



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

ANA CAROLINA DE ARAUJO

VIDEODANÇA NA ESCOLA:
PROCESSOS DE CRIAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E UMA ARTISTA-
DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

CAMPINAS
2019

ANA CAROLINA DE ARAUJO

VIDEODANÇA NA ESCOLA:
PROCESSOS DE CRIAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E UMA
ARTISTA-DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestra em Artes da Cena na área de Teatro, Dança e Performance.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ana Maria Rodriguez Costas

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA POR ANA CAROLINA DE
ARAUJO E ORIENTADA PELA PROFA. DRA.
ANA MARIA RODRIGUEZ COSTAS.

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Silvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

Ar15v Araujo, Ana Carolina de, 1989-
Videodança na escola : processos de criação entre crianças e uma artista-docente no ensino fundamental I / Ana Carolina de Araujo. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Ana Maria Rodriguez Costas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Dança - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Processo criativo. 4. Videodança. 5. Saberes discentes. 6. Conhecimento e aprendizagem. I. Costas, Ana Maria Rodriguez, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Videodance in school : creatives processes between children and an artist-teacher in elementary school

Palavras-chave em inglês:

Dance - Study and teaching

Elementary school

Creative process

Videodance

Students knowledge

Knowledge and learning

Área de concentração: Teatro, Dança e Performance

Titulação: Mestra em Artes da Cena

Banca examinadora:

Ana Maria Rodriguez Costas [Orientador]

Karina Campos de Almeida

Marisa Martins Lambert

Data de defesa: 26-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Artes da Cena

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2606-2472>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9598630410061051>

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

ANA CAROLINA DE ARAUJO

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ana Maria Rodriguez Costas

MEMBROS:

1. Profa. Dra. Ana Maria Rodriguez Costas (Orientadora)
2. Profa. Dra. Karina Campos de Almeida (Examinadora)
3. Profa. Dra. Marisa Martins Lambert (Examinadora)

Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da comissão examinadora encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DATA DA DEFESA: 26.02.2019

Aos meus alunos, pela dança e
alegria.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus alunos, pela imensa alegria que me deram, ao aceitarem estar comigo nesta jornada. Por toda dança vivida, todo o afeto compartilhado e por todas as criações que tanto me encantam.

Um agradecimento especial à Ana Maria Rodriguez Costas, minha orientadora tão querida, que me levou à rica experiência. Pela generosidade, precisão, atenção e afetuosidade.

À minha mãe Rita, meu pai Paulo e minhas avós Ana e Luzia pelo amor, suporte, diversão e inspiração. A Henrique, Paulo e Gabriele, pelas assembleias, torcida, confiança e ajuda. Ao João Miguel, por todas as vezes que puxou minha mão e me tirou da cadeira, pra me levar pra brincar, cantar e dançar.

Aos professores e colegas do programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Unicamp, em especial às professoras Silvia Geraldi e Marisa Martins Lambert, do grupo de pesquisa “Prática como pesquisa”, pelas ricas experiências que participaram muito da construção dos saberes deste estudo. Aos professores queridos Carlos Miranda e Wenceslao Oliveira Jr, equipe de formadores do grupo OLHO e formadores do programa Cinema e Educação do CEFORTEPE. À banca de qualificação e defesa, Marisa Martins Lambert, Karina Almeida, Carlos Miranda, Júlia Ziviani e Mariana Baruco, pela disponibilidade. Especialmente às professoras Marisa e Karina, pelas contribuições tão importantes e pelo tocante cuidado que tiveram com o meu trabalho.

Às amigas: Mariana Roveroni, Eliane Barbarini, Jaqueline Bisse, Andreia Gonçalves, Marcela Moreira e Márcia Sartori, professoras inspiradoras, parceiras, ajudadoras, companheiras no dia-a-dia com as nossas crianças na escola. Aline Amsberg, Aline Goulart e Lívia Matos Martins, por compartilharem

o trabalho com o audiovisual na escola. Ao querido Vitor Pelegrin, por me presentear duas vezes com o livro “Marcovaldo ou as estações na cidade”, de Ítalo Calvino, inspiração para as nossas videodanças. À Laís Rosa e sua atenção com o meu texto. Às queridas Maria Clara Moreira Matias, Camila Reis, Acotirene Ximenes, Wanessa Di Guimarães, Thaís dos Santos, Pamela Ramelo e Mariana Guimarães, pela certeza de que elas estão sempre comigo. Ao Murilo, Stela e Elson. Ao querido Josué Mastrodi Neto. Aos amigos e amigas do CAIC, do Padre Silva, do Studio Ângela Dantas. Aos amigos da Percussamba. À minha família.

A Deus, que pôs movimento em cada detalhe de sua criação.

No palco, na praça, no circo, num banco de jardim
Correndo no escuro, pichado no muro
Você vai saber de mim
Mambembe, cigano
Debaixo da ponte
Cantando
Por baixo da terra
Cantando
Na boca do povo
Cantando

Mambembe - Chico Buarque

RESUMO

Esta dissertação compõe-se como a síntese das investigações de uma artista-docente sobre o potencial do ensino de dança na construção de saberes sensíveis a partir da realização de processos criativos interdisciplinares, mais especificamente, de videodanças com crianças em uma escola de educação integral do município de Campinas. Lecionando no componente curricular Arte no ensino fundamental I, a pesquisadora constatou a familiaridade que seus alunos têm com ferramentas digitais, em especial os *smartphones* e as redes sociais, fator motivador para a inserção, no processo artístico-pedagógico, de formas artísticas que relacionam a dança e as tecnologias digitais. Contextualiza-se inicialmente o *estar* na escola – a vida escolar, o ensino da dança e o desenvolvimento da corporeidade –, e na sequência apresenta-se uma análise sobre a cultura digital e o estabelecimento de novas formas de significação e relacionamento humano com o mundo, através das ferramentas, plataformas e modos de produção, armazenamento, difusão e acesso à informação. Nesse cenário localiza-se a emergência da videodança, expressão híbrida entre dança, vídeo, linguagem cinematográfica e tecnologias digitais e são apresentados alguns dos artistas relevantes por suas contribuições no campo. Guiada pela prática como pesquisa, a artista-docente realiza com os seus alunos e alunas do quinto ano investigações em videodança, sendo o recorte desta pesquisa a descrição e análise de um processo criativo desenvolvido a partir da obra de Ítalo Calvino “Marcovaldo ou as estações na cidade”, que resultou na série de videodanças “Aventuras de Marcovaldo”. As experiências vividas durante o processo revelaram a importância da inserção da dança enquanto arte na escola, na perspectiva de um processo de construção de saberes pautado no desenvolvimento da criatividade e da criticidade, objetivando contribuir para a formação de cidadãos que, plenamente, se movam no mundo de forma ética e autônoma.

Palavras-chave: Ensino de dança; Ensino fundamental; Processos criativos; Videodança; Saberes sensíveis.

ABSTRACT

This dissertation is composed as a synthesis of the investigations of an artist-teacher into the potential of dance teaching in the construction of a series of interdisciplinary learning exercises, more specifically, of videodances with children in an integral education classroom in the municipality of Campinas. By teaching in the curricular component Art in elementary education, the researcher has perceived the familiarity that her students have with digital devices, especially smartphones and social networks. This had motivated her for the insertion, in an artistic-pedagogical process, of artistic forms that relate dance and digital technologies. This study initially contextualizes her singular experience in the school - school life, dance teaching and the development of corporeality - and in its sequence it presents an analysis on the digital culture and the establishment of new forms of signification and human relationship with the world through the tools, platforms and modes of production, storage, diffusion and access to information. In this context the author discusses the emergence of videodance, hybrid artistic expression in between dance, video, cinema and digital technologies, showing some of the contributions of relevant artists on this field. Guided by the methodology of practice as research, the artist-teacher have also conducted an investigation into videdodance with her students as well as a creative process from the work of Ítalo Calvino "Marcovaldo or the seasons in the city", which has culminated in the videodance series "Adventures of Marcovaldo" and is described and analyzed in this dissertation. The experiences during the process have proved the importance of the presence of dance as an art form in the school, in the perspective of knowledge constrution based on creativity and criticism, in order to contribute to the formation of citizens who can fully move in the world in a ethical and autonomous way.

Keywords: Dance teaching; Elementary School; Creative processes; Videodance; Sensitive knowledge.

SUMÁRIO

Introdução

O movimento dos corpos no movimento da escola: <i>estar</i>	13
I. Caça ao tesouro ou lugares para dançar na escola.....	25
II. Carnaval é a festa da cidade: marchinhas em funk.....	30
III. Perspectiva forçada: “Esta não é a escola. É a outra escola”.....	32
IV. Ações para a experiência artística na escola.....	33

Capítulo 1

O movimento dos corpos em um mundo tecnológico: <i>adentrar</i>	36
1.1. Dança e tecnologia.....	46
1.1.1. Videodança.....	50
1.1.2. Loïe Fuller e Maya Deren, precursoras da videodança.....	55
1.1.3. Merce Cunningham.....	62
1.1.4. Analívia Cordeiro, Ivani Santana e a dança-tecnologia no Brasil....	67

Capítulo 2

Em foco, os caminhos e meios para a videodança: <i>explorar</i>	77
2.1. Repetição.....	82
2.2. Sons.....	85
2.3. Ambiente.....	89

Capítulo 3

Na cena, os processos de criação, imaginação e ação: <i>dançar e descobrir</i>	95
3.1. Férias num banco de praça.....	100
3.1.1. Diálogos no banco.....	101
3.1.2. Posições para não dormir.....	103
3.1.3. Para fora da sala e a primeira vez que ligamos as câmeras.....	105
3.1.4. Assistir, editar, criar roteiros de montagem.....	106
3.1.5. Montagem ao vivo.....	107

3.1.6. De um trecho, uma cena.....	109
3.2. O ponto errado.....	116
3.2.1. Percurso às cegas n.1.....	117
3.2.2. Circuitos e trajetos até o chão.....	117
3.2.3. Entre limites e superfícies.....	118
3.2.4. Mapa das trajetórias.....	119
3.2.5. Percurso às cegas n.2.....	121
3.3. No meio do caminho, cenas importantes.....	121
3.3.1. Sessão de videodanças.....	122
3.3.2. Jogos de olhar a dança.....	123
3.4. O jardim dos gatos obstinados.....	125
3.5. Ar puro.....	126
3.6. Nome para as videodanças.....	129
3.7. Trilha sonora.....	129
3.8. Montagem.....	130
3.9. Aventuras de Marcovaldo e videodanças produzidas.....	131
3.10. Danças e conversas: poéticas em cima de uma árvore.....	139
Considerações finais.....	141
Referências bibliográficas.....	147
Apêndices.....	154
Apêndice 01.....	154
Apêndice 02.....	156
Anexos.....	160
Anexo 01.....	160

Introdução

O movimento dos corpos no movimento da escola: *estar*

Encontrar, nas coisas da escola, aquelas pelas quais passamos diariamente, um lugar que ninguém viu, designar a elas, mesmo que por um momento, uma função que ninguém deu, olhar com outros olhos (os próprios olhos) e levar para lá movimentos que fazemos a todo instante, ou então compor com outros menos comuns. Ou ainda encontrar um lugar para dançar. Caminho nestes espaços e a minha curiosidade aciona danças interiores em mim. Como professora, me entusiasmo com a possibilidade do jogo. Passo parte do meu tempo, boa parte dele, com centenas de crianças, e sinto ser contaminada com a vivacidade do pega-pega, a preguiça de fazer lição e a vontade de recreio. Lá na escola eu ando por amarelinhas e abraços, tenho uma irmã de mentira e meus alunos descobriram antes de mim que tenho um canal no YouTube.

A escola, enquanto lugar de vida, acontece ao mesmo tempo em que vive o mundo todo. Cria-se na escola como se cria no mundo, pesquisa-se na escola como fora dela. A dança está lá, desde sempre pulando de um lado para outro dos muros, e correndo por cima deles, doida para ser encontrada, recriada, atualizada, brincada. Em alguns, ela fica só na imaginação, para outros é o grande acontecimento de pessoas que, por completo, se põem em movimento. As crianças dançam para se divertir, e enquanto se movem, brincam e se divertem com questões, desafios, invenções e descobertas. “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital.” (FREIRE, 1996, p.32)

Foi no ano de 2015 que, descendo a rua Pitágoras com o meu diploma na mão, brincando de equilibrá-lo, passando por entre os dedos da minha mão esquerda, caminhei até chegar a uns portões, portas e paredes verdes, no meio da vila cujo nome me sugeria imagens sobre composição, aliança, estar junto. Quem me levou para lá, eu sei, foram uns ventos, destes

que vêm lá do sul, quentes e rápidos, e que me puseram em movimento subindo e descendo as escadas o dia inteiro, percorrendo cantos e escrevendo contos, e contorcendo o meu próprio corpo naquela escola. Apesar de ter outras cores, ela era bastante verde, eu me lembro, como se refletisse em suas paredes e portas como eu me sentia, neste início do meu percurso como artista-docente. Todo este verde era como daquela fruta que, quando a gente morde, percebe que tem uma parte que ainda não está no ponto.

Passei algumas estações ali naquele lugar e, assim como ventos quentes me levaram até lá, ventos frios do norte me levaram para outra vila, cujo nome não vale muito a pena mencionar, especialmente nos tempos em que vivemos, porém cujo apelido evoca tudo aquilo que é agradável aos olhos. As cores de lá: todas. O tanto que me movo: muito, largamente, demasiadamente, exaustivamente. Mas não me movo sozinha. Em conjunto, eu e mais um tanto daquelas centenas de crianças nos movemos em tempo integral. Seguindo rampas, escadarias, chão colorido de amarelinha e de quadrados azuis, verdes, amarelos e vermelhos, botando os pés na parede e subindo em árvores e mesas, rolando no chão das salas e nos corredores. Sentada em bancos debaixo de árvores de sombra generosa enquanto o recreio se faz presente em meus olhos, ouvidos e pele.

Nas duas escolas, uma quantidade imensa de saberes e de dúvidas sobre como fazer e vivenciar arte neste lugar, contexto que agora me dedicarei a apresentar, tal qual li nas documentações oficiais - formalmente - e no qual se perceberá grande especificidade.

Em 2015 eu ingressei na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, na escola de educação integral (EEI) Professor Zeferino Vaz, também conhecida como “CAIC”, que se situa no bairro Vila União e oferece todos os anos do ensino fundamental. Trabalhei por dois anos no ensino fundamental II (6º ao 9º anos). O ano do meu ingresso marcava o segundo (e final) ano do Projeto Piloto da Escola de Educação Integral. Conforme decreto nº 18.242, publicado no Diário Oficial do dia 24 de janeiro de 2014, no artigo 1º:

Fica criado o Projeto Piloto “Escola de Educação Integral - EEI” da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas, basilar para a extensão do tempo e espaço de aprendizagem e socialização do conhecimento, da cultura e da arte. (...) Art. 2º Ficam autorizados a implantação e o funcionamento do Projeto Piloto “Escola de Educação Integral - EEI” nas EMEFs “Professor Zeferino Vaz - CAIC” e “Padre Francisco Silva”, a partir do ano letivo de 2014. (...) Art. 3º Os alunos das unidades educacionais nas quais for implantado o Projeto Piloto “Escola de Educação Integral - EEI” passarão a ter, no mínimo, 07 (sete) horas de permanência diária na escola, podendo totalizar o máximo de 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e das Atividades Complementares. Art. 4º A organização dos componentes curriculares, tempos e espaços pedagógicos da EEI, para os alunos do 1º ao 9º anos, fundamentar-se-á na Base Nacional Comum e nas Atividades Complementares, as quais serão organizadas por Eixos de Trabalho. (...) Art. 5º Os professores que atuarão no Projeto Piloto “Escola de Educação Integral - EEI” terão jornada de 24/40 horas-aula. (CAMPINAS, 2014, p.1)

No Diário Oficial de 10 de março de 2014, então, foi publicado o *Projeto Piloto para a escola de educação integral: uma proposta de construção no município de Campinas*. Este documento traz uma breve explanação das bases teóricas que balizariam o trabalho, os objetivos e instruções práticas e metodológicas.

Partindo de uma concepção de educação integral que considera os sujeitos em sua condição multidimensional, só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral numa perspectiva em que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional da comunidade escolar. (...) Apenas o tempo qualificado, que articula atividades educativas numa dinâmica interdisciplinar, que considera os espaços como igualmente educativos, pode efetivamente contribuir para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. (CAMPINAS, 2014, p.6)

Vale destacar apenas que, dentre os pontos principais que diferenciam a Escola de Educação Integral da escola parcial, e que determinavam condições para a minha prática pedagógica, estavam: a não hierarquização das disciplinas, que apresentam carga horária semanal de 5 horas-aula cada uma para os alunos dos ciclos I e II (anos iniciais do ensino

fundamental) e 6 horas-aula cada uma para os alunos dos ciclos III e IV (anos finais); a realização do trabalho pedagógico através de projetos interdisciplinares (chamados de eixos); a definição de tempos pedagógicos específicos para formação continuada dos docentes e realização de encontros entre pares para estudo, planejamento e desenvolvimento de projetos.

Apesar destas definições terem grande relevância para o projeto, faz-se necessário que sejam enraizadas através de políticas públicas efetivas. A escola de educação integral passa por grandes desafios, os quais são sentidos, pensados e discutidos permanentemente pelos sujeitos que estão neste contexto. Comissões de avaliação, seminários e encontros, organizadas por tais sujeitos têm buscado aproximar os colegiados, a comunidade em geral e instâncias governamentais para modificar estruturas, adequar demandas e aprofundar a teorização, o planejamento e a concretização de objetivos. Enfim, lidar com as dificuldades encontradas no trajeto, as quais envolvem questões econômicas, políticas e ideológicas, bem como carência de recursos físicos, humanos, etc. Neste cenário, a maior preocupação da comunidade escolar é diferenciar a educação integral da educação em tempo integral e, com isso, contemplar as expectativas dos grupos de alunos, familiares, professores, funcionários, equipe gestora e todas as outras pessoas que já mencionei.

A proposta defendida pelo Projeto Piloto é que seja pensada uma lógica para a organização dos tempos, espaços e atribuições pedagógicas que contemplem eixos de trabalho para a conexão de áreas amplas do conhecimento e para a realização e difusão de práticas sociais, que valorizem saberes oriundos da multiplicidade das realizações individuais e coletivas e se relacionem diretamente aos problemas da atualidade, cultivando um solo fértil para a construção de soluções. Conforme descrito no texto do Projeto Piloto:

Cabe ao professor ser o mediador entre o aluno e a produção de conhecimentos dentro de um espaço não mais limitado a uma sala de aula com número fixo de alunos, mas em uma escola em que a comunidade escolar interaja na apropriação do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade ao mesmo tempo em que o ressignifica. (CAMPINAS, 2014, p. 7)

Para tanto, uma das premissas é a da necessidade de turmas reduzidas de alunos para que seja possível a efetivação da especificidade deste contexto e o desenvolvimento de trabalhos sobre os eixos. No fim de 2016, entretanto, no terceiro ano do projeto, eu lecionava no CAIC e a prática de fechamento de salas para enxugamento de verbas chegou na escola, justificada justamente pelo fato das turmas terem número reduzido de alunos. Apesar de grande mobilização da comunidade escolar, professores, alunos, famílias, colegiados e moradores do bairro, quatro turmas do ensino fundamental II foram fechadas. Nesta nova configuração, que alterou o número de alunos por sala, reduziu o quadro de professores e transferiu algumas dezenas de alunos para escolas estaduais do bairro, fui removida para a escola EEI Padre Francisco Silva (a outra escola do Projeto Piloto), que oferece o ensino fundamental I. Desde 2017, atuo com as turmas de terceiros, quartos e quintos anos.

A EEI Padre Francisco Silva fica no bairro Vila Castelo Branco, chamado informalmente de Vila Bela pelos seus habitantes. Em 2012, foi publicado o livro “Nosso bairro tem história”, que conta a história do bairro, da escola e dos espaços culturais da região. Este livro é o resultado de um processo realizado em uma parceria que envolveu os alunos dos quintos anos de 2011, a comunidade escolar e os moradores do bairro e que foi organizado pela orientadora pedagógica Nélia Aparecida da Silva, moradora nascida no bairro. Através da pesquisa documental e da tomada de depoimentos feita pelos alunos, assim começa a descrição do bairro:

A história da Vila Castelo Branco iniciou-se no ano de 1966, quando as autoridades da cidade de Campinas resolveram atender à reivindicação dos moradores dos bairros nobres da cidade (Nova Campinas, Taquaral, Cambuí e Centro), que pediam que se tirasse da proximidade de suas residências as pessoas pobres e, em sua maioria, negras, que moravam em residências precárias (favelas e cortiços) no entorno destes bairros.

(...) A COHAB (Companhia de Habitação de Campinas), construiu bairros populares em locais muito afastados dos recursos que facilitariam a ida de seus moradores, como bancos, locais de trabalho, empresas e escritórios; sem infraestrutura básica, como postos de saúde, linhas de ônibus, hospitais; sem asfalto; e em casas pequenas, cujos terrenos

permitiam pouca mobilidade de aumento delas, mas que resolviam o “problema da limpeza” das pessoas que desvalorizavam os bairros nobres da cidade. (SILVA, 2012, p. 21, grifo do autor)

É neste bairro onde fica a escola campo desta pesquisa (com o trabalho que realizei no CAIC ainda ressoando em mim). A escola, que ocupa a área de um quarteirão, apresenta grande variedade de recursos, característica específica das duas escolas do Projeto Piloto. Dentre os seus espaços, constam: salas de aulas equipadas com audiovisual (computadores conectados à internet, equipamentos de som e projetores), sala de vídeo, laboratório de ciências, sala de artes visuais, laboratório de informática, sala de música, quadra coberta, sala de educação física, sala de recursos (para atendimento de educação especial), pátios, parque, dois quiosques, área arborizada, campo de areia, refeitório. Apesar da variedade de espaços, o número de turmas é grande, de modo que quase sempre todos os espaços estão ocupados. Considerando o fato de que esta pesquisa discutirá muito a questão dos espaços, preciso dizer aqui que saí do CAIC em virtude do fechamento de turmas, que deixou salas de aula e outros espaços escolares ociosos; e cheguei a uma escola em que o número de turmas era maior do que o número de salas, escola em que encontrar lugares para dançar era quase como solucionar uma caça ao tesouro.

Farei um recorte neste ponto da história para cruzar alguns dados sobre como o *estar* da dança - enquanto arte - na escola é visto de acordo com as bases legais da educação. Minha carreira como docente se iniciou um ano antes de ser sancionada a lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), tornando obrigatório o ensino da dança na escola. De acordo com o texto da lei, cuja aprovação foi fruto da luta de professores e da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), torna-se obrigatório o ensino das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

Apesar de esta não ser a discussão que desenvolvo neste texto, considero importante relembrar o quão recente é a obrigatoriedade do ensino de arte na educação formal, fato que implica em grandes desafios para sua

efetivação. Com a preocupação de não tratar este assunto com leviandade, me limito a pontuar aspectos das legislações sobre o ensino de Arte no Brasil e suas execuções, que afetam diretamente a minha prática docente. Estas leis e documentos oficiais datam de 1996 em diante, tendo, portanto, pouco mais de 20 anos até o momento atual (2018).

- A primeira vez que a Arte aparece como componente curricular obrigatório é na Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9394, de 1996), sem mencionar especificidades das linguagens artísticas;

- Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do ensino fundamental, publicados em 1997, existe um volume dedicado exclusivamente ao ensino de Arte. Neste documento, há uma conquista importante: a Arte é apresentada como área de conhecimento humano e, apesar de não serem contempladas na legislação da época, as quatro linguagens (dança, música, teatro e artes visuais) já têm espaço dedicado às suas especificidades, incluindo conteúdos próprios de cada uma delas e orientações didáticas, metodológicas, reflexivas e avaliativas¹.

- A lei nº13.278 de 2016 ainda não completou o prazo (de cinco anos) para sua implementação, porém não existem no momento atual políticas públicas suficientes para que, findado este período, as condições para o ensino das quatro linguagens artísticas sejam garantidas nas escolas, incluindo a contratação de profissionais especialistas em cada linguagem e a adequação dos tempos, espaços, materiais e suportes necessários;

- Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que substitui os PCNs e que tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais para a Educação Básica nacional das escolas públicas e privadas. A previsão de revisão dos currículos para adequação a esta política é de até 2020. Nela, a arte não está mais compreendida como uma área de conhecimento, mas é inserida como linguagem. O documento

¹ Os PCNs para os anos iniciais do ensino fundamental foram lançados em 1997. Em 1998 e 2000, respectivamente, foram lançados os PCNs para os anos finais do ensino fundamental (no qual a arte também constitui-se como um volume específico da coleção) e para o ensino médio. Nos PCNs de Arte, uma das fundamentações teóricas sobre o seu ensino estrutura-se a partir da abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa.

para o ensino fundamental - que balizará a construção dos currículos das escolas e materiais didáticos - consta de apenas um único volume, e a área destinada ao ensino de arte para toda a etapa é de 20 páginas. Nestas poucas páginas, apresentam-se a dança, a música, o teatro, as artes visuais e as artes integradas como unidades temáticas e para cada unidade são desenvolvidos alguns objetivos de conhecimento e as respectivas habilidades que se objetivará desenvolver. No que tange ao ensino da dança, para o ensino fundamental I são cinco habilidades que, apresentadas brevemente, não elencam os conteúdos específicos desta linguagem. Não constam também referências bibliográficas para que se possa entender em que fundamentação teórica se apoiam a delimitação de tais habilidades.

Em âmbito nacional, portanto, o ensino da dança na educação formal está dando ainda seus primeiros passos. Na rede municipal de Campinas, as profissionais da dança que atuam no ensino fundamental somamos um grupo de cinco ou seis professoras, atuando em escolas diferentes e ainda sem dispormos de ações institucionais para articulação e compartilhamento dos trabalhos. Na rede existem dois documentos: As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o Quadro de Suporte Pedagógico. Em ambos, dança e teatro aparecem juntos e há a sistematização de alguns conteúdos específicos, ainda que muito brevemente, seguido de algumas sugestões de materiais e atividades. Situação semelhante acontece com a música. Ou seja, falta chegar muita gente para que as quatro linguagens artísticas sejam desenvolvidas na escola. Como meu lugar de fala é o da dança, digo: a dança precisa ocupar mais espaço na escola. É necessário fazer, pensar, falar, lutar pela efetivação de políticas que ampliem (e assegurem) o seu ensino - especialmente nos tempos em que vivemos, “nos tempos do Cólera”².

² Referência ao V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas, “O Ensino das Artes Cênicas nos Tempos do Cólera - Desafios e Resistência” realizado pelo GT - Pedagogia das Artes Cênicas - ABRACE, de 17 a 20 de maio na UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, na qual participei do espaço aberto/roda de conversa “Reformas Curriculares e epistemologia do ensino nas Artes Cênicas” com a pesquisa que apresento neste texto.

E, em defesa da experiência com a dança enquanto arte na escola, insiro-me neste espaço com a preocupação de realizar uma atuação artístico-pedagógica na qual a prática pedagógica não se sobreponha à artística, mas em que sejam criados caminhos a partir da dinâmica da própria arte em diálogo com os paradigmas da educação - de uma educação voltada para o desenvolvimento ético, crítico e sensível dos educandos. “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 1996, p.19). Com o compromisso de educar para o exercício da cidadania plena, as palavras de Paulo Freire ressoam em mim enquanto artista da dança. A escola, meu lugar de ação, me coloca em relação com um grande número de pessoas atentas ao meu mover-me no mundo: as crianças com quem compartilho o processo de ensinar e aprender, e com as quais não posso escapar dessa responsabilidade. Este mover diz respeito às relações estabelecidas com elas, com as estruturas escolares, com a construção do saber e com o meu próprio movimento de dança. Constrói-se uma complexa rede de relações que se conectam umas às outras através, essencialmente, dos corpos dos sujeitos.

Como artista da dança, assumo, então, a posição de artista-docente, que segundo a definição de Isabel Marques³ (2014, p.235) “é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce”. Não existe separação das duas funções, tampouco dominância ou desqualificação ingênua de qualquer uma delas. Segundo a autora, “o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo.” (MARQUES, 2007, p. 112).

O artista-docente é proposto dentro de uma visão contemporânea de arte, cuja premissa é o protagonismo da ação dos envolvidos no processo criativo e no momento do acontecimento artístico. No que tange à dança, bailarinos e espectadores (bem como outros profissionais envolvidos) são

³ Isabel Marques é coreógrafa, diretora e professora de dança, escritora, doutora pela Faculdade de Educação da USP. Fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança desde 1996. Atualmente, com Fábio Brazil, é diretora do Instituto Caleidos, fundado em 2007.

sujeitos participantes da construção de um saber específico, desenvolvido na experiência com a dança. Não cabe ao artista-docente, nesse sentido, levar os alunos até a arte, mas a relação que estabelece com eles já carrega esta potência. Dançar com e para os meus alunos já nos coloca em situações de experiências com a dança enquanto arte, na especificidade de estarmos entre tais pessoas, em determinado tempo, diretamente ligados à vida que está acontecendo no espaço que ocupamos. Dançando, nós criamos, apreciamos e refletimos sobre a construção do conhecimento nas dimensões individuais e coletivas na realidade dinâmica da qual somos participantes, articulando

três esferas distintas: o espaço *vivido*, ou as práticas espaciais materiais (bens, dinheiro, trabalho, sistemas de transporte, comunicação, mercados), o *percebido*, ou as representações do espaço (medidas sociais, psicológicas, físicas, mapas mentais, representações, discursos), e o *imaginado*, ou os espaços de representação (atração/repulsão, distância/desejo, familiaridade, ficção científica, mitologias, poética do espaço). (HARVEY *apud* MARQUES, 2007, p.93, grifos da autora)

Consciente de que a arte constitui-se como a área de conhecimento que proporciona a compreensão do mundo através da sensibilidade, seu ensino na escola se torna um espaço privilegiado para que a formação do sujeito enquanto cidadão contemple a expressão destas três esferas de forma equilibrada. Em consonância com o projeto-piloto das escolas de educação integral e com as Diretrizes Curriculares de Campinas, ressalto a importância da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa⁴ para esta pesquisa e como um dos referenciais teóricos para a realização do ensino da dança. Nesta abordagem, apresenta-se a organização do ensino de arte a partir das três ações básicas: ler arte, fazer arte e contextualizar, partindo da premissa que a “construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação” (RIZZI, 2012, p.73).

⁴ Ana Mae Barbosa, professora de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, é uma das principais referências brasileiras em arte-educação. Desenvolveu, influenciada diretamente por Paulo Freire, o que chamou de abordagem triangular para o ensino de artes, concepção sustentada sobre a contextualização da obra, sua apreciação e o fazer artístico. A pesquisadora foi, também, a primeira a sistematizar o ensino de arte em museus, quando dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC.

Não me ocupo em sequenciar as três ações, mas em compreender a integração das três enquanto unidade para a construção dos saberes acerca da arte. A ação de ler obras de arte coloca o sujeito em relação com a obra envolvendo necessariamente as dimensões crítica e estética. O processo de desenvolvimento da capacidade interpretativa tem níveis de complexidade diferentes, que vão sendo construídos à medida que o sujeito vive experiências com diferentes obras. Dentre os níveis, inicia-se com leituras baseadas na preferência, gostos pessoais, e interpretações livres, e progressivamente o espectador, exposto a outras situações com arte, constrói saberes sobre compreensão de estilos, expressividades e contextos. No fazer arte, “ação do domínio da prática artística” (RIZZI, 2012, p.75), visa-se a transformação, interpretação e criação, através, inclusive, da releitura de obras. Ao contextualizar, integra-se ao ensino não apenas a história da arte, mas também os conhecimentos advindos de outras áreas, proporcionando situações de formação ampliadas.

Estas três ações tem em sua essência a construção de saberes sensíveis, que de acordo com Duarte Jr.⁵ (2010, p.30), acontece através das relações atentas que o ser humano estabelece com a realidade ao seu redor, por meio dos estímulos olfativos, visuais, táteis, auditivos e gustativos – conhecimentos de ser e estar no mundo, construídos corporalmente. Costas⁶ e

⁵ João Francisco Duarte Jr, doutor em Filosofia e História da Educação (2000) e Livre-Docência em Fundamentos Teóricos das Artes (2011), ambos pela Universidade Estadual de Campinas. Professor aposentado no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura. A experiência vivida como aluna do professor João Francisco durante a graduação foi de suma importância para a minha formação enquanto artista, professora, pesquisadora. Fui muito afetada na disciplina ministrada por ele, *Fundamentos Filosóficos da Arte-educação*, no que diz respeito à construção de saberes sensíveis e à educação estética através das relações com a arte.

⁶ Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra) é Professora-doutora do Instituto de Artes (IA)/ Universidade Estadual de Campinas, com doutorado em Educação (2010) pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado (2016) no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo sob supervisão da Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo com a pesquisa “Processos de criação e pedagogia da dança: configurações de um ideário relacional”. É orientadora da presente pesquisa.

Xavier⁷ (2014, p.4) propõem o exercício do ensino da dança enquanto efetivação de “processos de consciência corporal individual e relacional, assim como processos de percepção, memória, imaginação e criação, gerando novas possibilidades de expressão e comunicação das sensações, sentimentos e pensamentos”. Ainda seguindo as autoras, tal concepção de ensino “assume sua dimensão ética e política concebendo pedagogias irmanadas com a formação de um cidadão autônomo, crítico, sensível, colaborativo e criativo.” (COSTAS e XAVIER, 2014, p.5).

A identificação da importância do espaço escolar como parte deste processo é fundamental para a promoção destas experiências, pois é nele que as crianças realizam seus jogos, brincadeiras e práticas imaginativas, participando de situações relacionais nas quais seus corpos e os dos objetos a que eles estão expostos entram em contato uns com os outros. Entre a interação com o mundo, realidade, imaginação e faz de conta, a capacidade expressiva encontra terra fértil e espaçosa para se manifestar através da criação e da constante recriação. Ao assumir os espaços físicos da escola como lugares possíveis para a realização artística, os valorizamos a partir da condição de espaço vivo. É por intermédio desta condição dinâmica que o ambiente não apenas estabelece comunicação com os sujeitos que o ocupam, mas os situa, contextualizando-os e contribuindo para a construção de si. Além do referencial de localização espacial, a criança realiza o ato de desenhar o contorno de si, a partir do seu próprio ponto de vista, que demarcará o fora e o dentro de si, as noções de proximidade e distância, de fazer parte e estar à parte de, como vemos em Machado⁸ (2011, p.17). Apresenta-se para a criança

⁷ Annamaria Noêmia Xavier (Uxa Xavier) é pesquisadora e professora de longo curso, especializada em dança e improvisação para crianças e jovens, e dirige o Grupo Lagartixa na Janela (SP). Curadora de dança do Projeto Casa de Cultura e Cidadania AES/Eletropaulo é professora convidada no Curso de Arte e Educação /Teoria e Prática ECA/USP/linguagem dança. Realizou a consultoria em dança na CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/SEE- Secretaria de Estado da Educação/SP).

⁸ Marina Marcondes Machado é docente na graduação e pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, na área de Artes Cênicas. Doutora em Psicologia da Educação na PUC/SP (2007) e o pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro na ECA/USP (2010). Marina realiza um trabalho interdisciplinar no teatro e na psicologia, conectada aos fluxos entre: arte e educação; estudos da infância e teatralidade; ensino universitário e cotidianidade. Lidera o grupo de pesquisa AGACHO / Laboratório de pedagogias teatrais.

um leque de possibilidades de perceber e sentir o mundo, que, além de propiciar uma experiência mais íntegra do processo de ensino-aprendizagem, posteriormente poderão se configurar como conteúdos para a criação artística.

Parto, então, da necessidade da experiência de viver o espaço da sala de aula e outros espaços escolares como espaços cênicos. Compreendendo que nele há inúmeras possibilidades de criação, de percepção e expressão de si, do seu corpo, de suas emoções e pensamentos que, pelo movimento, podem ser realizadas, ampliando não só o conceito de espaço cênico, diferenciando-o da concepção tradicional das salas de espetáculo, mas abrangendo os espaços em que vivemos, onde e com o que nos relacionamos. O artista-docente, partindo do pressuposto que o espaço, neste caso, o espaço escolar, tem substância para a construção de um eu mais sensível, atua em outro nível de educação.

Este é um dos propósitos da dança na escola, possibilitar que os alunos percebam, se relacionem, se apropriem e ressignifiquem os espaços da organização escolar. Em suas diversas manifestações, a dança contemporânea também questiona o lugar onde se dança, saindo dos teatros e ganhando novos espaços públicos ou privados, na natureza e na cidade. (COSTAS e XAVIER, 2014, p.6)

I. Caça ao tesouro ou lugares para dançar na escola

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.
Paulo Freire⁹

⁹ FREIRE, 1996, p.69.

Quando cheguei na escola, conheci as crianças que me acompanhariam durante toda a pesquisa e que seriam protagonistas dela. Duas turmas de quartos anos que depois viraram dois quintos anos, cada uma com cerca de 26 alunos. Essas turmas me acompanharam no processo de conhecer a escola, descobrir os seus espaços, sua dinâmica e enfrentar muitos desafios, dentre os quais o primeiro foi não ter onde dançar.

Como já disse anteriormente, a escola em que atuo como artista-docente é uma escola grande, porém com um número elevado de turmas. Nestas condições, quando assumi as aulas lá, os horários e espaços já estavam definidos e havia pouca flexibilidade para alterações. Comecei a dar as aulas e grande parte dos meus horários era em um antigo laboratório de ciências com bancadas de concreto de aproximadamente 1,20 metro de altura, com banquetas de pouco menos de um metro de altura. Lá, me perguntava constantemente: “Como dançar neste lugar?”. Tinha a orientação de não usar espaços abertos nos quais havia trânsito de alunos nas trocas de aulas e recreio, o que significava não poder usar nenhum espaço externo, por onde o tempo todo há crianças passando.

Com a inquietação desta pergunta, dei início a um processo investigativo com os alunos sobre espaços para dançar, sem saber onde iríamos chegar. Realizamos conversas, práticas corporais, sessões de vídeos e fizemos desenhos a partir da pergunta “Em que lugares é possível dançar?”. A princípio obtive respostas convencionais, sobre os espaços tradicionais das artes da cena, mas logo elas extrapolaram para a ocupação de diferentes lugares vivenciados no cotidiano. Lugares por onde a gente passa comumente, como praças e shoppings. Fiquei curiosa sobre o que seria “passar”, e fiz outra pergunta: “Quais são as formas com que podemos andar?”. As respostas foram muito variadas, ricas em diversidade de movimentos, que me impeliram a tomar uma decisão: era urgente descobrir os lugares para dançar na escola, lugares outros, que certamente existiam. Transformei esta investigação em um processo criativo. Começamos a explorar, apesar da orientação sobre o trânsito das pessoas, os espaços da escola. Andando por eles, desenhando-os, criando jogos e aproveitando as informações de cada espaço, sempre que

eles eram esvaziados. O processo ia bem, mas cada vez que eu propunha que eles organizassem uma síntese para ser compartilhada com os outros colegas, ocorria grande dispersão. Não compreendia o porquê, visto que não encontrava resistência da parte dos alunos em realizar as propostas. Acompanhando as atividades, via quantos espaços para dançar eles descobriram, mas estes mesmos espaços não pareciam bons para mostrar suas danças.

Para fins de registro, comecei a gravar alguns momentos das aulas, e isto se revelou de grande potência. Toda vez que os alunos percebiam que estavam sendo filmados, se colocavam em um estado diferente de atenção, mais concentrados e envolvidos. Sempre assistíamos o que eu havia gravado e muitos comentários sobre as descobertas apareciam. Resolvi então, motivada por algumas experiências que vinha realizando em videodança¹⁰ e em estudos sobre cinema¹¹, transformar este processo criativo em dança nos diferentes lugares em um processo criativo em videodança. Nele, criamos um roteiro de ocupação dos espaços, incluindo horários disponíveis, jogos a serem realizados, músicas para tocarmos em cada jogo. Em relação à captação das imagens, uma turma realizou a captação em duplas, utilizando um celular e uma câmera, ao passo que com a outra turma eu fiquei responsável pela captação. Naquele momento, não fiz essa reflexão, mas o vídeo se mostrou um lugar para dançar.

¹⁰ Entre os anos de 2015 e 2016 participei do projeto contemplado pelo Edital PROAC Artes Integradas II "Arranjos para chão, pedra e voos", que financiou a criação de uma videodança e exposição fotográfica. Participei como performer com o Coletivo Invertido, que desenvolve pesquisas em técnicas de dança em espaços verticais e aéreos, especificamente nos espaços da escalada esportiva (natural e artificial). Para maiores informações, pode-se acessar o site do coletivo, disponível em < <https://coletivoinvertido.wixsite.com/coletivoinvertido>>.

¹¹ No ano de 2016, ingressei, através do CEFORTEPE (Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos"), equipamento público municipal de Campinas destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação, no projeto "Cinema & Educação - A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal" através do curso Cinema e Cineclube nas escolas, ministrado pelo grupo OLHO (Laboratório de estudos audiovisuais da Faculdade de Educação - UNICAMP), coordenado pelos professores Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Estes estudos intensificaram a minha necessidade de investigar este campo, de modo que me mantive vinculada ao programa, participando das formações que ocorreram e vem ocorrendo nos anos seguintes: Luz, câmera (e) ação: assistir e produzir filmes na escola (2017) e Cinemas possíveis: cineclubismo, curadoria e produção de filmes na (e para) escola (2018). Através do programa, conheci a Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual.

No contato com os alunos, o processo teve um desdobramento maior do que eu havia previsto, já que, nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 64) “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.” Criamos uma série de sete videodanças, que posteriormente nomeei, para registrar o projeto, como “Investigações e caça ao tesouro ou videodanças sobre onde dançar na escola”. E, afinal, onde dançar na escola? Nos pátios, nas cadeiras, no palco de chão colorido e parede cor de laranja, no laboratório de ciências, nas guias táteis, nas amarelinhas e linhas no chão. Além disso, criamos um jogo de caça ao tesouro por toda a escola, para dançar pistas, transitar pelo mapa do tesouro e chegar até o prêmio no final.

Este projeto teve grande relevância, primeiro porque foi neste período em que construí vínculos afetivos com os alunos. Os jogos, o tempo ao ar livre, as conversas, as dúvidas e a diversão expressa e sentida nas práticas corporais foram essenciais para que pudéssemos nos conhecer e nos aproximar. Em segundo lugar, porque foi a primeira vivência com a dança enquanto arte na escola para grande parte dos alunos. Em terceiro, porque todos nós percebemos que o exercício da dança conforme eu estava tentando propor requeria o exercício da autonomia, do trabalho coletivo e da ressignificação do que seria uma aula bem sucedida. Permitir que os alunos optassem por determinados espaços, que se organizassem de forma não silenciosa, não homogênea, em um processo não linear, foi uma grande aprendizagem para mim, com um valor muito maior do que os produtos gerados, importantes, mas ainda um início de um estudo que viria a ser aprofundado no decorrer do período dessa pesquisa. Em quarto lugar, este processo ressaltou a riqueza de o trabalho artístico-pedagógico ser desenvolvido através de processos criativos, que desde então eu passei a incorporar de modo mais consistente em meu planejamento pedagógico.

Por último, a constatação de que o processo trouxe à tona questões de origem teórica e filosófica, acerca de uma reflexão sobre a realidade. Meus alunos são crianças que nasceram na cultura digital, e a compreensão deste contexto é crucial para a realização artística e pedagógica. A premissa de que,

na vida em sociedade, a “educação corporal de seus integrantes provém, em grande medida, dos valores e das visões de mundo propagados pela mídia e pela publicidade que a sustentam” (DUARTE JR., 2010, p.105) traz à luz a forte presença das tecnologias digitais nas atividades cotidianas, em práticas homogeneizadoras, relacionadas ao consumo e a cultura de massa. A questão das tecnologias digitais será aprofundada no próximo capítulo desta dissertação, mas por ora julgo necessário apontar a existência de diversas interpretações e concepções acerca do consumo da tecnologia (DUARTE JR., 2010), que envolvem, por um lado, a alienação, o afastamento e o enfraquecimento das relações entre as pessoas e seus próprios corpos, seus pares e o ambiente em que vivem; e, por outro lado, a criação de novas linguagens, espaços e formas capazes de oferecer novos conteúdos e ampliar as possibilidades de se relacionar e se expressar. Nessa conjuntura, “um dos papéis da Arte é preparar para os novos modos de percepção largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa” (BARBOSA, 2012, p. 49). A revolução tecnológica participa ativamente da ampliação da capacidade de coexistência de linguagens e a produção artística se manifesta borrando barreiras, misturando linguagens, tornando-se híbrida.

Propus-me então, a partir daí, a desenvolver práticas artístico-pedagógicas que oferecessem oposição à condição da tecnologia como alienadora da ação corporal expressiva/criativa. Partindo da constatação de que o uso das tecnologias atrai a atenção dos alunos e gera engajamento para a exploração das ferramentas tecnológicas, a investigação que realizamos - meus alunos e eu - foi sobre a possibilidade de que tais materiais se constituíssem como parte de processos criativos que considerassem a integração com diferentes expressões artísticas - música, artes visuais e literatura (poesia e prosa) -, visando a potencialização do protagonismo das crianças na experiência do movimento. As palavras de Geraldi (1997, p.46) expressam as minhas intencionalidades:

[...] um novo potencial de expressão, mas também uma reinvenção da percepção de sua arte. O que o seduz não é apenas a descoberta de uma forma diversa de lidar estética e

artisticamente com sua dança: é principalmente o desafio de pensá-la e mostrá-la sobre outros parâmetros.

II. Carnaval é a festa da cidade - marchinhas em funk

Retomamos os processos criativos em videodança no início do ano letivo de 2018. Havia um projeto para o ciclo II (quartos e quintos anos) chamado “Eu e a cidade”, que atravessaria todos os componentes curriculares, balizando todos os projetos. Como um dos conteúdos previstos para o primeiro trimestre era “Carnaval”, propus para os quintos anos que realizássemos um estudo sobre a festa do carnaval enquanto manifestação popular da alegria expressa nas brincadeiras, danças, músicas e apresentações que ocupam a cidade pelos seus sujeitos. Iniciei este estudo apresentando as marchinhas, que apesar de serem originais de décadas atrás, se mantêm ainda hoje como um forte traço cultural. Paralelamente, me interessava saber qual era o tipo de relação dos alunos no contexto em que vivem com esta festa.

Pensando sobre o assunto, a região em que os alunos habitam tem uma presença forte do funk. Um dos MCs famosos no momento atual foi aluno da escola, tem familiares entre os alunos. Outros alunos estão iniciando suas próprias composições e muitos outros passam boa parte do tempo escutando música e assistindo vídeos de coreografias para aprender passos relacionados a este ritmo. Pesquisando sobre funk e carnaval na internet, encontrei um álbum das tradicionais marchinhas em versão de funk, chamado “Pancadão das marchinhas”¹². Levei as versões originais para que todos conhecessem. A maioria não conhecia muitas, mas tinha memória de ter ouvido algumas como, “Mamãe eu quero”, “Ô abre alas” e “Me dá um dinheiro aí”. Ouvimos, brincamos, dançamos e começamos um processo de criação estruturado a partir da relação entre música, dança e iniciação dos estudos sobre o audiovisual, em três partes: a primeira dizia respeito à letra da música; a segunda compreendia uma criação coreográfica; e a terceira era uma reflexão sobre os limites da escola - sendo o carnaval uma festa da cidade, sobre o que vemos da cidade dentro da escola.

Em resumo, trabalhamos através de um roteiro com as seguintes perguntas:

- a. Como a dança e os lugares da escola podem contar a história desta música?
- b. Que tipo de sentimento o Carnaval pode expressar?
- c. É possível criar uma coreografia para esta música?
- d. Como a câmera também pode participar desta dança?
- e. A cidade - fora da escola - pode participar deste vídeo?

Este roteiro foi elaborado depois que cada grupo escolheu uma das marchinhas. Fizemos algumas rodas de conversa e dela surgiram as perguntas, algumas das quais depois que experimentamos algumas práticas corporais com passos de funk. A realização deste processo foi muito prazerosa. Acabou, de fato, soando como uma festa de carnaval que ocupou o espaço sonoro da escola por semanas. Os conteúdos de dança que trabalhamos se relacionavam com o ritmo, o encadeamento dos movimentos, a sincronia do grupo e a criação de sequências através do repertório que os alunos traziam, em composição com os espaços e materiais da escola que selecionaram. Neste projeto, os alunos do quinto ano passaram a poder trazer seus celulares para a escola nos dias da aula de Arte (o que antes não era permitido e acabou extrapolando para outras atividades), bem como utilizar outras roupas que não fossem o uniforme, tornando possível dar ao trabalho uma identidade mais própria. Em relação ao vídeo, trabalhamos com os conceitos de enquadramento, câmera fixa e em movimento (aproximação, distanciamento e acompanhamento da ação) e com a “câmera coreográfica”, conceitos que irei abordar mais adiante nessa dissertação. Na etapa de montagem os alunos criaram um segundo roteiro, sobre a sequência de cenas, a partir do qual eu realizei a montagem. Apareceu em um dos roteiros a inserção de erros de gravação, que para minha surpresa se tornou um dos pontos mais comentados nas conversas que realizávamos após as exibições.

Exibimos as videodanças em diversas sessões. Apresentamos para todos os alunos do ciclo 2, para os professores, para algumas turmas de

primeiro e terceiro anos. Em cada sessão os alunos explicavam brevemente sobre o processo para os colegas espectadores antes das sessões e, ao fim, os convidavam para uma dança. O impacto em uma turma de primeiro ano foi tão grande que eles informaram à professora que também fariam uma videodança como aquela. Juntamo-nos a eles, um dos quintos anos, eu e aquela turma, e recriamos nossas próprias videodanças, agora com muito mais autores.

III. Perspectiva forçada: “Esta não é a escola. É a outra escola”

Enquanto finalizávamos o projeto das marchinhas em funk, resolvi propor para as minhas outras turmas (dois quartos anos) um trabalho que relacionasse dança e fotografia. Comecei a trabalhar com a técnica fotográfica de perspectiva forçada¹², apresentando uma série de imagens realizadas com esta técnica e propondo que os alunos criassem as suas próprias fotografias. Depois, comecei uma exploração sobre pequenas danças a partir da sensação de tamanhos alterados. Nós havíamos assistido o filme “Coraline”, e nele a personagem principal viaja para um “outro mundo”, onde encontra a sua “outra mãe” e o seu “outro pai”, e vive experiências diferentes em um lugar igual. Propus às crianças que imaginassem como seriam suas vidas se fossem do tamanho de formigas ou muito maiores que seus colegas.

Nesta época, conheci através das redes sociais o trabalho “Pequenices: Arte e Educação”, projeto idealizado pela artista e professora Fernanda Bertoncello Boff (RS). Entre as ações realizadas, ela ministrou uma oficina de videodança para crianças, que incluiu a exploração de elementos estruturantes da dança e do cinema, referenciais históricos e estéticos, bem como as ferramentas (*smartphones* e aplicativos), oficina que originou a videodança “esconde-esconde¹³”. Nela, uma composição de imagens lúdicas e

¹² Esta técnica fotográfica consiste na utilização da ilusão de ótica para alterar a percepção dos tamanhos dos volumes, através da distância relativa entre eles.

¹³ A videodança está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dfrlF0TqObY&feature=youtu.be&fbclid=IwAR2oP22Fs9AYd-pKhqLP3Z7TfrBN1pCxZKzGwSg2KM_YeVO5oFfpVI6ngY>.

exploratórias deixa transparecer um caráter de jogo, próprio da infância, como refletido no próprio título.

Este projeto dialoga com as atividades que vínhamos realizando e, motivada pela experiência como espectadora da videodança, propus como continuidade do processo criativo que transformássemos as fotografias em pequenas danças, que formaram a videodança “Esta não é a escola. É a outra escola.” Como os alunos já estavam envolvidos nas fotografias, fotografando ou sendo fotografados, no processo de criação dos vídeos compartilharam das funções e demonstraram grande diversão em sua realização. Brincavam, enquanto encolhiam os colegas, se escondiam atrás de garrafas ou entravam em sapatos.¹⁴

IV. Ações para a experiência artística na escola

Minha caminhada enquanto artista-docente-pesquisadora é impulsionada a partir da pergunta: Quem são os atores da experiência artística na escola? Como e quando ela acontece? Desde que iniciei esta pesquisa tenho encontrado vozes que me dizem coisas, e me dizem através do agir. Decidi seguir por territórios de encontro entre dança e tecnologias. Habitando esse território, pergunto-me: como as corporeidades dos cidadãos se contaminam e podem ser impulsionadas a se desenvolver a partir das potencialidades a que elas nos expõem?

Assim, a tradução do estudo nesta escrita se dá a partir de cinco verbos mobilizadores, que se encontram como síntese do título de cada capítulo, e dos quais o primeiro já está dado desde as primeiras palavras que o leitor encontrou no título desta introdução: *estar*. Em sequência, encontram-se *adentrar*, *explorar*, *dançar* e *descobrir*. *Estar* diz respeito à presença dos sujeitos envolvidos na escola, em especial as crianças, de mim enquanto

¹⁴ Os três processos criativos que apresentei tiveram trabalhos exibidos em mostras de cinema estudantil. “Laboratório de ciências. Inventa dança” foi exibido na III MOSTRA KINO CAMPINAS E VII MOSTRA ESTUDANTIL DE CINEMA (2017) e na 13ª CINEOP - MOSTRA DE CINEMA DE OURO PRETO (2018), juntamente com as videodanças “Aurora” do projeto Marchinhas em funk e “Esta não é a escola. É a outra escola” - esta última também foi convidada a fazer parte da programação da TV Escola.

artista-docente e do Estado, da cultura, do tempo e dos princípios da educação integral.

No primeiro capítulo, o verbo mobilizador é *adentrar*. Partindo do contexto da cultura digital, busquei por explicações sobre as transformações nas formas de ser e estar no mundo provocados a partir da popularização dos computadores e, posteriormente, dos dispositivos móveis, em especial, os *smartphones*. As transformações identitárias e relacionais vêm movimentando o fazer da dança e, na sequência desta seção, faço um recorte específico sobre a videodança, apresentando artistas que adentraram nas explorações das relações entre dança e tecnologias digitais, pioneiros neste território ainda novo.

Explorar é a ação do segundo capítulo, no qual me dedico ao estudo da videodança. Estes estudos incluem aspectos técnicos da linguagem audiovisual e a análise de obras artísticas em videodança - em seus aspectos técnicos e estéticos. Este capítulo também poderá dar certo suporte à leitura dos outros capítulos, em especial o terceiro.

Dançar e descobrir, são os verbos do terceiro e último capítulo. Nele trato de contar as experiências desenvolvidas coletivamente, entre eu e os alunos participantes da pesquisa, na realização de um processo criativo em videodança. Sentir, a escola e as possíveis escolas, a dança, o corpo e os corpos inventados com o olhar da câmera. Produzir obras de arte, fruir e divertir-se com a dança. Embora já tenha dito muito sobre os alunos, reapresento-os aqui. São duas turmas de quintos anos para quem leciono desde o início do mestrado (2017), dos quais 48 alunos e alunas, com idade entre 10 e 12 anos, participaram da pesquisa.

Esta pesquisa não foi realizada apenas por mim enquanto pesquisadora, mas o protagonismo das crianças, curiosas e criativas, foi justamente ao encontro daquilo que eu tinha urgência em conhecer: como o saber sensível se desenvolve através do ensino da arte. Nas considerações finais, parto das principais *descobertas* durante o processo e como elas se inscreveram não apenas nas *danças* que criamos, mas também nos nossos corpos. As *explorações* que realizamos deram espaço para que pudéssemos

adentrar em um território no qual a dimensão interdisciplinar da arte nos apresentasse outras possibilidades de *estar* (um estar dançante) no mundo.

Capítulo 1

O movimento dos corpos em um mundo tecnológico: *adentrar*

A noite durava vinte segundos, e vinte segundos o GNAC. Durante vinte segundos se via o céu azul entrecortado de nuvens negras, a foice da lua crescente dourada, sublinhada por um halo impalpável, e depois estrelas que quanto mais se olhava para elas mais acentuavam sua pungente pequenez, até a poeira da Via Láctea, tudo isso visto rápido rápido, cada detalhe no qual nos detínhamos era algo do conjunto que se perdia, pois os vinte segundos logo terminavam e começava o GNAC. O GNAC era uma parte da inscrição publicitária SPAAK-COGNAC no telhado em frente, que ficava vinte segundos acesa e vinte apagada, e quando estava acesa não se via mais nada. Inesperadamente, o céu se tornava uniformemente negro e achatado, as estrelas perdiam o brilho, e os gatos e as gatas que havia dez segundos emitiam grunhidos de amor, mexendo-se lânguidos um na direção do outro ao longo das calhas e dos beirais, agora, com o GNAC, se agachavam sobre as telhas com os pelos eriçados, na luz fosforescente de néon.
Ítalo Calvino¹⁵

Neste capítulo, pretendo realizar reflexões, idas e vindas, sobre impactos das tecnologias digitais na vida das pessoas, na forma como pensam, sentem, se relacionam, se movem e dançam. As inúmeras vantagens dos usos das tecnologias na resolução de problemas e invenções de modos de viver dividem espaço com os achatamentos no modo de ser que vem neste pacote, não de uma forma dualista, mas sim com expressões diversas dessas relações. O trecho do conto “Lua e Gnac” de Calvino ilustra uma das situações do mundo digital: ao se acender o letreiro, o clarão interrompe as relações dos sujeitos com o entorno, entre si e com os acontecimentos ordinários do mundo, como o olhar para um céu a noite e contemplar a lua e as estrelas. Interrompe não apenas as conexões diretas com o que (não) está (mais) sendo visto, mas também, as conexões simbólicas, subjetivas. De modo semelhante a uma das

¹⁵ CALVINO, I. 1994, p.83.

facetas da ação das telas de computadores e smartphones. Este mundo no qual vivemos, em contato direto com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), é amplo e complexo, rico, controverso, e portanto, torna-se necessário o exercício de percebê-las e refletir sobre elas.

Com a chegada da era digital e do computador, surgiu uma nova ideia de tecnologia. As ferramentas, no decorrer da história da humanidade, foram, antes, construídas com um fim exclusivo, para uma única e determinada tarefa. O computador, com um perfil totalmente diferente, trouxe uma nova ideia de tecnologia. Ele não vem com um fim específico, mas como uma máquina aberta, detentora de uma infinidade de tarefas nas mais diversas áreas. Assim como a mente humana, sua capacidade parece inatingível. (SANTANA, 2002, p.53)

Ao construir uma ferramenta, que se origina a partir da percepção de um desejo ou necessidade, o homem a insere nos processos de formação social. A presença das tecnologias digitais, do mesmo modo, instaura-se nesses processos. Entretanto, o *modus operandi*¹⁶ deste tipo específico de ferramenta estabelece não apenas possibilidades para a obtenção de algo, como também abrem canais para mudanças estruturais na forma de se compor relações.

A este respeito, há uma grande diversidade na forma com que a presença das TICs participa da vida cotidiana das pessoas, considerando que tais ferramentas são apropriadas de forma não homogênea, dependendo de uma série de fatores específicos a cada contexto social. Podemos fazer um breve exercício de comparação, trazendo alguns exemplos. Em países (ou regiões) com diferentes níveis de IDH¹⁷, a distribuição de artefatos tecnológicos entre os moradores de uma e outra região pode-se mostrar bastante diferenciada. Em espaços urbanos ou rurais, o próprio serviço de rede de internet não tem a mesma disponibilidade. Já em contextos culturais diversos – como os da tradição, da religião, das faixa etária e do sexo –, as motivações

¹⁶ Expressão em latim que significa as maneiras de funcionamento de um organismo.

¹⁷ Sigla para o Índice de Desenvolvimento Humano, que mede o progresso de um país a longo prazo a partir de três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O IDH oferece um contraponto a outro indicador, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. (ÍNDICE, 2019)

para uso são próprias de cada grupo, incluindo limitações e censura a determinados conteúdos e possibilidades de expressão para outros.

Muitas são as possibilidades de interação do homem com as tecnologias, de proximidade ou de afastamento. Porém, especialmente nos últimos vinte anos, existe um processo de intensificação destas relações, através do aumento da velocidade em que novos aparatos tecnológicos são lançados e logo se tornam obsoletos, tanto quanto as informações que são veiculadas incessantemente. Diante desta situação, o modo de ser e de estar no mundo tem sido contaminado em aspectos materiais e relacionais, bem como comportamentais, desde a construção de sentidos e conceitos e conceituais.

As ferramentas tecnológicas se materializam através de objetos - computadores e *hardwares*, acessórios, *notebooks*, *tablets*, celulares e *smartphones* –, os quais, no decorrer dos anos, também se modificam no que tange à funcionalidade, às questões estéticas e aos interesses comerciais. Estes corpos inanimados requisitam determinados comportamentos de seus usuários. O tamanho da tela e a qualidade da imagem, o peso e a espessura de *notebooks* e *smartphones*, a maciez das teclas do teclado, a qualidade do som de fones de ouvido ou caixa de som afetam os sentidos humanos e propõem diferentes ações corporais, incluindo a forma como posicionamos nosso corpo. A curvatura na cervical para olharmos para a tela dos *smartphones*, a posição da mão para segurar e tocar na tela, a dilatação das nossas pupilas de acordo com o brilho da tela dos nossos *notebooks*. A relação corporal é iminente. E alguns hábitos, que não são exclusivos das relações com computadores e celulares, mas que já se realizavam com os aparelhos televisivos¹⁸, encontraram correspondência e ampliação nas novas telas.

Baitello Jr. (2012) discorre sobre a permeabilidade a que nos colocamos em relação às imagens veiculadas pela mídia, que chegam em grande fluxo até nossas casas; e chama a atenção para o fato de que nos condicionamos a “navegar”, “surfar”, viajar na internet. Porém, estes caminhos

¹⁸ Vale citar que as televisões também se converteram em *smart TVs*, com acesso à internet e aplicativos que se assemelham aos disponibilizados nos *smartphones*.

não são de fato físicos, não são os lugares onde estamos e tampouco existem no mundo real. São virtuais. Esta questão traz aspectos que serão discutidos mais adiante, incluindo as significações linguísticas construídas, mas ainda há algo referente à materialidade e ao consequente comportamento corporal, pois as tecnologias digitais oferecem uma realidade virtual para o usuário na qual suas ações também se convertem em poucos movimentos e muitos dados de programação. Nesta obra, o autor afirma que as tecnologias digitais:

Convidam-nos a estar lá onde não estamos, em cenários, paisagens e ambientes distantes e virtuais. O lugar onde estamos de fato – sempre sentados – é o lugar inóspito que não se deixa habitar porque está invadido pela ventania das imagens visuais e sonoras da mídia. (...) E a nova “mobilidade” ou o novo “nomadismo” são uma reunião paradoxal de imobilidade com fluidez. As imagens fluem celeremente e nós surfamos virtualmente nelas enquanto o corpo, em torpor, está sentado em alguma cadeira sem alma. (BAITELLO JR., 2012, p. 27-28, grifos do autor)

A problemática do homem sentado comentada por Baitello Jr. (2012) não é exclusiva do contato com as tecnologias digitais, como bem aponta David Le Breton (2003, p. 21): “A humanidade urbanizada torna-se uma humanidade sentada”. No entanto, ela aqui também encontra sentido quando colocada frente a frente com a movimentação ininterrupta dos conteúdos que circulam através das redes de dados. O corpo apreende um número muito grande de informações enquanto sua realização física repousa em segundo plano e o condicionamento ao grande fluxo de informações é tão forte que nos sentimos em grande monotonia quando nos afastamos deste lugar.

Sobre o aspecto linguístico, quando a ferramenta é criada, demanda-se também que se crie uma forma de utilizá-la, comunicar-se sobre ela, sobre seu uso. A linguagem verbal é expandida, com ampliação de um léxico que muitas vezes surge com caráter técnico, mas que com frequência tem seus usos extrapolados para a linguagem cotidiana. As ferramentas geram novas ações e novos sentidos. Este processo, a despeito da imobilidade apresentada anteriormente, passa por vias corporais (porém sem a necessidade desta passagem ocorrer acompanhada do protagonismo corporal) e depende das relações culturais que são estabelecidas em torno do uso

delas. Estas condições não acontecem em movimentos homogêneos, mas percorrem caminhos essencialmente dialógicos, e é neste momento em que o instrumento tecnológico tem a legitimação de sua existência, na medida em que seja, e tão somente se for, utilizado como mediador da interação entre pessoas e informações (MIRANDA, 2009).

Quando se diz que a comunicação que se estabelece através das TICs passa por vias corporais tem-se por trás desta afirmação uma concepção de sujeito-corpo. O homem em todas as suas ações é um homem corporificado. Não é um homem-cérebro, como propõe e aplica o pensamento cartesiano, mas um ser cuja existência se realiza em uma constante alternância entre atividade e passividade nas relações com as dimensões sociais, emocionais, psicológicas, biológicas, sexuais, políticas, públicas e particulares como um sujeito que se move, nestes contextos, sem setorização das funções “pensar/sentir/agir”. Um homem, portanto, dotado de corporeidade, que nas palavras de Bernard (1990, p. 68 *apud* PRIMO, 2014, p.45) é definida como

uma rede plástica instável, ao mesmo tempo sensorial, motora, pulsional, imaginária e simbólica que resulta de uma interferência de uma dupla história: de uma parte, aquela coletiva da cultura a qual pertencemos e que forjamos nos primeiros hábitos de nutrição, de higiene, do andar, de contatos, etc., e aquela, essencialmente individual e contingente, de nossa história libidinal que modelou a singularidade de nossos fantasmas e de nossos desejos.

Isto posto, observa-se que nas formas de comunicação que o homem estabelece com estas ferramentas, entretanto, há diferentes graus de participação da corporeidade. Vilém Flusser (2008) propõe o conceito “escalada da abstração”, que define as formas de comunicação de acordo com a presença da ação diretamente corporal e a progressiva suspensão dos sentidos.

Neste conceito, há uma situação de protagonismo da corporeidade, na dimensão da comunicação pela tridimensionalidade. Nesta comunicação há profundidade, altura e largura, ela acontece no espaço real compartilhado no tempo presente e está diretamente associada aos gestos, expressões faciais,

entonações, silêncios e na relação direta com o mundo. De acordo com Flusser (2008 p. 18, grifos do autor):

O animal e o "homem natural" (...) encontram-se mergulhados no espaço-tempo, no mundo de volumes que se aproximam e se afastam. O homem, ao contrário do animal, possui mãos com as quais pode segurar os volumes. (...) Por essa "manipulação", o homem abstrai o tempo e destarte transforma o mundo em "circunstância". Os objetos abstratos que surgem em torno do homem podem ser modificados, "resolvidos" ("objeto" e "problema" são sinônimos). (...) A manipulação é o gesto primordial; graças a ele o homem abstrai o tempo do mundo concreto e transforma a si próprio em ente abstraidor, isto é, em homem propriamente dito.

A supressão da presença física constitui a dimensão da bidimensionalidade, na qual as pessoas se comunicam não mais pessoalmente, mas através de imagens, desenhos, pinturas, materializadas nos mais diversos suportes. Esta tradução, da circunstância em cena, suprime o volume das coisas, tornando sua profundidade observável, porém não palpável, abstraída. É a dimensão que converte as ações humanas em projetos para a posterioridade.

O plano unidimensional é de suma importância para compreendermos a forma convencional de apreensão do mundo até a nossa época. Nela, a comunicação ocorre através da escrita: nas linhas, letras, ideogramas e pictogramas. Com a descoberta da escrita, que dividiu a Pré-história da História e, por conseguinte, criou a distinção entre o "tempo pré-histórico" do "tempo histórico", a mediação do homem com o universo passou a se organizar através do texto: representação da circunstância palpável através da conquista da habilidade de conceituar. As linhas do texto (as da grafia, que levaram às linhas que guiam o sequenciamento da apresentação dos conceitos) possibilitaram o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e do conhecimento científico.

Por último, quando a dimensão do comprimento da linha é suprimida, chega-se a nulodimensionalidade, à dimensão do cálculo, da computação - da programação, na qual só existem o ponto e o "zero e o um"

do código binário. Ela é completamente abstrata. As imagens na era da programação são imagens geradas por pontos.

Nestas zonas de interação, que ao contrário do que se possa entender a partir do que foi exposto aqui, não seguem uma linearidade, há variação no tempo de realização das relações. Como dito anteriormente, a comunicação face a face, que se dá sem mediação de qualquer aparato, acontece no tempo da presença, do acontecimento, no presente. Ela sempre está presente, em maior ou menor intensidade. Quando há mediação de suportes, que podem ser utilizados para transmitir imagens, textos, mensagens, o tempo da relação se torna mais lento, pois os interlocutores não estão juntos no momento da comunicação, a produção e a decodificação da mensagem são atividades mais lentas que as vivenciadas na maneira anterior. Nas relações mediadas pelas tecnologias digitais, no entanto, as redes transmissoras atualmente nos permitem que o envio e a recepção das mensagens aconteça em um tempo muito mais acelerado. E esta velocidade possibilita que muitas informações sejam produzidas, acessadas, enviadas em um período de tempo muito menor do que o da relação da presença física. Torna-se possível que grandes quantidades de conteúdos diversificados cheguem até o receptor sincronicamente, e que despertem outros estados de atenção e concentração. O que nos levará a pensar na questão dos sistemas abertos.

Na construção de ferramentas, o ser humano se referencia em padrões conhecidos, os do funcionamento de seus próprios sistemas corporais. O homem é, por si só, um complexo e rico conjunto de sistemas, que engajam-se de formas específicas para a ação no mundo. Mendes (2011) apresenta o funcionamento de dois sistemas humanos: os padrões motores e os esquemas cognitivos. Os padrões motores se realizam através de padrões mecânicos, cujo desenvolvimento se dá pela aquisição de habilidades, das mais simples às mais complexas, através da repetição, de forma gradual e hierárquica. A partir da construção de conhecimentos sobre forças, eixos e alavancas, o ser humano incorpora os movimentos de cada parte do corpo, e combinando-os é que são criadas as variedades de movimento. Isoladamente, o número de

movimentações é limitado, mas as combinações são numerosas. Quanto maior o número de habilidades de movimentos e ações o sujeito realizar, maior será o número de associações simultâneas possíveis.

O potencial do pensamento, dando sequência à abordagem proposta por Mendes (2011, p.28), não apresenta os limites que já são conhecidos da ação motora pois seu funcionamento segue outros princípios. Em sua argumentação, a autora coloca como ponto essencial para a reflexão destas questões o conceito rizomático de Deleuze e Guattari¹⁹, que é

retirado da biologia e utilizado para descrever uma forma de pensamento que desconsidera a centralização, a hierarquia e a dicotomia como prevalentes, e que, de fato, incorpora o múltiplo, a multiplicidade. Esse conceito vai se mostrar necessário à tentativa de compreensão das formas de ação tanto humanas como das máquinas digitais. Caracterizado como um sistema acentrado, não hierárquico, um rizoma é um traçar de linhas que conectam bulbos de diferentes naturezas sem, no entanto, definir pontos e posições. Esses bulbos não são unidades, mas dimensões que, ao serem alteradas mudam a natureza do próprio bulbo; são multiplicidades. Opõe-se à árvore, estruturada, centralizada, enraizada. (MENDES, 2011, p.28)

Além dos processos rizomáticos de construção de pensamentos, a cognição também se desenvolve através de processos centralizadores e arborescentes, como a formação da memória longa. As duas formas de cognição, bem como os padrões motores, coexistem no ser humano e as infinitas combinações entre si geram as possibilidades de o homem se expressar em sua totalidade e singularidade, a partir das experiências que vive no contato com o mundo, nas formas como afeta e é afetado pelo seu entorno.

O corpo, como um sistema aberto, estabelecendo trocas com o mundo, estará sempre em contínua modificação. Nesse diálogo incessante, transforma-se pelas informações dadas pelo ambiente, e este, da mesma forma, também se reconfigura pela existência do corpo e de todos os outros sistemas que

¹⁹ Gilles Deleuze (1930-1992) e Félix Guattari (1925-1995), filósofos franceses cuja amizade e parceria frutífera resultou em diversas obras: “O Anti-Édipo”: “Capitalismo e esquizofrenia”, “Kafka: por uma literatura menor”, “Rizoma”, “Política e Psicanálise”, “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”, “O que é a filosofia?”.

contém, até mesmo pelo macrossistema em que está contido: o universo. (SANTANA, 2002, p.58)

Os artefatos tecnológicos reinauguraram a compreensão sobre como o homem é afetado pelas informações do ambiente, pela sua própria multiplicidade. Especialmente nos últimos cinco anos, o acesso relativamente maior e mais facilitado à aquisição de um *smartphone* com internet móvel, assim como o surgimento e a popularização das redes sociais e plataformas digitais ocasionaram modificações das relações humanas, relações estas de caráter rizomático. Com o computador já acontecia isto, porém o custo elevado e o tamanho dos equipamentos (mesmo os *notebooks*) restringia esta expansão alcançada pelo celular, considerando sua viabilidade nos deslocamentos que realizamos durante o dia e as atividades diversas que cada pessoa exerce. Recorrer ao celular para resolver tarefas, para se comunicar com uma pessoa ou com um número ilimitado de pessoas, para entretenimento, para fazer compras ou pesquisa: são tantas as possibilidades que é mais comum, em uma família, existirem mais celulares do que computadores (ou qualquer outro aparelho eletrônico).

O celular se tornou uma ferramenta de grande funcionalidade para a vida em sociedade, porém esta inserção vem acompanhada de alguns prejuízos. O celular tem como potencialidade se configurar enquanto uma expansão das pessoas, uma vez que facilita a conexão entre sujeitos e destes com a informação, em oportunidades muito numerosas. Ao mesmo tempo, este modo de interação com o mundo afasta o sujeito das experiências sensíveis que podem ser vividas no contato direto com o mundo. São duas realidades que não se opõem de forma dual “para o bem ou para o mal”, mas apresentam questões de necessária reflexão.

“Toda mídia, enquanto suporte de informação e, portanto, de realidade, entretém uma competição com o mundo material circundante pela atenção do sujeito” (BARTHOLO et al., 2017, p.1). Podemos colocar em questão o fato de que, tendo sua atenção dividida entre o mundo circundante e as mídias, o tempo que o homem é capaz de permanecer exposto a um determinado conteúdo diminuiu como reflexo dessa cultura digital, o que

desloca a ênfase das relações de estabilidade e permanência para a mobilidade e rapidez, alterando dinâmicas e processos de atenção. Porém, esta contaminação ocorre apenas até certo ponto, pois o corpo humano não é capaz de lidar com os excessos de informação e manter a sua totalidade do ser. Existe uma quebra na organicidade, na integralidade entre sujeito, corpo e mundo, verificadas em ações comuns na ordem cotidiana da vida.

Que tipo de atividades nós interrompemos para consultar nossos celulares? Como utilizamos as redes sociais? Como percebemos as vantagens e as problemáticas dos ciclos que nos inserimos através das redes sociais? O celular torna a forma com que lidamos com a informação mais prática, porém esta celeridade diminui o tempo que permanecemos focados em cada conteúdo e facilita que nossas ações permaneçam mais no campo da reprodução do que da formulação de argumentos sobre os dados. Isto refletirá na construção da identidade e no desenvolvimento das habilidades em autoria. Como se cria nesta velocidade?

Ainda com o computador, nos acostumamos a abrir muitas janelas, e em cada uma cabe um conteúdo absolutamente distinto do outro. O pensamento rizomático é capaz de lidar com esta situação, porém, quando levados para um pensamento sobre a experiência no “mundo real”, como se materializa esta presença? Os dois mundos que vivenciamos – virtual e situado (ou “real”) – disponibilizam a nós relações espaço-temporais próprias. No mundo virtual a dinâmica dessas relações decorrem do fato de que o espaço é concebido de forma diferente, pois ele não existe enquanto uma referência física, mas se apresenta de modo transitório, “um enunciado que depende de situações internas e externas para existir em contínua transformação e articulação” (SANTANA, 2012, p.2). O tempo, nesse contexto, é vivenciado de modo acelerado, pela alta velocidade com que os dados são transmitidos e com o uso de determinadas funcionalidades que permitem manipular, retroceder ou avançá-lo (como nas plataformas de vídeo e música, por exemplo).

No mundo situado, o tempo situado, o espaço situado e as situações cotidianas situadas estão ali, postas em condições mais rígidas que demandam

ações físicas. Os processos da natureza se realizam de forma lenta e até mesmo as ações humanas. Paralelamente, nas nossas mãos está a tela iluminada, com a qual dividimos a atenção do mundo real. “O espaço-tempo vivido pela consciência se encontra raramente no “aqui e agora” (*hic et nunc*), em que a atenção, estando dividida entre duas temporalidades, é direcionada para outra temporalidade, híbrida e distraída” (BARTHOLO et. al, 2017, p.1), temporalidade que condiciona este olhar rápido, em detrimento do olhar contemplativo; que não considera o percurso, os momentos transitórios, mas busca somente a chegada.

A presença das TICs na vida contemporânea e os cruzamentos destas condições de hibridismo geram inquietações: como lidar com a automação, a fragmentação, a aceleração e a enxurrada de informações que circulam em nosso cotidiano, interagem com nossos sistemas simbólicos e modificam nossa sensibilidade? Como a dança lida com os saberes nascidos das relações entre homem e cultura digital e também com as problemáticas geradas neste espaço de coexistência entre mundo situado e mundo virtual? Os modos como as TICs vêm mobilizando a realização da dança e ampliando espaços para a invenção de novas expressões serão apresentadas adiante.

1.1. Dança e tecnologia

A dança foi aqui compreendida como a forma rizomática da ação motora (...), que não é utilitariamente direcionada ou moldada por uma funcionalidade, mas que traça mapas diversos, possibilidades múltiplas, que não é universalmente codificada, mas que, expressando a si mesmo, significa. (MENDES, 2011, p.68)

A experiência com a dança, seja na posição de dançarino ou espectador, provoca reações corporais de origem cinética e cinestésica²⁰ que podem se revelar enquanto experiências de criação, pois a construção de corporeidades passa além do âmbito da prática. Nesta situação, de compartilhamento da dança, as posturas assumidas pelo espectador também revelam certos repertórios de movimento, considerando o olhar como ação corporal. De quantas formas o corpo se move e o que move o olhar?

Ao assistir à dança, circuitos motores no cérebro do observador são ativados, ainda que não necessariamente resulte em movimentos visíveis, esses movimentos são ensaiados também em sua mente. Nesse sentido, dançarino e observador compartilham de uma mesma experiência cinestésica proporcionada pela dança. (ALMEIDA, 2016, p.21)

A interação do homem com as tecnologias digitais se dá predominantemente pela visão, ainda que outros sentidos participem, como audição e tato - até o momento, olfato e paladar não se envolvem de forma significativa na relação com computadores, celulares e outros aparatos tecnológicos de acesso popularizado. É possível vermos hoje, através do desenvolvimento científico e tecnológico, o que não vemos a olho nu. A tecnologia em 3D está mais acessível: nas programações dos cinemas, a maior parte dos filmes comerciais tem exhibições em 3D e mesmo aparelhos televisivos em 3D já estão há alguns anos no mercado direcionado a uso doméstico. Estas extensões da visão geram transformações nas construções de sentido sobre o modo de olhar.

O fazer da dança já é contaminado pela cultura digital que experienciamos hoje, em decorrência da evolução da ciência na área das TICs e da relativa velocidade entre o ato das descobertas científicas e a sua inserção nos nossos cotidianos. “A existência de uma dança em interação com as tecnologias da era digital deixa de ser uma nova estética de arte para

²⁰ Cinética e cinestésica são abordadas no dicionário Laban, de Lenira Rengel (2003). “Força cinética é a força (ou energia) que é necessária para mover o corpo no espaço. O corpo (ou partes do corpo) pode ser movido de forma leve ou firme, com todas as gradações possíveis entre ambos os extremos” (p.75) e “sentido cinestésico é o sentido mediante o qual percebe-se o esforço muscular, o movimento e a posição do corpo no espaço” (p.114).

tornar-se o reflexo estético da própria evolução” (SANTANA, 2002, p.25). Na produção de grande parte dos espetáculos de dança são necessários recursos digitais para a realização da iluminação cênica, os equipamentos de som, a concepção, realização e impressão de material gráfico, isto em produções que não usam aparatos tecnológicos em cena. Mesmo se não tiver luz, se o espetáculo acontecer em silêncio e não se produzir nenhum material sobre ele, no contexto em que nos encontramos, a cultura digital também se fará presente, pois ela já faz parte das nossas estruturas de significação.

Na relação direta entre dança e tecnologias digitais, houve uma significativa ampliação nos territórios da arte do movimento. Podemos mencionar os campos mais próximos ao desta pesquisa, a dança com projeções, a dança telemática, a montagem ucrônica e a videodança. De modo geral, a presença das projeções na dança pode acontecer de diferentes formas. Uma delas é o uso da imagem projetada como cenografia, na qual ela é previamente concebida e não exerce grandes alterações na dança. Outra possibilidade é a projeção de imagens prontas sobre os corpos dos dançarinos. Uma terceira forma é a projeção mapeada, que se configura enquanto um conjunto de técnicas que criam imagens específicas para determinada superfície de projeção, e que atuam de forma interativa com o acontecimento cênico, sendo realizadas em tempo real através de softwares e sensores de movimento, que geram materialidades e instauram outro tipo de relação, de maior interdependência. Um exemplo é o espetáculo “Pixel”²¹ do coreógrafo de danças urbanas Mourad Merzouki²².

A dança telemática se utiliza também das projeções, porém seus princípios são particulares. Considerando a telemática como “um processo que, por meio de aparatos tecnológicos, permite aproximar as pessoas distantes entre si, no espaço e no tempo, para que possam realizar-se mutuamente” (FLUSSER, 1998, n.p. *apud* SANTANA, 2014, p.126), esse tipo

²¹ O *teaser* do espetáculo se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z_Hu57QTqgE> (acesso em 24/06/2018).

²² Mourad Merzouki é um coreógrafo francês que desenvolve um trabalho interdisciplinar entre hip hop em todos os estilos, o circo e as artes marciais, as artes plásticas, o vídeo e a música livre.

de dança é feito por bailarinos que dançam simultaneamente em localizações geográficas distintas e se relacionam entre si através da imagem transmitida pelas redes de internet.

A dança realizada através da montagem ucrônica tem sua montagem e remontagem das cenas (em vídeo) realizadas no momento da exibição. Através de uma escolha do espectador, agentes computacionais reorganizam a montagem das cenas, alterando as concepções de linearidade do tempo e gerando combinações sequenciais únicas. “Suportada pela desterritorialização do tempo, a montagem ucrônica revisa o sentido de montagem e composição no audiovisual criado no diálogo entre Arte e Tecnologia” (SOUSA, 2014, p.111).

Estas relações entre dança e tecnologia não são estanques, se misturam umas com as outras e também são apenas um recorte de outras tantas possibilidades. Todas discutem a questão das relações entre os corpos nas diferentes formas de existência: real e virtual.

O virtual também é real, mas com uma forma de existência outra. Logo, real e virtual não se contrapõem pelo fato de o primeiro ser do mundo da realidade e o outro não. O virtual é tão real quanto o real pode ser. (...) Aquele corpo lá de dentro é real, portanto a capacidade de nossa visão humana não pode ser a balizadora para julgar onde o real reside. (SANTANA, 2002, p.132)

No processo de aproximação entre vídeo e dança, podemos identificar pelo menos três formas diferentes dessa relação: a primeira é a gravação de danças feitas para serem apresentadas ao vivo, que tem majoritariamente a função de registro desse tipo de criação; a segunda é de danças feitas já numa linguagem cinematográfica, como as danças dos filmes musicais, porém ainda condicionada a conservar seus elementos estruturantes bem como a câmera mantém os seus, próprios do cinema, sem que uma área afete significativamente a forma da outra. A terceira forma, à que me dedico nesta pesquisa, é a videodança.

1.1.1. Videodança

A videodança é uma prática artística híbrida, que se constrói através de uma proposta de diluição das fronteiras entre dança e audiovisual, propondo paradigmas próprios que envolvem novas e particulares dinâmicas de relações entre corpo, imagem, tempo, espaço e acontecimento cênico. Tem origens em relações estabelecidas entre dança e a linguagem cinematográfica e entre dança e linguagem televisiva.

Na realidade inventada pela videodança, é fundamental refletir que “espaço, tempo e qualidades de movimento do corpo humano dialogam com as possibilidades espaço-temporais e imagéticas proporcionadas pelas tecnologias” (MENDES, 2011, p. 87). Rosiny (2012) apresenta algumas teses sobre a videodança, que reúnem em linhas gerais para a composição deste estudo. Como arte intermediária, a videodança é realizada pela atuação de diferentes esferas sobre os fatores tempo, espaço e movimento²³, que combinadas contribuem para a formação de um produto artístico singular. O fator tempo descola-se, na virtualidade, da perspectiva linear a qual estamos condicionados no mundo situado. Pode ser reconstruído, através de camadas de imagens associativas ou até mesmo eliminado, ou seja, torna-se altamente manipulável: na câmera, os limites para acelerar ou retardar as imagens são expandidos, possibilitando a exploração da câmera lenta, *loopings*, cortes que avançam, retrocedem, repetem momentos. Tudo o que acontece é reversível.

Da mesma forma, o espaço cênico torna-se múltiplo, pois uma mesma obra pode conter imagens captadas em diferentes locações, sem as limitações impostas pelo tempo e pela presença do espectador, e esta variabilidade pode propiciar a criação de estímulos perceptivos. O espectador experiencia um espaço dinâmico, pois a infinidade de ângulos revela lugares

²³ Tempo, espaço, peso/força e fluência são tratados por Laban como fatores cuja atuação resultam no movimento. Seus estudos resultaram no Método Laban, fundamental para o desenvolvimento do pensamento moderno e contemporâneo sobre dança. No item 1.4. deste capítulo o leitor poderá encontrar uma explanação sobre estes conceitos a partir do trabalho de Analívia Cordeiro baseado no Método Laban, “Nota-Ana”.

novos e as transições entre perspectivas geram formas diferentes de perceber a dança, desestabilizando a separação entre arte e público.

A câmera pode captar o bailarino dentro de sua cinesfera²⁴, inclusive dentro de seu próprio corpo (através de seus orifícios, por exemplo). A atenção do bailarino para estas questões também despertam outros estados corporais, outros canais para percepção dos micromovimentos, das suas sensações. O *videomaker* também se envolve de maneira corporal no que está acontecendo, seja na investigação das possibilidades e escolhas para cada situação, que envolve o aproximar, distanciar, silenciar o movimento do próprio corpo, afetações que exigem um estado de prontidão corporal, incluindo o momento de retomar o material captado para a edição. A câmera tem a capacidade de transformar o movimento, intensificá-lo, ocultá-lo, revelar detalhes ou criar ela própria um fluxo de movimento que o corpo não realiza, produzindo reações cinestésicas.

No aspecto do movimento, as forças gravitacionais e as diversas relações entre homem e as forças que realiza se afirmarão somente se assim os artistas o desejarem. Infinitas combinações para um mundo que não existe, para um corpo que não existe no mundo situado, conduzindo o espectador a experimentar, em contato com estas corporalidades concebidas para a tela, novas formas de se relacionar, sentir e pensar o entorno. Sentir que a lei da impenetrabilidade às vezes é vivida em seu contrário. Dialogar com as referências cinematográficas, traduzir o real, sobrepor camadas, moldar outros corpos e dançar como caleidoscópios. Para além do corpo físico, cabe “ao dançarino incorporar suas extensões digitais, sua amplificação virtual, seus parceiros sintéticos” (PIMENTEL, 2000, p. 124 *apud* MENDES, 2011, p.96). Além do trabalho com a dança, que pode ser guiado por coreografias, improvisação ou qualquer uma das múltiplas formas de composição do movimento, a videodança, enquanto produto de uma relação rizomática, é

²⁴ Na perspectiva labaniana, “cinesfera é a esfera dentro da qual acontece o movimento (...). Determina o limite natural do espaço pessoal. Cada agente tem a sua própria cinesfera, a qual se relaciona somente a ele (...) e é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam para longe do centro corpo, em qualquer direção, a partir de um ponto de apoio” (RENGEL, 2003, p.32).

resultado da combinação de todos estes elementos. De acordo com as intenções dramatúrgicas e procedimentos técnicos, tempo, espaço, câmera, corpo, e os processos de manipulação da imagem e som, convergem para a criação de um produto intermediático.

Em certo sentido, a videodança prolonga - porque arrasta para si - as próprias indefinições da dança contemporânea. Lugar da diferença, a dança contemporânea é frequentada por regimes expressivos diversos; oscilando entre poéticas visuais, plásticas, performáticas, teatrais e musicais (...). Mas, se acolhemos tal cena como própria e nossa (...) é porque reconhecemos nela pelo menos os vestígios de um regime cinestésico inerente à dança (uma danceidade, se for possível dizê-lo) ou vislumbramos espasmos de coreografia. (CALDAS, 2012, p.252)

Neste entre-lugar, a videodança incorpora às suas várias dimensões as competências da dança, à medida que o efeito dança é produzido em uma relação espaço-temporal não dada naturalmente, através de uma câmera que cria movimento e que também se move e de um processo de edição e montagem no qual a sucessão das imagens gera ritmo, cria dramaturgia e promove experiências cinestésicas. Constrói-se uma escritura “de movimento mais ampla e não normatizada, em que o corpo transborda sua própria imagem e redimensiona a relação espaço-tempo linear encontrada no palco” (CERBINO, MENDONÇA, 2012, p.163). A câmera e os processos de edição possibilitam uma nova experiência de dança ao espectador, por conduzi-lo a uma proximidade do corpo do bailarino não experimentada na dança feita ao vivo. O nível de intimidade revela os detalhes dos corpos e os mínimos movimentos produzidos.

A videodança põe em debate questões sobre sua materialidade enquanto obra de arte, e a materialidade dos corpos, convertidos em imagem. Wosniak (2012) apresenta uma discussão baseada nos autores Philippe Dubois e Nam June Paik²⁵, acerca do fato de que o vídeo não existe nem como objeto, nem como unidade mínima visível, o que acarreta a inexistência da imagem na dimensão espacial, havendo apenas uma existência temporal.

²⁵ Nam June Paik é um artista coreano radicado nos Estados Unidos, pioneiro na criação da videoarte, na década de 1950.

Neste mesmo texto, a autora reflete sobre colocações de Roy Armes, nas quais ele apresenta que, tradicionalmente, as imagens produzidas pelo cinema tem como objetivo sua projeção em dimensões maiores que as naturais, ao passo que o vídeo para a televisão e posteriormente para os dispositivos móveis – computadores, *tablets* e *smartphones* – reduz o tamanho do corpos. Tal variação nas dimensões da imagem do corpo transforma a nossa noção de representação do corpo, e como consequência, o impacto da obra no espectador e nos próprios realizadores. Na tela, independente de suas dimensões, o que vemos é um corpo que não é mais um corpo, mas sim tornado imagem imaterial, imagem que pode ser exposta a todo tipo de transformação, até a total desconfiguração do corpo, sem que, com isso, o corpo original seja afetado. Entretanto, este corpo-imagem carrega, mesmo sendo imagem, todos os sentidos de um corpo.

A transição entre o corpo concebido na dança feita ao vivo e o corpo-imagem da videodança afeta significativamente a forma como pensamos corporeidade e coreografia. “Na tela, o ser humano é a fonte mas já não é o suporte material” (BENHUMEA, LACHINO, 2012, p.53, tradução nossa)²⁶. Na dança feita ao vivo, o corpo do bailarino sintetiza conteúdo e forma, através de elementos formais da própria dança. Na videodança, o corpo torna-se conteúdo, mas a forma, compreendida na imagem projetada na tela será regida por aspectos formais da dança, do vídeo e das artes visuais, ligados estreitamente às ferramentas tecnológicas disponíveis.

As especificidades do corpo-imagem abrangem, desta forma, noções da dança, mas reorganizadas em códigos próprios, na medida em que a videodança é marcada por intercâmbios entre as contribuições de cada área: dança, música e vídeo. Apesar de ser uma imagem que transforma o corpo, é uma imagem de dança que permanece, contrastando com o caráter efêmero da experiência com a dança, enquanto obra de arte feita ao vivo. “Neste sentido a videodança é antropologia do corpo, uma mostra da forma como

²⁶ No original: “[...] en la pantalla el ser humano es la fuente pero ya no es el soporte material.” (BENHUMEA, LACHINO, 2012, p.53)

nossa cultura simboliza o corpo que dança” (BENHUMEA, LACHINO, 2012, p. 55, tradução nossa)²⁷.

Se por um lado pensamos como o corpo tornado imagem através do vídeo adquire outra forma de materialidade e maleabilidade, por outro, para que este processo ocorra, são necessários diversos equipamentos, dentre os quais poderíamos listar uma câmera para filmar; um computador para realizar a edição, a montagem e o armazenamento em dados binários; um projetor, uma tela e uma caixa de som para exibir o vídeo. Tais equipamentos, enquanto ferramentas produzidas pelo homem, são prolongamentos de seu próprio corpo, capacitando-o a realizar feitos imaginados por ele, viabilizados através de tais artefatos. Na videodança, estes equipamentos tornam-se extensões dos corpos que com eles se relacionam, seja dançando ou assistindo. No momento de sua atuação, o bailarino não dança mais para seu público, mas para uma câmera conduzida pelo olhar de uma pessoa e, ainda que a produção seja realizada por uma equipe, será um número de pessoas bem menor do que o público que se objetiva. “O uso do vídeo na dança permite que a câmera se converta em uma parte a mais do corpo e do movimento: em uma extensão do olho que a vê.” (BENHUMEA, LACHINO, 2012, p.37, tradução nossa)²⁸

A videodança tem hoje inúmeros nomes de artistas que estudam, produzem e difundem esta forma de expressão artística, dentre os quais menciono Philippe Decouflé, Thierry De Mey, William Forsythe, Alexandre Veras, Paulo Caldas, Katrina McPherson, Lucinda Childs, Ivone Rainer, Gilles Jobin, Anne Teresa de Keersmaecker e Trisha Brown (1936-2017). Neste estudo, apresentarei percursos de alguns artistas da dança que nos contam de quais formas a arte do movimento tem se enveredado nas telas que hoje vemos, seguindo as danças de Loïe Fuller, Maya Deren, Merce Cunningham, Ivani Santana e Analívia Cordeiro, por exemplo. O estudo destes e outros

²⁷ No original: “En este sentido la videodanza es antropología del cuerpo, una muestra de la forma cómo nuestra cultura simboliza el cuerpo que baila.” (BENHUMEA, LACHINO, 2012, p. 55)

²⁸No original: “El uso de video en la danza permite que la cámara se convierta en una parte más del cuerpo y del movimiento: en una extensión del ojo que la mira.” (BENHUMEA, LACHINO, 2012, p.37)

artistas muito nos revelam sobre a evolução estética, teórica, organizacional, social e pedagógica dos caminhos traçados pela videodança.

1.1.2. Loïe Fuller e Maya Deren: precursoras da videodança

Embora não sejam categorizados enquanto videodanças, os trabalhos de Loïe Fuller e Maya Deren tiveram grande relevância para o desenvolvimento deste campo, da dança e do cinema. Ambas as artistas conquistaram seu espaço como vanguardistas não apenas na dança, mas nas variadas áreas por onde circulavam, demonstrando fazeres rizomáticos na área da arte, da ciência e da pesquisa.

Loïe Fuller (1862-1928), foi uma artista estadunidense que se radicou na França e lá realizou um trabalho notável com a aplicação de conhecimentos científicos sobre química, eletricidade e óptica na dança. Sua grande descoberta artística envolvia o uso de vestimentas com grandes tecidos brancos presos a varas de madeira que ampliavam o comprimento de seus braços que, movimentados vigorosamente, geravam formas sinuosas nos tecidos. Sobre essa “tela” branca e dinâmica, Fuller desenvolveu um grande processo de experimentação em iluminação cênica colorida, em uma época onde este recurso era ainda bastante desconhecido e custoso. Esta era a sua *serpentine dance*.

Em sua biografia, Fuller relata como se deu esta descoberta. Como atriz, fazia uma peça na qual utilizou um vestido de seda com bastante tecido e, tendo boa repercussão do público, foi impelida a investigar o que aquele tecido poderia proporcionar enquanto experiência cinestésica.

O espelho encontrava-se exatamente em face das janelas. As longas cortinas amarelas estavam fechadas, e, através do tecido, o sol derramava pelo quarto uma luz frouxa cor de âmbar que me envolvia toda, e iluminava o meu vestido, dando-lhe um efeito translúcido. Reflexos dourados brincavam nas dobras da seda cintilante, e nessa luz o meu corpo delineava-se vagamente em contornos de sombra. Foi um momento de intensa emoção. Inconscientemente, senti que estava diante de uma grande descoberta, de uma descoberta

que só mais tarde tive certeza e a qual havia de abrir o caminho que até hoje percorro.
Delicadamente – quase religiosamente – agitei a seda, e vi que obtinham um mundo de ondulações ainda desconhecidas.
la criar uma dança! Como ainda não havia pensado nisso antes? (FULLER, p.6, 2016)



Figuras 1 e 2. Pôsteres de Loie Fuller. De Jean de Paleologue e de Jules Chéret's, respectivamente.

Fonte: <www.danceheritage.org/fuller.html> (acesso em 21/12/2018).

De modo muito sofisticado, Fuller articulava conhecimentos em artes visuais e química para produzir cada lâmpada colorida e arquitetar qual o posicionamento ideal deste equipamento no espaço cênico para que a luz

tingisse exatamente o tecido da maneira que pretendia, além de garantir recursos humanos para isso. “Por vezes ela viajou com mais de 50 eletricitas, cada um responsável por uma lâmpada.” (WEST, 1996, n.p. *apud* CAVRELL, 2015, p. 96). Como resultado desta complexa logística, a combinação entre movimento e luz gerava formas que remetiam a imagens de pássaros, borboletas, chamuscas, flores, etc.

Estudei cada um dos meus movimentos e, no final, obtive doze. Ordenei-os em dança n. 1, n. 2 etc. A primeira devia ser iluminada por uma luz azul, a segunda por uma luz vermelha, a terceira por uma luz amarela. Para iluminar minhas danças, eu queria um refletor com um vidro colorido na frente da lente; para a última dança, porém, desejava dançá-la na escuridão tendo um só raio de luz amarela a atravessar o palco. (WEST, 1996, n.p. *apud* CAVRELL, 2015, p.7, 2016)

As imagens construídas por Fuller transitavam entre imagens concretas e abstratas, que encantaram os simbolistas da época. Não apenas eles, mas o forte impacto que a dança de Fuller causava no público alterou concepções sobre a dança, uma vez que o motivo principal de suas obras estava justamente na não-corporalidade, neste corpo expandido que se fazia existir através do corpo da dançarina, um corpo imagético, luminoso. As imagens “projetadas” nos tecidos, as grandes e dinâmicas telas, iam além de uma dança. “Quando Fuller dançava, luz, cor, roupa e corpo estavam fundidos pelo movimento em uma singular imagem visual e multimídia” (PIMENTEL, 2008, p. 127, tradução nossa)²⁹. As imagens visuais que Fuller criava tornava-a mais próxima do cinema e da fotografia do que da dança de sua época. Não apenas foi considerada a precursora do filme, mas o primeiro filme colorido, produzido por Thomas Edison em 1896, exibia a bailarina Annabelle Whitford Moore realizando uma versão da *Serpentine Dance*.

Já a russa Maya Deren (1917-1961), que viveu nos Estados Unidos, foi pioneira na relação direta entre a linguagem cinematográfica e a dança. Considerada fundadora do cinema experimental, na década de 1940 realizou o que podemos considerar hoje como o “esboço” da videodança. Sua estética

²⁹ No original: “Cuando Fuller danzaba, luz, color, ropa y cuerpo estaban fundidos por el movimiento en una singular imagen visual y multimedia.” (PIMENTEL, 2008, p.127)

ficou conhecida como “choreo cinema” ou “filme-dança” dispositivo no qual dança e câmera integram uma só obra.

Através do uso do equipamento de 16mm³⁰, foi a primeira cineasta mulher a ser premiada no Festival de Cannes, em 1947, com o filme *Meshes of the Afternoon* (1943, 18'). Neste curta-metragem, Deren encena uma mulher que encontra indícios de um assassinato cometido na própria casa. A estética se aproxima de um sonho, no qual as imagens são apresentadas de forma não linear, repetidas, “conduzindo o espectador a um labirinto de situações ilusórias e angustiantes” (ANDRAUS e WILDHAGEN, 2015, p. 130).



Figura 3. Frame do filme *Meshes of the afternoon*.

Fonte: <<http://kec-asa2filmmedia.blogspot.com/2012/11/spectatorship-maya-deren-meshes-of.html>> (acesso em 21/12/2018).

Interessada na investigação de interações entre dança, performance e cinema através do movimento, Deren almejava uma poética para o cinema que se opunha às realizações de Hollywood, propondo ao espectador que vivesse uma experiência intensa com as sensações contidas no filme, e não apenas as assistisse, superando o uso documental e de entretenimento do cinema. Nesse sentido, ela rompe com a lógica dominante na época e propõe

³⁰ Deren utilizava uma câmera Bolex 16mm. Este tipo de formato de rolo de filme foi criado na década de 1920 para uso amador, mas posteriormente foi utilizado para o cinema experimental e para a TV.

uma criação na qual o mundo exterior e o interior do ser humano se misturam, livres de uma sequência espaço-temporal linear, com características que revelam a influência do surrealismo e do dadaísmo. “O indivíduo encontra-se sempre em trânsito, oscilante entre um lugar fixo e outro imaginário, ilusório, porém palpável e ‘real’ em termos de percepção” (VIEIRA, 2012, p. 25, grifo do autor).

Por detrás de seu trabalho, há uma complexa articulação das diferentes dimensões do fazer da dança e do cinema, que vão no sentido do desvencilhamento das tradições de cada uma das áreas. Cada uma das áreas – movimento, espaço cênico, filmagem e montagem – se movia coreograficamente para gerar qualidades oníricas, que apresentassem outro tipo de realidade, criada a partir da subversão das leis físicas que são imperativas no nosso estar no mundo. A profundidade do seu pensamento visava uma dança que só teria sentido se fosse realizada naquela forma específica, que não pudesse ser realizada separadamente da filmagem e da montagem.

Ela reinventou o espaço da dança e do tempo de movimento, substituindo as repetições coreográficas por cinematográficas experimentando com câmera lenta e ação reversa, e explorando a implicação psicovisual do negativo fotográfico. Ela coreografou o espaço assim como os corpos e objetos nele. Ela empurrou a elasticidade estética e ontológica da dança e do cinema, encorajando, se não forçando, sua recriação, redefinição e reavaliação. (BENCH, 2013, p.7, tradução nossa)³¹

O estudo do movimento na câmera é um tema central, e o processo de montagem demonstra de forma clara como a ação do *videomaker* pode ser equiparada à ação do coreógrafo, na medida em que, na seleção das imagens, trabalham-se os elementos tempo e espaço no movimento de forma a compor uma coreografia com os quadros.

³¹ No original: “She reimagined the space of dance and the time of movement, replacing choreographic repetitions with cinematic ones, experimenting with slow motion and reverse action, and exploring the psycho-visual import of photographic negative. She choreographed space as well as the bodies and objects in it. She pushed the aesthetic and ontological elasticity of both dance and cinema, encouraging if not forcing their recreation, redefinition, and reevaluation.” (BENCH, 2013, p.7)

Uma das obras mais importantes de Deren para a construção do saber em videodança foi *A Study in Choreography for Camera* (1945, 3'). Neste filme, feito em parceria com o bailarino Talley Beatty, da companhia de Katherine Dunham, para quem Deren trabalhou como produtora e de quem recebeu grande influência no pensamento sobre movimento, a artista nos apresenta uma coreografia realizada por Beatty a partir de investigações sobre a fluência do movimento. Entretanto, o bailarino realiza sua dança atravessando, através de cortes, diversos espaços. Há uma grande manipulação do espaço criado, planejado cuidadosamente e com uma montagem extremamente precisa, com os pontos de edição invisíveis, segundo Greenfield (2002, p.23), capazes de criar a imagem de fluidez e leveza do corpo que se transporta bruscamente de um espaço para outro, totalmente distintos. O bailarino está em meio à natureza em um momento e, pouco tempo depois, dentro de um quarto. Há em alguns momentos a manipulação não apenas do espaço, mas também do tempo, com o sequenciamento de planos que repetem instantes de planos anteriores e a alteração da velocidade da cena controlada manualmente com manivela de 64 até 8 quadros por segundo, segundo a mesma autora.

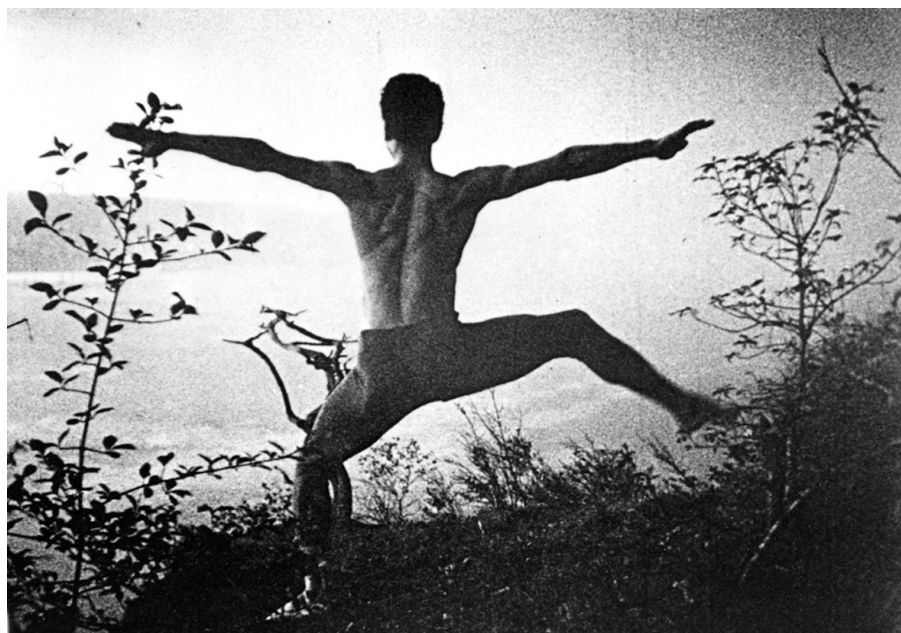


Figura 4. *Frame do filme A Study in Choreography for Camera.*

Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/A_Study_in_Choreography_for_Camera#/media/File:Still_from_A_Study_in_Choreography_for_Camera.jpg> (acesso em 21/12/2018).

A forma como este filme foi concebido combina técnicas utilizadas por Méliès³² em uma sequência totalmente nova, através do uso dos cortes: “a técnica utilizada - parar a câmera e mover o objeto ou pessoa de maneira a transportá-la ‘instantaneamente’ para outro lugar - foi desenvolvida pelo mágico-tornado-cineasta George Méliès na virada do século XIX para o XX.”(GREENFIELD, 2002, p. 23, grifo do autor, tradução nossa)³³. Embora não tenham a dança como área de atuação direta, tanto Méliès (1861-1938) como os cineastas nascidos décadas mais tarde, Sergei Eisenstein³⁴ (1898 - 1948) e o seu filme *Encouraçado Potemkin* (1925,72’), e René Clair³⁵ (1898 - 1981) com *Entr’Acte* (1924, 25’) se dedicaram intensamente a trabalhar com a corporeidade, através de um olhar coreográfico, criando condições para uma afetação mútua entre dança e cinema.

A atuação de Deren, em parceria com outros artistas engajados com o cinema experimental, promoveu ações que fortaleceram a difusão deste tipo de trabalho. Na década de 1950, ela criou uma pequena estrutura de apoio a cineastas independentes, a *Creative Film Foundation* em Syracuse (Nova Iorque, 1956). Também nesta década, foi uma das responsáveis pela abertura de salas para exibição de filmes alternativos, produzidos com a câmera, modelo que utilizava para produzir seus filmes, segundo Vieira (2012, p.18).

³² O francês George Méliès foi um dos precursores do cinema, fazendo grande uso do ilusionismo. Usando apenas cortes nas filmagens, ele criou técnicas e recursos que depois o cinema expandiria, como os primeiros efeitos especiais, a técnica de *stop motion* para dar movimento a seres e objetos inanimados e o *storyboard*, para planejar suas cenas. o filme “Le voyage dans la Lune” - Viagem à Lua (1902, 14’). Ainda hoje o filme é referência para o cinema, um marco e carrega seu caráter revolucionário para todas as artes.

³³ No original: “[...] the technique used-stopping the camera and then moving the subject, so that the subject pops up 'instantaneously' in another place-was originated by magician-turned-filmmaker George Méliès at the turn of the twentieth century.” (GREENFIELD,2002,p.23)

³⁴ O russo “Eisenstein revela o seu interesse pelo processo de montagem no cinema como forma de construção de sentidos, texturas, ideias e sentimentos, alcançando novos territórios com suas inesperadas e não usuais justaposições, meticulosamente elaboradas” (ALMEIDA, 2016, p.75).

³⁵ Cineasta francês que marcou o cinema da década de 1920, produzindo filmes imersos em fantasia, surrealismo e humor. *Entr’Acte* foi um filme produzido para ser exibido como interlúdio no balé dadaísta *Relâche*, é um dos filmes mais importantes do cinema de vanguarda e considerado como expoente do “cinema expandido”, rompendo com os limites tradicionais da tela, segundo Rosiny (2012, p.120).

As razões para que sua obra não seja considerada ainda videodança são contextuais, pois as técnicas, procedimentos e o meio precisariam sofrer ainda transformações e ampliar condições de acessibilidade a estas tecnologias, o que aconteceria poucas décadas mais tarde e que teria, como um dos seus expoentes, Merce Cunningham.

A partir das décadas de 1960 e 1970, a difusão de novos dispositivos de gravação, como a câmera de vídeo, permitiu a rápida difusão da videodança, pois tornou mais acessível a elaboração de trabalhos na área com muito menos recursos do que se fazia na era do cinema com as bobinas de filme, conforme observa Rosiny. (ANDRAUS e WILDHAGEN, 2015, p. 130)

1.1.3. Merce Cunningham

Na segunda metade do século XX, as tecnologias digitais já tinham um considerável alcance no mundo ocidental e, em consequência, já contaminava o modo de ser de seus sujeitos. Nos Estados Unidos, a cultura multimidiática era refletida nas artes através da performance, dos *happenings*, do fazer musical e da composição coreográfica da dança, que se realizava com grande multiplicidade através, por exemplo, de ações, gestos do cotidiano e composições com outras linguagens artísticas. Neste contexto, o coreógrafo estadunidense Merce Cunningham (1919-2009) teve grande influência, pois ele é considerado um dos artistas mais importantes da dança ocidental dos nossos tempos. Seu trabalho estava intimamente ligado a inovações tecnológicas e ao cruzamento de barreiras entre as diferentes linguagens artísticas, estabelecendo fortes relações com os conhecimentos das áreas da música, das artes visuais e da performance, em parcerias que formou com diversos profissionais destas áreas. Cunningham partia do reconhecimento de que cada área artística é independente e que só através do trabalho autônomo com suas particularidades era possível acontecer a interação e integração entre elas, à medida que compartilhavam espaço e tempo, sem que uma fosse subordinada à qualquer outra.

A sua maior parceria foi com o compositor John Cage (1912-1992), pioneiro da música aleatória, do uso de instrumentos não convencionais e da música eletroacústica, igualmente uma figura de grande visibilidade, com quem dividiu não apenas a carreira profissional, mas o teve como seu companheiro de vida. A elaboração do pensamento de ambos e de seu modo de fazer os colocou entre os maiores artistas de vanguarda a partir de 1950.

As concepções de Cunningham sobre o movimento da dança no tempo e no espaço ultrapassavam noções ainda comuns na época, dentre os modernistas da dança. “A lógica de pensamento (...) não se organizava mais por leis da mecânica clássica” (SANTANA 2002, p. 80). Ele retomou a dança como arte centrada no corpo, pois considerava que, em grande medida, ela tratava de outros assuntos e o corpo vinha sendo submetido à função de suporte. Com isso, resgatou a autonomia e o *status* do corpo como protagonista, autor da dança feita por ele próprio, o que trouxe como consequência o esvaziamento de sentido das divisões hierárquicas do espaço cênico, pois se o foco é o corpo, em qualquer ponto que ele esteja, continuará sendo o centro. “Merce acreditava que cada pessoa era um solista e que o espaço cênico deveria ser visto de um ângulo e não da forma que o teatro renascentista impunha, na qual o centro do palco era o ponto principal de atenção” (CAVRELL, 2015, p. 161).

Esta percepção espacial retirou não apenas o centro do palco como o lugar mais importante do espaço cênico, mas também a noção de frente e trás, ou, ainda, que determinados movimentos deveriam ser feitos com os bailarinos posicionados de frente para o público, de lado ou de costas - o que já revelava o diálogo com possibilidades análogas às da imagem da tela. Cunningham enxergou potência para criar com a câmera e com o computador, e em sua investigação dedicou-se ao entendimento dos princípios que estruturariam esta nova forma de composição. Ele admitia o vídeo enquanto suporte para criação, como participante do processo e também para registro/arquivamento.

Foi na década de 1970 que as experimentações em dança e vídeo começaram a ser realizadas pelo coreógrafo. A partir de uma participação em

um programa de televisão, Merce começou a realizar, em parceria com o videomaker Charles Atlas³⁶, proposições que buscavam compreender que tipo de dança seria possível quando o suporte fosse uma tela. De acordo com Spanghero (2003, p. 28), ele

se deu conta que o espaço da tela era diferente, por vezes parecendo limitado em relação ao palco. Em contrapartida, oferecia novas possibilidades de exploração de movimentos, inclusive com diferentes tipos de apreensão temporal, ângulos, recortes e outros detalhes não encontrados num palco.

A primeira videodança produzida por Cunningham e dirigida por Charles Atlas, foi “Westbeth” (1975, 32’), cuja locação é o interior de uma sala do estúdio de dança do coreógrafo, onde se encontram os bailarinos. Nesta obra, são apresentadas uma colagem de seis seções que exploram, cada uma, o reconhecimento da câmera e a investigação de suas possibilidades de interação com a dança. Entre as seções, há câmeras abertas, *close-ups*, o uso de múltiplas câmeras, a manipulação do tempo, a variação de aparições dos bailarinos participantes, mudanças de foco, etc. O vídeo se inicia com a placa na porta: “Merce Cunningham Studio”. A câmera adentra a sala de ensaios que tem grandes espelhos. Um dos bailarinos passa fechando a cortina, cobrindo os espelhos. Entra uma bailarina em plano aberto. Aos poucos os bailarinos vão entrando. A câmera alterna entre perspectivas diferentes que apresentam os bailarinos em dinâmicas de movimentos que criam desenhos no espaço, acompanhados por sutil alternância de perspectiva. A iluminação afeta nossa percepção, enquanto espectador. Em dado momento, a claridade excessiva gera um efeito que modifica as cenas seguintes: a luz borra a fronteira dos corpos dos bailarinos com o espaço. Daí, segue-se para um *close-up* no corpo de um bailarino. É difícil saber qual parte do corpo está dançando, pois eles se transformam em relevos. Depois, retornam à condição de corpos que se relacionam diretamente. Cunningham explora muitos movimentos da câmera.

³⁶ O cineasta e videoartista estadunidense Charles Atlas é pioneiro no trabalho com dança, performance e mídia nos Estados Unidos. Iniciou sua carreira na década de 1970, mesma época em que trabalhou como designer de iluminação para a Merce Cunningham Dance Company. A partir de 1974 firmou parceria com Cunningham para realizar estudos em dança cinematográfica, até então inéditos.

Acompanha o deslocamento de um dos bailarinos, indo atrás dele “olhando” por cima do seu ombro direito para a cena que acontece à frente. Em outra cena, bailarinos dançam em diferentes distâncias em relação à câmera, trazendo questões sobre suas dimensões na composição que formam. O vídeo continua. Ao final, um bailarino abre a cortina revelando as janelas da sala, até agora ocultas. A câmera o acompanha. Nas janelas, a cidade. Na última janela, um bailarino posicionado. A câmera faz o caminho oposto, revelando bailarinos em composições diferentes nas janelas. No último plano, fixa-se em uma.



Figura 5. *Frame da videodança Westbeth.*

Fonte: Capturado em <https://www.youtube.com/watch?v=rhkUZF_Am-I> (acesso em 21/12/2018).

Cunningham trabalhou relações inéditas entre vídeo e dança com grande clareza, fato decorrente do grande conhecimento que tinha sobre os fatores tempo e espaço, indo além das questões destas dimensões sobre o movimento, pois ele já os via sob uma perspectiva multidisciplinar. Ele explorou com grande profundidade as questões de reversibilidade do tempo, de enquadramento e perspectiva, de movimentações da câmera, criou vídeos nos quais sua imagem aparecia duplicada, trabalhou com *chroma key*, enveredando por caminhos que libertavam seus vídeos das leis da dança que se faz no mundo físico. “O coreógrafo percebeu que poderia tratar o tempo elipticamente, já que o espectador absorve informações muito mais rápido do

que no teatro, e que o espaço parece alargar-se a partir da abertura proporcionada pela tela” (BRUM, 2012, p. 98).

O modo de fazer de Cunningham envolvia destrinchar os recursos que possuía e descobrir uma nova dança na integração entre os dançarinos e esses aparatos. Um dos recursos que utilizava, antes já de se relacionar diretamente com o vídeo, era o acaso. Ele trabalhava com sequências coreográficas isoladas que, através de operações de acaso, eram ordenadas para a composição das coreografias. Desta forma, nem sempre a continuidade ocorria de forma simples ou fluída no que se habituava a fazer, e isto o interessava particularmente, pois neste esforço de encontrar soluções para as transições coisas novas poderiam surgir. Cunningham propunha, além da criação de novos tempos, espaços e olhos para a dança, a mudança dos paradigmas sobre as relações entre artista e espectador:

[...] o que interessa primordialmente é que a câmera dance com o bailarino e que o bailarino se coloque no espaço e no tempo da câmera. No olhar da câmera. Quando a dança é captada pelo olho da imagem, ela ganha uma outra existência. Na realidade, este jogo adaptativo permite o florescimento de novas práticas para a dança e a modificação do corpo. (SPANGHERO, 2003, p. 38)

Em 1991 Cunningham criou “Trackers”, a primeira obra produzida no software *LifeForms*³⁷, que permite a animação de figuras humanas geradas a partir de um sistema de *motion capture* que implica na captura de movimento e transposição para um formato digital. Neste programa, ele criou coreografias totalmente virtuais que depois eram levadas aos seus bailarinos. Na ocasião da transposição da tela do computador para o corpo, nem sempre as ideias geradas virtualmente eram possíveis de serem realizadas, mas as tentativas de

³⁷ “A partir de 1989, Cunningham passa a trabalhar as operações do acaso com o auxílio do computador, utilizando como ferramenta o programa LifeForms, desenvolvido pela Simon Fraser University. LifeForms oferecia movimentos para cada parte do corpo do dançarino, considerando uma gama de possibilidades já predeterminada por Cunningham. Tal gama de possibilidades, que já havia sido captada por sensores de movimento atados ao corpo dos dançarinos, ficava armazenada nesse programa, podendo ser acessada por um menu chamado de Sequence Editor (Editor de Sequência). Com LifeForms, as possibilidades de encadeamento de movimento também eram feitas de modo aleatório, porém eram previamente testadas na tela do computador com uma figura virtual, um avatar” (ALMEIDA, 2016, p.169).

realizá-las abriam canais para que outros caminhos fossem descobertos. Se o corpo não podia realizar alguma das ações, o simples fato de perscrutá-las expandia as possibilidades e materializava novas proposições sobre uso dos espaço e tempos pelos dançarinos.

1.1.4. Analívia Cordeiro, Ivani Santana e a dança-tecnologia no Brasil

Embora em termos internacionais Merce Cunningham tenha tido maior visibilidade, antes de Westbeth, no Brasil de 1973 Analívia Cordeiro (1954), que já tinha sido aluna de Merce, gravava *M3x3*, sua primeira obra na interação entre dança e vídeo, considerada posteriormente como a primeira videoarte e videodança do Brasil (produzida pela TV Cultura). A artista paulista, filha do artista visual, paisagista e crítico de arte Waldemar Cordeiro (1925-1973), herdou do seu pai equipamentos tecnológicos raros para os artistas brasileiros na década de 1970 e desde então está envolvida com os estudos sobre a arte na cultura digital. Sua produção em videodança teve grande repercussão pelo ineditismo no país, por revelar as potências das tecnologias para a criação: "Processos cibernéticos não levam à mecanização, mas à liberação da criatividade, e são usados por uma coreógrafa brasileira na realização de seus balés" (PRADA, 1976, n.p. *apud* CORDEIRO, 1998, p.22).

A obra *M3x3*, gravada em tempo real pela TV Cultura, apresenta um cenário branco com listras pretas, tracejadas, que formam no eixo horizontal, no chão, nove quadrados, e no eixo vertical, na parede atrás das bailarinas, três colunas. Todas as bailarinas apresentam-se trajando malhas pretas com detalhes brancos (na época, a transmissão televisiva era em preto e branco) que compõem com os tracejados do cenário. Toda a movimentação realizada é retilínea e a composição, que acompanha as batidas do metrônomo, foi planejada também utilizando, como Cunningham, o acaso como recurso coreográfico. A câmera é sempre fixa, alternando-se entre os planos frontal e zenital. De acordo com um artigo lançado na revista *Veja* após a estreia do vídeo, os movimentos foram "programados e processados por um computador

de terceira geração, que os determinou em linguagem binária, armazenou-os em sua memória e por fim os liberou em uma listagem (...)” (VEJA, 1973, n.p. *apud* BRUM, 2012, p.105).



Figura 6. *Frame da videodança M3x3.*

Fonte: <<http://atraves.tv/as-videodancas-de-analivia-cordeiro/>> (acesso em 21/12/2018).

Em sua carreira, Cordeiro considera a existência de três fases importantes. Na primeira, a produção de suas videodanças, nomeadas na época como videocoreografias ou coreovideografias, encontra motivação nas discussões sobre automação do movimento, fragmentação dos corpos dos indivíduos e valorização das mídias acima das expressões pessoais. Tais discussões estiveram em voga no momento em que o computador começava a chegar no Brasil e ainda não era acessível ao uso doméstico, mas apenas para um certo setor social mais privilegiado ou diretamente ligado profissionalmente às tecnologias digitais.

A segunda fase se inicia com sua pesquisa de mestrado em multimeios realizada no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas e intitulada *Nota-Anna: uma notação-trajetória dos movimentos do*

*corpo humano*³⁸. A artista-pesquisadora desenvolve o *software Nota-Anna* (1994), um sistema de notação de movimentos a partir do estudo de Laban: suas investigações se fundamentam no desejo de conhecer, traçar os rastros do movimento, guardar a sua efemeridade e compreender sua essência.

Seu programa Nota-Anna ganha um caráter lúdico/interativo, ao mesmo tempo em que sistematiza e produz um conhecimento novo. A videodança torna-se demonstração científica de um método e também a realização estética dessa proposta de interação dança/programa/ vídeo, em que cada elemento não existe isoladamente. (BENTES, 1997, n.p. *apud* CORDEIRO, 1998, p.23)

No terceiro momento de sua carreira, a partir de 2007, Analívia participa de diversas pesquisas sobre relações entre humanos e mídias digitais, na vida cotidiana, na dança e na educação somática. Dentre os projetos que realiza, estão “Coreografismos - Sistema cenográfico generativo para dança contemporânea”³⁹, sistema de baixo custo que gera formas abstratas interativas para serem projetadas no espaço cênico em tempo real, a partir do conceito do espetáculo de dança e dos movimentos dos bailarinos, no intuito de contribuir para pequenas companhias. Ainda realizou, na área da educação, o programa Alegria de Ler (2009), trabalho composto por 242 vídeos com uma proposta de alfabetização por meio de celulares e outros dispositivos móveis.

A especialização de Analívia Cordeiro em Laban tem suas raízes já no início de sua formação em dança, pois teve como mestra D. Maria Duschenes (1922-2014), aluna do próprio Laban e pioneira da dança moderna do Brasil. Posteriormente, as obras de sua autoria sobre relações entre dança e tecnologia, que não se desvinculam de sua formação anterior, se tornariam igualmente valiosas para o cenário da dança brasileira. Neste estudo, faço uso da pesquisa de Cordeiro para inserir uma breve apresentação sobre o Método

³⁸ Sua dissertação está disponível no repositório da produção científica e intelectual da Unicamp, no link <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284219/1/Cordeiro_Analivia_M.pdf> (acesso em 21/12/2018).

³⁹ Disponível em <https://www.visgraf.impa.br/e-trajectories/choreographisms/coreografismos_apresentacao.pdf> (acesso em 21/12/2018).

Laban, uma vez que tais saberes orientam minha prática com dança na escola e o cruzamento com as tecnologias vão ao encontro dos meus interesses para esta pesquisa.

O Método Laban é um sistema que descreve e compreende o movimento através de seus quatro fatores componentes - força/peso, tempo, espaço e fluência - e relaciona as influências recíprocas entre as ações corporais e os processos mentais e emocionais. Os elementos são como as letras ou os sons da linguagem escrita e falada. Isolados, os elementos assim como as letras, tem pouco significado. Sua combinação é que os torna significativos pois todos os fatores ocorrem simultaneamente compondo o movimento do corpo. (CORDEIRO, 1994, p.81)

O fator Peso é assim comentado por Cordeiro (1994, p. 81): "A gravidade é a força que atrai tudo para o centro da Terra." Para que possamos realizar qualquer movimento, então, é necessário que realizemos forças opostas à força da gravidade, a fim de que nos mantenhamos em equilíbrio. A força realizada pelo corpo humano acontece através de uma ação de empurrão ou puxão exercido pelos nossos músculos, que em diferentes níveis, pode ser externalizado em uma ação ativa com um movimento forte, ou uma atitude passiva, que gerará o abandono do peso em direção ao chão, em uma queda ou um movimento pesado, cedendo à gravidade. Em resistência à gravidade, podemos produzir movimentos leves ou fracos.

Sobre o fator Tempo, Cordeiro (1994) afirma que a mente humana não contém "tempo" e "espaço", mas noções sobre este conceito. Tempo é a duração do movimento. O ser humano não é capaz de perceber todas as variações do tempo, mas pode classificá-lo como lento, quando o movimento é realizado com pouca potência e encontra muita resistência no meio, ou rápido, quando, ao contrário, tem muita potência e encontra pouca resistência. A velocidade, no entanto, sempre é observada em relação ao contexto em que se realiza. Como todos os fatores acontecem conjuntamente, o tempo também se refere às acentuações de movimento, a partir do ritmo e da periodicidade, compreendida em ciclos nos quais o tempo se organiza.

De acordo com Cordeiro, ritmos e ciclos são expressões do tempo encontrado na natureza, do qual o ser humano participa enquanto ser biológico. Há os externos, como as estações, as fases da lua e os períodos de acasalamento, por exemplo; e internos, como o ciclo menstrual, a gravidez e o ritmo da respiração e dos batimentos cardíacos. Através do ritmo corporal o homem se adequa às diferentes situações da vida: "Com o autoconhecimento relativo ao comportamento com o tempo, o indivíduo facilita sua adaptação ao ritmo externo e executa movimentos eficientes com economia de esforço." (CORDEIRO, 1994, 87)

Em relação à dança, Laban desconstrói a dominância do ritmo métrico, afirmando-o apenas como um dos ritmos existentes. Dançar uma música seguindo a métrica de sua estrutura musical não significa necessariamente compreender o ritmo proposto pelas sonoridades, pelo próprio movimento e ritmo corporal e pelos sentidos que se deseja construir através da relação entre música e dança. Por isso, ele encorajava dançar sem música para que cada pessoa pudesse conhecer o próprio ritmo.

Já o fator Espaço é, de forma geral, o lugar onde existimos. "Nós sempre ocupamos e somos circundados por espaço, seja quando estamos estáticos ou nos movendo. O movimento é o deslocamento da ocupação do nosso corpo no espaço" (CORDEIRO, 1994, p.94). Nesse sentido, compreendemos como elementos espaciais:

- As direções: frente, trás, alto, baixo, direita e esquerda, que gerarão todas as demais direções possíveis para o corpo se relacionar com o espaço;

- O espaço pessoal e o espaço geral: o espaço pessoal, também chamado cinesfera (ou *kinesfera*), é a esfera dentro da qual ocorre o movimento, o limite natural que podemos alcançar com os nossos membros e outras partes do corpo quando os afastamos do centro do corpo, em qualquer direção; o espaço geral é o espaço fora da cinesfera, no qual o homem só pode entrar a partir da transferência da cinesfera de um ponto a outro no espaço, através de deslocamentos;

- Níveis: de acordo com a distância em relação ao chão, o espaço é dividido em nível baixo - experimentado em rolamentos, na posição deitada, no arrastar, contato direto com o chão; nível médio - quando começamos a nos afastar do chão, ao engatinhar, sentar, reduzir os apoios e ganhar amplitude vertical; e nível alto, quando nos colocamos na posição vertical, em pé.

- Extensões: o movimento na cinesfera pode ser realizado em todas as direções com diferentes extensões, de acordo com sua amplitude - pequena, ou perto do centro do corpo normal e grande ou longe do centro do corpo.

- Trajetórias: dizem respeito à forma com que o movimento ligará dois pontos no espaço, transferindo sua cinesfera para outro lugar, que poderá ser em linha reta ou curva;

Por fim, há o fator Fluência, que “na vida, é a ligação das experiências que ocorrem nas diferentes situações que atravessamos desde o nosso nascimento” (CORDEIRO, 1994, p.103). A fluência é a sensação do movimento, que pode acontecer de maneira livre (ou fluida) ou controlada (ou conduzida), em cada movimento e na transição entre este e o seguinte, para promoção do equilíbrio da energia vital. Na fluência liberada, o fluxo de movimento é livre, difícil de ser interrompido, descontrolado, ligado à intuição e à sensação. Já na fluência conduzida, o movimento pode facilmente ser interrompido, estando ligado à decisão e à atenção.

Todo movimento se caracteriza pela combinação dos fatores, sendo que podemos observar movimentos nos quais alguns destes sejam mais evidentes do que outros, compreendendo também que o movimento é fruto das atitudes e esforços do sujeito que se move e na relação entre os fatores de movimento, gerando diferentes qualidades expressivas.⁴⁰

A tabela abaixo, que traz os fatores do movimento de Laban, sintetiza os conteúdos então apresentados, destacando que tal recorte é

⁴⁰Como resultado das interações entre os fatores, o método Laban apresenta atitudes e ações básicas de esforço. Este não será o recorte da pesquisa, mas pode ser encontrado em Laban (1978) e na obra de Cordeiro (1994).

pensado para a construção do trabalho artístico-pedagógico com crianças de até 12 anos que se realiza nesta pesquisa.

Espaço	Direções	frente, trás, alto, baixo, esquerda e direita
	Planos	alto, médio e baixo
	Extensões	perto/pequena, normal e longe/grande
	Trajetórias	reta, curva
Tempo	Velocidade	rápida, normal e lenta
Peso	Resistência	leve e pesada fraca e forte
Fluência	Fluxo	Conduzido e livre/ fluído

Quadro 1.

Fonte: Produzido pela autora.

Também de São Paulo, Ivani Santana (1967) realiza, desde o ano de 1992, sua pesquisa sobre as interrelações entre o corpo e as novas tecnologias (inicialmente no campo artístico e, a partir de 1996, no campo teórico). Em suas produções cênicas e acadêmicas, reflete sobre as contaminações existentes entre “corpos de carbono e corpos de silício”⁴¹, tendo como base do trabalho e das investigações as mediações tecnológicas enquanto possibilidades de refletir sobre as potências do corpo, muito mais do que pensar sobre a tecnologia. Santana parte das constatações de que o corpo percebe os contextos e conteúdos gerados pelo meio modificado pela cultura digital e reage sensível, corporal e cognitivamente a estas informações e acontecimentos.

A partir da virada do século, vem também trabalhando com a utilização de sistemas interativos e outros softwares específicos para a dança, para reconhecer e criar novos suportes para a sua realização. As redes de internet tornaram possível a realização da dança no ambiente telemático, o que nos leva a perguntar: como os corpos dançantes se relacionam com seus

⁴¹ A expressão utilizada por Santana (2002), contida inclusive no título de sua dissertação de mestrado “Corpo aberto: mídia de silício, mídia de carbono - a dança em interação com as novas tecnologias”, faz referência às relações entre corpos humanos, cuja composição, bem como a de todos os organismos vivos, se estrutura em torno de átomos de carbono, e os corpos dos equipamentos tecnológicos, que necessitam do silício para a fabricação de microprocessadores, *chips* e outros componentes de sistemas eletrônicos. O silício é um elemento muito abundante na terra e possui várias características semelhantes às do carbono (situando-se ao terceiro período de sua família, conforme a tabela periódica).

parceiros estando em localidades geográficas distintas? Através de projeções de *streaming*, isto é possível. Assim como é possível que os bailarinos que dançam o mesmo espetáculo remotamente sejam projetados um nas costas do outro.

As criações de Ivani Santana questionam a presença e a distância, o corpo e a tecnologia, o natural e o que ele cria, as bases da experiência corpórea, a partir da dança e da performance. O lugar e a extensão do corpo, seu campo de atuação e possibilidade de alcance formam a base de seu processo poético, que explora o contato, a colaboração e a articulação de corpos em construções conjuntas. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2018, n.p.)



Figura 7. Registro de *e_pormundos afeto* (2009)

Fonte: <http://poeticastecnologicas.com.br/ivanisantana/portfolio-view/e_pormundos-afeto-2009/#!prettyPhoto> (acesso em 21/12/2018).

A dança de Ivani Santana nasce de relações de mútua afetação entre ambiente e indivíduo, que, consolidando a presença do computador no cotidiano, altera o seu corpo, seu gesto e nisso se justifica sua presença como mais um corpo na cena.

Um dos trabalhos de Ivani Santana é *Gedanken - dança-imagem-tecnologia* (2000), resultado de sua pesquisa de mestrado. Nesta obra, Ivani trabalha com bailarinas em cena, com captação e projeção das imagens, com o uso de rede de internet e de circuito fechado. Trata-se de um trabalho realizado por um coletivo de profissionais de diferentes áreas que, preservando a independência de cada uma, defendida por Cunningham, coexistiam de modo que ampliavam a potência nessa relação. Além deste fundamento, o acaso e o não uso de narrativas estavam presentes em sua estruturação.

Ivani compôs a coreografia quase em sua totalidade no software *LifeForms* (SANTANA, 2002 p.126), conferindo ao programa capacidades de caráter técnico e estético. No momento da realização, desta forma, a coreografia criada era exibida nas imagens de um tempo passado, as da animação, e no presente, na interpretação delas realizadas pelas bailarinas. “O processo criativo passa a ser a obra e a própria obra transforma-se em um fluxo contínuo de seu estágio anterior. Na projeção da rotunda atuavam, então, imagem e bailarina, processo e criação, simultaneamente” (SANTANA, 2002, *ibidem*).

Outras ferramentas de imagem e de som foram utilizados para que a interação afirmada no título dança-imagem-tecnologia fosse concretizada. Foi desenvolvido um circuito interno para que a projeção das imagens transitasse entre as imagens captadas por câmeras e microcâmeras dispostas geograficamente em diferentes pontos do espaço cênico, além de um canal para o qual os espectadores podiam enviar mensagens que seriam apresentadas em um determinado momento do espetáculo. A pluralidade de imagens cria uma atmosfera diversa, na qual as barreiras da percepção humana sobre o que se vê se tornam sutis, a ponto de criar dúvidas sobre qual é o corpo projetado, virtual, e onde estão os corpos de carbono.

A partir da criação em videodança no Brasil, que vem se desenvolvendo desde então, foram criados diversos festivais de videodança, dos quais destaco, para finalizar este capítulo, o *Dança em Foco - Festival Internacional de Vídeo & Dança*, dirigido por Paulo Caldas, Leonel Brum, Eduardo Bonito e Regina Levy. Criado em 2003, no Rio de Janeiro, este foi o

primeiro evento brasileiro a tratar da videodança. Neste projeto ocorrem a Mostra Internacional de Videodança (MIV), a realização de atividades formativas sobre a área da videodança, a realização de espetáculos e atos artísticos que dialogam com as questões dos cruzamentos entre arte e tecnologia e, em algumas edições, a publicação de livros com ensaios de grande importância de pesquisadores que se dedicam a pensar as relações entre dança contemporânea e tecnologia digitais. Os quatro primeiros livros lançados pelo festival são referência nacional e internacional e suas edições são trilíngues (português, espanhol e inglês). O festival integra a REDIV - Rede Ibero-americana de Videodança - e o Idill - festival internacional online de curtas-metragens de dança - e já foi apresentado em diversas capitais brasileiras, além da Alemanha e Espanha. A relevância deste festival está justamente no desenvolvimento conjunto de ações artísticas, formativas e na publicação bibliográfica sobre a videodança, que ainda é escassa e muito circunscrita aos artistas ligados às suas especificidades.

Embora exista um fluxo de criação em videodança, sua difusão ainda é muito circunscrita à esfera artística. Não podemos falar, de acordo com Temperley (2012), em um “mercado” dessa forma de expressão artística, assim como acontece com muitas formas de expressão da arte contemporânea. Assim, consciente de tal fato, o trabalho com videodança na escola adquire ainda mais relevância por revelar às crianças uma forma de expressão artística criada na contemporaneidade, no bojo das transformações tecnológicas que estamos vivendo e experimentando com grande intensidade no presente, colaborar para formação de público que consuma arte contemporânea e que, fazendo uso dos meios digitais para viverem experiências com a arte, possam se apropriar de criações em dança, na escola ou fora dela.

Capítulo 2

Em foco, os caminhos e meios para a videodança: *explorar*

A paixão de Marcovaldo eram os filmes coloridos, na tela grande que permite abranger os mais vastos horizontes: pradarias, montanhas rochosas, florestas equatoriais, ilhas onde se vive corado de flores. Via o filme duas vezes, só saía quando o cinema fechava; e em pensamento continuava a viver naquelas paisagens e a respirar aquelas cores.
Ítalo Calvino⁴²

Neste capítulo busco aguçar os sentidos em investigações sobre como a videodança pode se realizar enquanto experiência sensível, considerando tanto o espectador como também os sujeitos que a produzem (dançarinos, filmmakers, músicos, coreógrafos, etc.). Como ela pode, assim, gerar encantamentos, mudanças de estados corporais e sensações a partir das imagens produzidas -, do jeito como Marcovaldo sente (e se sente) quando vai ao cinema. Pretendo, então, visitar estes dois lugares - cinema e videodança - e ver como, em alguns filmes e videodanças são revelados aspectos estruturantes, técnicos, bem como estratégias e procedimentos para possibilitar ao espectador experiências multissensoriais a partir do contato com formas audiovisuais. As descobertas compiladas nesta seção foram material para a realização e reflexão dos processos criativos realizados com os alunos e que serão apresentados no próximo capítulo.

Como ponto de partida, destaco alguns elementos básicos das estruturas fílmicas apresentados por Ismail Xavier⁴³ (2005). Estes elementos não se constituem como únicos balizadores para construções de estéticas

⁴² CALVINO, 1994, p.71.

⁴³ Dr. Ismail Norberto Xavier é professor na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), crítico de cinema, um dos mais importantes teóricos no campo dos estudos cinematográficos no Brasil. Tem inúmeras publicações realizadas a partir de estudos sobre o pensamento cinematográfico e sua história, entre eles os livros “O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência”, que utilizamos nesta pesquisa e “O cinema brasileiro moderno”. Suas obras se dedicam a analisar a cultura fílmica para entender aspectos históricos e sociais. Inclui-se em sua bibliografia sobre a cultura brasileira, “Alegorias do subdesenvolvimento: Cinema Novo, Tropicalismo, Cinema Marginal” e “Sertão mar: Glauber Rocha e a estética da fome”, obras consideradas fundamentais sobre o Brasil dos anos 1960.

cinematográficas, mas serão colocados aqui (utilizando as palavras do autor) como "proposições dispostas a orientar uma determinada prática e uma determinada crítica cinematográfica" (XAVIER, 2005, p.14). Como parte de um processo artístico-pedagógico, conhecer noções sobre captação de imagem, posicionamentos, pontos de vista e movimentos de câmera, assim como aspectos sobre montagem e edição, faz-se relevante tanto para a minha atuação como artista-docente quanto para a apropriação do processo por meus alunos. Diante disso, não é objeto desta pesquisa o estudo aprofundado da área de conhecimento do cinema, mas sim considerar o histórico do cinema e sua condição essencial para que a existência da videodança tenha sido possibilitada.

Desta forma, segundo Xavier (2005), na captação de qualquer imagem podemos encontrar:

Enquadramento	Delimitação do campo de visão da imagem a ser captada, o recorte feito pela câmera.
Plano	Segmento contínuo da imagem. As imagens captadas na duração de tempo entre o momento em que a câmera é acionada e interrompida formam um plano. Este termo também corresponde a um outro sentido (que será apresentado mais adiante): o ponto de vista específico em relação ao que está sendo filmado, de acordo com o posicionamento da câmera, que determinará uma distância e um ângulo e afetar a imagem captada.
Corte	Interrupção do plano.

Quadro 2.

Fonte: Produzido pela autora.

A partir da concepção de planos, teremos em qualquer conteúdo fílmico um trabalho sobre seu conteúdo, incluindo organização e manipulação das imagens, que nos levam aos seguintes conceitos:

Cena	Conjunto de planos que apresentam unidade espaço-temporal, ou seja, acontecem no mesmo lugar e no mesmo momento.
Sequência	Organização dos planos e cenas para construção da narrativa ou dramaturgia.
Plano-sequência	Filmagem de uma sequência inteira, sem cortes.
Montagem	Operações materiais de organização, corte e colagem dos planos e sons.
Decupagem	Processo de decomposição do filme e das sequências e cenas em planos.
Continuidade	Manipulação intencional (porém não obrigatória) do sequenciamento das imagens e sons cuja construção de sentido conduz o espectador a uma linearidade espaço-temporal

Quadro 3.

Fonte: Produzido pela autora.

O enquadramento é decorrente da combinação de plano e ângulo definidos em relação ao objeto que se pretende filmar. Entre diversas possibilidades, Xavier (2005) destaca os seguintes planos, relativos à distância⁴⁴ da câmera ao acontecimento:

Plano geral	A câmera toma uma distância que possibilita a visualização da locação. É utilizado em cenas localizadas em exteriores ou interiores amplos.
Plano médio ou de conjunto	Abrange um campo menor de visão do que o plano geral. Usualmente, define-se quando a câmera mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário).
Plano americano	Ismail Xavier (2005) apresenta-o como o ponto de vista que mostra os sujeitos até a cintura aproximadamente, porém em outras fontes este plano é definido como o que mostra as figuras humanas até a altura do joelho.

⁴⁴ A distância real pode ser substituída pelo zoom. Câmeras que possuem este recurso podem ter mudanças de quadro acionando o zoom-in e retornar à sua distância com o zoom-out.

Primeiro plano (close-up)	Este plano aproxima a câmera da figura humana, apresentando apenas rostos ou detalhes que ocupem a quase a totalidade da tela; dele deriva-se o primeiríssimo plano, que se refere a um maior detalhamento – uma extrema aproximação da câmera enquadrando apenas um olho, por exemplo.
---------------------------	---

Quadro 4.

Fonte: Produzido pela autora.

Em relação ao ângulo, a câmera pode ser posicionada de modo a filmar os acontecimentos, no que diz respeito à lateralidade, de forma frontal, de lado (de perfil) ou por trás (pela nuca) e nos intervalos destas posições (o chamado 3/4). Em relação à altura da câmera, Xavier (2005) apresenta:

Câmera Normal	A câmera se posiciona paralelamente ao chão, localizada à altura dos olhos de um observador de estatura média, que se encontra no mesmo nível ao da ação mostrada.
Câmera alta (<i>plongée</i>)	A câmera visa os acontecimentos de cima para baixo.
Câmera baixa (<i>contra-plongée</i>)	A câmera visa os acontecimentos de baixo para cima.

Quadro 5.

Fonte: Produzido pela autora.

Os posicionamentos da câmera em relação à distância e ângulos foram definidos, a princípio, a partir de uma condição da câmera fixa, porém a evolução da linguagem cinematográfica possibilitou o desenvolvimento dos movimentos da câmera, hoje amplamente móveis. Os dois principais movimentos da câmera são:

Panorâmica	Movimento de rotação da câmera em torno de um eixo fixo.
------------	--

Travellings (ou carrinhos)	Deslocamento da câmera em uma direção determinada.
----------------------------	--

Quadro 6.

Fonte: Produzido pela autora.

Encerro esta explanação sobre os elementos básicos da linguagem cinematográfica pensando sobre o ponto de vista da câmera. Ele pode ser um ponto de vista objetivo, no qual a câmera se comporta como um observador, explicitando o acontecimento, ou subjetivo, quando assume o ponto de vista de uma das personagens, tornando-se os olhos desta, e assim “a partilha do olhar pode saltar para a partilha de um estado psicológico, e esta tem caminho aberto para catalisar uma identidade mais profunda diante da totalidade da situação” (XAVIER, 2005, p.35).

Estes são apenas alguns dos princípios técnicos que possibilitam as construções estéticas e poéticas da dança que se realiza nas relações com o vídeo e com os saberes de cada um, que se contaminam mutuamente. Isto posto, apresento, na sequência, algumas observações sobre experiências sensoriais e procedimentos técnicos que algumas obras de videodança nos revelam. Além de um cuidado com as questões diretamente relacionadas ao audiovisual, também me interessa investir nas investigações sobre como a videodança, nas palavras de Sophie Walon (2015, p.7, tradução nossa),

pode sugerir uma miríade de sensações que geralmente são experienciadas por outros sentidos, tal como o tato, olfato e paladar, além de outras sensações mais difusas como equilíbrio, fadiga, peso, temperatura, escala, distância e textura.⁴⁵

Diferentemente da performance ao vivo, a relação do espectador com a videodança se dá na bidimensionalidade, o que faz com que a percepção do tempo e do espaço se dê de forma diferente - achatada, pode-se

⁴⁵ No original: “[...] it can suggest a myriad of sensations that are usually experienced through other senses, such as those of touch, as well as smell and taste, in addition to other more diffuse or less easily established sensations such as balance, weight, fatigue, temperature, scale, distance, and texture.” (WALON, 2015, p.7)

dizer. Sobre esta questão, Walon (2015) desenvolve uma análise que coloca a videodança como um lugar de experiências multissensoriais. A autora estrutura tal premissa a partir de estudos dos trabalhos do cineasta Thierry De Mey em parceria com diferentes coreógrafos, entre eles Anne Teresa De Keersmaecker (coreógrafa de *Rosas danst Rosas*), identificando alguns procedimentos e escolhas do artista que conduzem as relações com o espectador por caminhos nos quais não apenas visão e audição tenham atuação efetiva. Entre os conteúdos abordados na sequência deste texto, estão presentes alguns aspectos da análise de Walon (2015), especialmente no que diz respeito às relações entre corpo em movimento, som e ambiente na videodança. Apresento alguns desses procedimentos a seguir.

2.1. Repetição

No formato de minivideodança (1'): no vídeo #48SP do projeto *100 lugares para dançar*⁴⁶ duas bailarinas atravessam uma passarela (com cobertura tubular e corrimãos dos dois lados). A câmera, fixa, está disposta em um determinado ponto da passarela. As duas bailarinas repetem, ao longo de toda a trajetória, que compreende a entrada no espaço delimitado pelo enquadramento (próximo à câmera) até o final da passarela, a mesma célula coreográfica, que inclui caminhar em diagonal com os braços estendidos ao lado do corpo, tocar com a palma de uma das mãos o ombro oposto pela frente e logo em seguida, retornar o braço à posição inicial e unir os dois pés em paralelo mudando a direção do corpo para a outra diagonal (simultaneamente), e assim reiniciar a sequência.

⁴⁶ Videodança realizada pelo coletivo Os Quintos e disponível em <<http://100lugaresparadançar.org/sp-77>> (acesso em 24/09/2018).



Figura 8. *Frame captado da minivideodança #48SP*

Fonte: <<http://100lugaresparadancar.org/sp-77>> (acesso em 24/09/2018).

Esta é a ação realizada pelas dançarinas, porém no vídeo ela não se apresenta nesta relação espaço-temporal linear. Na montagem, esta trajetória é fragmentada, de modo que há diversos cortes, sucedidos por outros planos nos quais elas não se encontram no ponto subsequente no espaço. Às vezes há um avanço para um ponto no espaço que o espectador espera que elas alcancem alguns segundos mais tarde; outras vezes um retorno para um ponto já percorrido, com a repetição de um plano já exibido; e em outra ocasião, ainda, uma interrupção da sequência e a repetição do mesmo plano imediatamente. Isso nos permite pensar no que vem a ser o conceito de repetição na videodança.

O uso da repetição é muito frequente na construção coreográfica da dança, bem como em outras linguagens artísticas, como na música, arquitetura, poesia. Apesar de se mostrar de forma idêntica, repetir elementos de uma obra constitui-se como uma estratégia que produz ritmo, transforma significados e conduz o espectador a diferentes níveis de percepção e reação. Além disso, Eisenstein (2002, p.67) apresenta como funções da repetição a criação de um todo orgânico e uma forma de desenvolver crescente

profundidade. A ideia de *loop*⁴⁷ é consideravelmente comum nas formas da arte contemporânea e no audiovisual, sobretudo na videoarte (nas outras áreas do audiovisual como o cinema e a televisão o uso deste recurso é menos frequente).

Katrina McPherson e Simon Filpes (CALDAS, 2009) abordam três usos da repetição na videodança: repetição como artifício musical estrutural, repetição como artifício narrativo construído e repetição como montagem transformativa estrutural.

A repetição como artifício musical estrutural se aproxima daquela utilizada nos videoclipes, com a diferença de que na videodança seu uso não possui finalidade comercial, mas a similaridade está no fato de que a inserção de planos repetidos segue a estrutura da música. Na repetição como artifício narrativo, por sua vez, as imagens são organizadas de modo que a repetição dos planos pode levar à construção de um efeito narrativo, mesmo que os planos, por si só, não contenham esta intenção narrativa. “Os cliques falam uns com os outros na repetição e a trilha sonora reforça esse sentido de narrativa”. (FILPES e MCPHERSON, 2009, p.15)

Já a repetição como montagem transformativa estrutural, foco de meu interesse, se relaciona com o momento da montagem de um trabalho audiovisual, neste estudo, a videodança. Nela, após a captação das imagens, na etapa da edição, a coreografia é refeita. A estrutura da composição, neste caso, conta com planos repetidos, cuja organização altera o sentido das imagens originais e torna impossível a realização da dança ao vivo. Apesar da movimentação não sofrer qualquer tipo de mudança, na relação com o espectador outros sentidos e sensações serão produzidos, e então haverá transformação na imagem exibida. É isto que acontece na videodança #48SP, que adota este procedimento, criando uma composição entre a linearidade do espaço, a passarela, e uma forma de atravessá-la, não cotidiana, não real, dançada pelas pessoas e pela montagem.

⁴⁷ *Loop* é aqui entendido enquanto ação que se repete. Certos aplicativos e plataformas de compartilhamento de foto e vídeo, como o popular Instagram, possuem recursos de *loop*, também denominado como *boomerang*, o que faz com que muitos de seus usuários conheçam e utilizem a ferramenta.

2.2. Sons

No início do cinema, nos anos finais do século XIX, as projeções dos irmãos Lumière⁴⁸ eram exhibições de imagens captadas sem qualquer tipo de som. As câmeras registravam as imagens tais quais eram projetadas e essa atividade era ainda realizada com objetivos científicos, e não de entretenimento, embora dotadas de grande potencial atrativo. Nos anos subsequentes, houve um empenho significativo para tornar possível que uma camada sonora fosse adicionada à projeção dos filmes, através de diversas tentativas de sincronizar às imagens sons reproduzidos paralelamente, em aparelhos distintos. Esta realização dependia de dinâmicas próprias dos equipamentos e ferramentas disponíveis no momento: as câmeras e suas especificidades, a música tocada ao vivo ou registrada em suportes próprios, como o gramofone. A inserção do som neste período, que ficou chamado de cinema mudo⁴⁹, instituiu uma nova situação, na qual as relações entre imagem e som alteraram conceitos de montagem, continuidade, verossimilhança e ilusão, ainda que em um contexto tecnológico de inúmeras restrições. À medida que o processo filmico pode incorporar a camada sonora no mesmo suporte⁵⁰, quando imagem e sons passaram a ser gravados na mesma película cinematográfica das imagens, foi possível compreender o que Ismail Xavier sintetiza no seguinte trecho:

Tornar audível o que está sendo visto é uma forma de torná-lo mais convincente. A manipulação do chamado ruído ambiente,

⁴⁸ Dentre os primeiros filmes realizados por eles constam os famosos minutos Lumière *La sortie de l'Usine Lumière à Lyon* - A saída dos trabalhadores da fábrica dos Lumière (1895), e *L'arrivée d'un train à la Ciotat* - A chegada de um trem na estação (1896).

⁴⁹ Período do cinema que acabou por volta de 1930 e que antecedeu a criação das condições tecnológicas necessárias para o cinema falado. Para suprir a ausência das falas audíveis eram utilizados procedimentos visuais, tais como a expressividade gestual dos atores, a ênfase nos enquadramentos e nas montagens para explicitar os sentidos das imagens, a busca de um ritmo visual associado a recursos e efeitos sonoros e gráficos. A trilha sonora era executada à parte.

⁵⁰ O som passou a ser impresso na película através de um processo de leitura ótica realizado pelo *Movietone* (equipamento de gravação de som em película). Basicamente, foi com o som ótico que uma trilha de sons passou a ser desenhada e representada na película cinematográfica.

assim como a presença efetiva da palavra, vem conferir mais espessura e corporeidade à imagem, aumentando seu poder de ilusão. [...] O cinema sonoro significa imagem e som como elementos integrantes de mesmo nível, e não, como muitos preferem, imagem acrescida de um acessório. (XAVIER, 2005, p.36)

Tempo e espaço são dimensões dotadas de sonoridade. As ondas sonoras se propagam pelo ar, estabelecendo relações de composição com os outros acontecimentos do mundo em suas esferas materiais e subjetivas. No contato entre os volumes, na produção e emissão dos sons e ruídos produzidos pelos corpos dos seres vivos e dos objetos inanimados e nos sons organizados musicalmente, existem profundas relações de mobilidade que tangenciam a realização da arte, do cinema, e no nosso caso específico, da dança.

No trabalho com as linguagens audiovisuais, é possível tratar a relação entre som e imagem de diferentes formas: procurar realizá-la de forma conjunta desde o princípio do processo criativo ou realizar trabalhos de forma isolada, independente, unindo-os em um momento posterior. Em qualquer um destes caminhos, ambos serão afetados pela presença do outro. No caso dos processos realizados nesta pesquisa, me interessa pensar a criação através da presença constante de som e imagem, e para tanto, o pensamento de John Cage (embora tenha realizado os seus trabalhos com Merce Cunningham a partir de um outro viés, como já apresentado no capítulo anterior deste texto), constitui-se um lugar de inspiração:

Quando escuto aquilo que chamamos de música, me parece que alguém está falando, e falando sobre seus sentimentos ou sobre suas ideias de relacionamentos. Mas quando eu escuto o trânsito, o som do trânsito aqui na Sexta Avenida, por exemplo, eu não tenho a sensação de que alguém está falando. Tenho a sensação de que o som está atuando. E eu adoro a atividade do som. O que ele faz é ficar mais forte ou suave, mais agudo ou grave, mais longo ou curto. Ele faz todas essas coisas com

as quais fico completamente satisfeito. (CAGE, 1992, n.p. *apud* ALMEIDA e OLINTO, 2017, p.28)⁵¹

O sentido da audição é um aspecto humano fundamental nas artes do audiovisual. Aproprio-me da perspectiva de Walon (2015), ao compreender que a videodança apresenta o mundo através do estabelecimento de um tempo e espaço próprios, não lineares, o que faz com que os sons assumam a função de estabelecer este quadro espaço-temporal no qual o movimento ocorrerá. Os sons participam na criação de um contexto ou uma atmosfera emocional e influenciam diretamente na construção da dramaturgia. Os sons produzidos pelo corpo - respiração, vocalizações, sons provenientes do atrito entre os corpos dos bailarinos entre si ou com as superfícies do espaço ampliam o impacto sensorial sobre o corpo do espectador, gerando empatia para com o acontecimento. Os ruídos e sons do ambiente e as organizações musicais configuram-se em materializações que tornarão palpável a unidade poética que se realiza na criação da videodança.

Walon (2015) faz uma análise sobre o desenvolvimento da sonoplastia na videodança “Love Sonnets” (1993, 23’) de Thierry de Mey (coreografada por Michèle-Anne De Mey). Em um trecho desta obra⁵², cuja locação é uma pedreira, os bailarinos executam movimentações muito dinâmicas que se relacionam intensamente com o solo, nos níveis baixo e médio. Eles deslizam, se esfregam, fazem rolamentos, giros, saltos que causam impacto no terreno arenoso e acidentado. Suas trajetórias também incluem deslocamentos sobre grandes montes de telhas quebradas em cacos. Há uma música, mas para além dela, os sons do acontecimento são muito presentes, potencializam o aspecto visual e promovem o que Walon (2015) chama de “visão háptica” e “audição háptica”, pois os sons e as imagens propiciam sensações próximas às sensações originadas pelo tato.

⁵¹ No original, presente em Almeida e Olinto (2017, p.28): “When I hear what we call music, it seems to me that someone is talking, and talking about his feelings, or about his ideas of relationships. But when I hear traffic, the sound of traffic, here on 6th avenue for instance, I don’t have the feeling that anyone is talking. I have the feeling that sound is acting. And I love the activity of sound. What it does is it gets louder and quieter, and it gets higher and lower, and it gets longer and shorter. It does all those things. I am completely satisfied with that.”

⁵² Um trecho de 3’52” desta obra está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jg9UaErlCGM&t=41s>> (acesso em 30/09/2018).

Alguns aspectos sonoros importantes destacados na análise da autora: “em Love Sonnets, um close-up de pés de um dançarino andando em um monte de telhas e quebrando algumas delas proporciona aos espectadores sentimentos muito específicos que se baseiam em suas experiências e memórias, como a sensação de andar em materiais instáveis e frágeis ou o prazer que se tem em sentir o seu impacto no mundo.” (WALON, 2015, p.4, tradução nossa)⁵³ De Mey utiliza a sonoplastia para amplificar “o som da respiração e falta de ar dos bailarinos, para aumentar o som de passos no chão, a fim de sublinhar o contato do corpo com e impacto no espaço e outros” (WALON, 2015, p.5, tradução nossa)⁵⁴. O “som dos dançarinos caindo dá uma sensação de seu peso, o barulho alto de telhas quebrando sob seus pés transmite uma impressão de sua força e energia” (WALON, 2015, p.7, tradução nossa)⁵⁵.



⁵³ No original: “[...] in Love Sonnets, a medium close-up of a dancer’s feet walking on a mound of tiles and breaking some of them provides viewers with very specific feelings that draw on their sensory experiences and memories, such as the sensation of walking on unstable ground and fragile materials or the pleasure one takes in feeling his or her impact on the world.” (WALON, 2015, p. 4)

⁵⁴ No original: “[...] sound effects of the dancers’ breathing and shortness of breath, to heighten the sound of steps on the ground so as to underscore the body’s contact with and impact on space, and others.” (WALON, 2015, p. 5)

⁵⁵ No original: “[...] the sound of the dancers falling gives a sense of their weight, the loud noise of tiles breaking under their feet conveys an impression of their strength and energy.” (WALON, 2015, p. 7)



Figuras 9, 10 e 11. *Frames captados da videodança Love Sonnets.*
 Fonte: Produzidas pela autora.

2.3. Ambiente

Morar é ocupar espaço no mundo.

A morada da videodança é um universo paralelo.

[corte]

Às vezes um terreno maleável, mole

Às vezes transformado, fantasiado [caleidoscópio]

Às vezes, um cadê no [black out] oculto

Às vezes, gravitacionalmente impulsivamente impositivo operante

[plano sequência]

*Tem vez que é um céu, ou a solidão, ainda que festiva
ou o reflexo de passos urgentes no chão. [espelho vertical]
encerado.*

Na casa da videodança o espaço é de revolução.

Ana Carolina de Araújo

A videodança enquanto arte que envolve movimento, tempo e espaço, se envolve de maneira particular com o espaço, o qual se constitui como uma presença que atua ativa e definitivamente sobre os corpos em movimento dos bailarinos, sobre os procedimentos técnicos de filmagem e edição e sobre a construção poética e de significados, incidindo de forma especial nas reações sentidas pelo espectador. A escolha de um lugar para a videodança tem tal singularidade, uma vez que se inscreve em cada camada de sua realização. Nesse sentido, a videodança compartilha de princípios semelhantes aos da arte para *site specific*⁵⁶, acrescidos da possibilidade de manipulação da imagem, que oferece a capacidade de criar um espaço

imaginário, estruturado, artificial, deformado, um universo fílmico onde há condensações, fragmentações e junções espaciais (a imagem é um transporte no tempo, mas também um transporte no espaço). O primeiro plano, os movimentos de câmera, os ângulos de enquadramento promovem uma nova experiência do espaço, experiência moderna e essencialmente cinematográfica. (CALDAS, 2009, p.32)

Maya Deren destacava o poder da videodança de criar um mundo de imaginação no qual é possível transportar pessoas instantaneamente, como um teletransporte. Um bailarino poderia estar dançando nas ciclovias da Avenida Paulista, na cidade de São Paulo, e apenas com um corte, no plano seguinte continuar sua dança em meio aos festejos dos bois Caprichoso e

⁵⁶ Em português, “lugar específico” diz respeito às obras criadas em um espaço determinado, que dialogam com o espaço, incorporando-o, transformando-o ou ressaltando os elementos já presentes no espaço (natural ou socialmente modificado).

Garantido, em Parintins⁵⁷. livrando-se de diversas leis geográficas e temporais. Qual é o impacto que isto causa no espectador? E como é que o bailarino sente ao realizar e ao ver sua imagem em tal acontecimento? Cada pessoa, artista ou espectador, estabelecerá relações entre os sentidos de cada espaço e suas próprias idiossincrasias, e este fato expande as potencialidades poéticas da videodança no que tange às interações entre obra e sujeitos.

Na relação de manipulação do espaço, ele pode ser criado, subvertido, ocultado, esculpido. Em um espaço impossível, pode-se fazer habitação. No enquadramento da câmera, o espaço pode ser o que está no extra-campo, compreendendo o invisível. E isto dará ao corpo a capacidade de escapar das suas leis físicas e anatômicas.

Retomo o projeto sobre perspectiva forçada que realizei com os quartos anos para confirmar a maleabilidade do espaço no audiovisual. Imaginar, sentir, trazer provocações para os colegas sobre este outro mundo que não existia na vida real, mas que poderia ser moldado nas imagens, sem necessariamente editar/tratar as imagens.

Se, por um lado, o ambiente no qual a videodança é realizada pode ser infinitamente moldável, pela câmera ou pela edição (com a inserção de efeitos, distorções e filtros de cor, por exemplo), ele também pode ser o escultor do acontecimento, uma vez que a sua existência apresenta conteúdos como tamanho, volumes, texturas, sons. A luz, por exemplo, é responsável pelos claros e escuros do vídeo, pelo destaque ou ocultação dos volumes presentes no enquadramento, pela composição das sombras e contornos, construção de atmosferas e modulação de climas emocionais.

Quando o espaço é ocupado com câmeras e corpos em movimento, de pronto nos deparamos com estas condições, dotadas de informações e

⁵⁷ O Festival de Parintins é uma festa popular realizada anualmente no último fim de semana de junho na cidade de Parintins, no estado do Amazonas. Durante três noites de apresentação, acontece a disputa entre os dois grupos que competem representando, cada um, um dos dois bois folclóricos, o Boi Caprichoso de cor azul e o Boi Garantido de cor vermelha, envolvendo alegorias, danças e encenações a partir de temáticas regionais (o universo místico, a cultura indígena e os costumes ribeirinhos). A apresentação ocorre no Bumbódromo, um tipo de estádio cujo formato remete a uma cabeça de boi.

expressividades, e que são determinantes para revelar as potências poéticas das relações que serão estabelecidas neste encontro.

Walon (2014) aponta a videodança como arte que desterritorializa a dança de seus espaços tradicionais e a reterritorializa em novos contextos. Ao escolher como locação um deserto, um penhasco, uma escola desocupada e um galpão, as informações espaciais podem contribuir para expressar ideias de solidão, austeridade, transmitir sensações de dificuldades, amplidão.

Os filmes de De Mey aproveitam ao máximo essa possibilidade, que explica porque a locação é fundamental neles. Suas locações cinematográficas são sempre cuidadosamente escolhidas pelas suas características poéticas e estéticas que ecoam, ou mais frequentemente até renovam a dança, dando aos movimentos um novo universo e, portanto, novas qualidades, significados e conotações. (WALON, 2014, p.28, tradução nossa)⁵⁸

Os espaços são repletos de movimentos. Um bosque ou uma floresta sugerem um tipo de deslocamento, que encontra no caminho raízes de árvores, mato, folhas secas, troncos de árvores caídas. Diferentes alturas de galhos, altos e baixos. Galhos retorcidos, cipós que se enroscam, insetos que constroem trajetórias neles ou atravessam o ar. Já em uma escola há corredores que nos levam até as salas, portas, janelas pequenas e carteiras também pequenas e muitas, bancos lisos nos quais é possível deslizar, parques com árvores e brinquedos - escorregadores, balanços, pontes, pátios, amarelinhas, escadas, bebedouros. Há colorido. Em cada lugar há o movimento do ar e dos sons que ocupam aquelas dimensões espaço-temporais. Nos processos de significação, cada canto contribui para que o sujeito que dança, o sujeito que filma e o sujeito que edita atinjam estados que potencializem movimentos e trajetórias em uma experiência somática, de presença e de interação harmônica com o entorno, física e psicologicamente.

⁵⁸ No original: "De Mey's films take maximum advantage of this possibility, which explains why the location is paramount in them. His film locations are always carefully chosen for their poetic and aesthetic characteristics that echo, or more often further or even renew, those of the dance by giving the movements a new universe and hence new qualities, significance, and connotations." (WALON, 2014, p. 28)

O trabalho de De Mey sobre os espaços dispõe ao espectador o acesso a várias camadas das relações entre estes e os sujeitos que os ocupam. Através de câmeras fixas em planos abertos, o espaço compartilha protagonismo com os sujeitos. Em *closes-up*, mostra como o corpo é marcado e como o espaço é modificado. Como ambos, vívidos, compõem o mundo. Nas apresentações que faz dos acontecimentos entre pessoas e lugares, constrói imagens de corporeidades que revelam ao espectador o quanto o corpo é poroso, maleável e íntegro.

Em Dom Svobode (2000)⁵⁹, videodança do coreógrafo Ystok Kovac e Thierry De Mey, o espaço é um penhasco no qual os bailarinos encontram-se pendurados em cordas que se prendem em suas costas, aproximadamente na altura da lombar (os equipamentos de segurança não são visíveis, mas subentendidos), distantes do chão a uma altura que não é possível definir qual. Somente este dado já nos remete a ideia de vertigem, medo de altura. Nas movimentações, os bailarinos, vestidos com roupas formais e chapéus, brincam com a gravidade. A dinâmica desta videodança depende da composição com a presença das câmeras, que se alternam diversas vezes mostrando a dança de vários ângulos e distâncias diferentes, amplificando as questões específicas da condição dos bailarinos de estarem em tal posição e apresentando desafios sobre o modo de ver um lugar tão peculiar. Em diversos momentos, a montagem põe em sequência planos que repetem pontos já percorridos da trajetória, pondo em jogo lógicas gravitacionais e temporais.



⁵⁹ Um trecho desta obra se encontra disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BphclqyBcNI>> (acesso em 9/01/2018).



Figuras 12 e 13. *Frames captados da videodança Dom Svobode*
Fonte: Produzidas pela autora.

As reflexões contidas neste capítulo reforçam o caráter rizomático da videodança, que acontece no fluxo das interações entre as presenças das quais ela se faz. A atuação dos bailarinos, coreógrafos e *filmmakers*, o espaço e suas condições, tudo o que vibra no ar produzindo os sons no momento da captação das imagens ou as camadas sonoras adicionadas posteriormente, a transformação do material na etapa da montagem, apesar de possuírem autonomia, no todo de uma obra de videodança se tornam um amálgama.

Enquanto experiência, acredito que estas percepções alimentam a pesquisa prática realizada na escola com as crianças, que apresentarei na sequência. Como as crianças se colocam nas posições de dançar, filmar, roteirizar seus vídeos envolvendo conteúdos formais e estéticos do recorte que estabeleci para esta pesquisa? O que aparece de novo? O que se diferencia? Com as minhas proposições, coloco-me em disponibilidade e com porosidade para perceber as videodanças dos meus alunos.

Capítulo 3

Na cena, os processos de criação, imaginação e ação/ dançar e descobrir

Os vídeos foram feitos com dedos, silêncio e bancos.

Trecho de um relato dos alunos

Antes de começar, uma noite no Rio...

(O que mobiliza a criação?)

O incêndio do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, no dia 2 de setembro, marcou os meus alunos. Na segunda-feira, dia seguinte ao início do incêndio, algumas crianças trouxeram o acontecido para a aula de arte. Antes disso, nenhuma delas tinha consciência da existência deste museu. Elas me perguntaram: foi o museu Catavento⁶⁰ que pegou fogo?

A partir de terça-feira, entretanto, os alunos chegaram com diversas informações obtidas através da televisão e da internet acerca do tipo de perdas que sofremos com o incidente do dia anterior. Os alunos do quarto ano iniciaram uma mobilização, pedindo que fizéssemos algo nas nossas aulas, para conscientizarmos outras pessoas que também não conheciam o museu. Diante deste posicionamento, desenvolvemos (eu e os meus alunos de terceiro, quartos e quintos anos) uma série de atividades que resultou em uma exposição de desenhos, textos coletivos e individuais, pinturas, uma instalação, um vídeo e uma série de minivideodanças.

Para as crianças, o primeiro contato com o museu foi a notícia de sua destruição e as imagens do incêndio - de sua presença sendo destruída. Exibi, então, vídeos e fotos do que havia no museu: *tours* virtuais com guias explicando as diferentes sessões temáticas. Conversamos sobre o acervo, sobre o que significavam todas aquelas perdas, sobre a perda do patrimônio imaterial. Ao fim do debate, já tocada por uma urgência que encontrou

⁶⁰ A escola sempre realiza estudos do meio Ao Museu Catavento, museu interativo de ciências localizado no Palácio das Indústrias, na cidade de São Paulo.

consonância com o estado de espírito dos alunos, provoqueei um dos quintos anos (participantes desta pesquisa) a produzirem pequenas videodanças a partir do que mais lhes tivesse tocado durante nossas discussões. Nos dias 5 e 6 de setembro, então, eles conversaram, criaram e gravaram as videodanças, a partir dos seguintes eixos escolhidos por eles:

- As línguas indígenas registradas que se perderam permanentemente;
- As múmias egípcias;
- A Quinta da Boa Vista, como morada da família imperial, a qual ainda abrigava móveis, documentos, fotografias e memórias da família;
- As coleções de peças de estudos paleontológicos e arqueológicos.

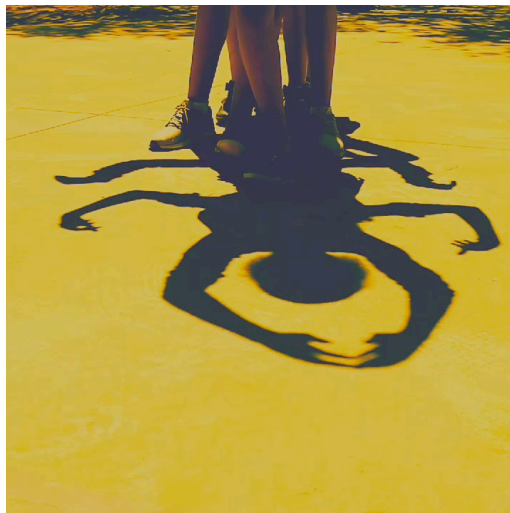


Figura 14. *Frame* captado da minivideodança *Paleontologia*.
Fonte: Produzida pela autora.



Figuras 15, 16 e 17. *Frames captados das minivideodanças Cultura Indígena, Cultura Egípcia 1 e 2, respectivamente.*
 Fonte: Produzidas pela autora.

Dentre as orientações para realização, determinei como regras: o trabalho deveria ser realizado em grupos, que poderiam escolher na escola a locação para as gravações, criar danças de até um minuto e não revelar os

rostos das crianças. Todos os grupos utilizaram algum tipo de material encontrado na escola – cadeiras, chapéus, árvores, tecidos, equipamento de ginástica artística, instrumentos musicais – tanto na composição cênica como na produção - neste caso, tinta para criar pinturas indígenas, folhas secas e instrumentos musicais para produzir sonoplastia, ou ainda para criar um efeito na câmera (um dos grupos colocou em frente à câmera uma garrafa de plástico com água, distorcendo a imagem).

Tendo realizado as gravações, as crianças me enviaram os vídeos originais e eu me incumbiria de realizar a montagem. Sensibilizada pelas imagens produzidas por elas, fui impelida à produzir também uma videodança. A série #MuseuNacional conta então com sete vídeos: Paleontologia, Cultura indígena, Cultura egípcia 1 e 2, Luzia, Dinossauros e Retratos da família imperial⁶¹.



⁶¹ Disponibilizei esta série de minivideodanças, compilada em um único vídeo, em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KP08Vcbfp3Y&t=27s>>.



Figuras 18, 19 e 20. Frames captados das minivideodanças *Luzia*, *Dinossauros* e *Retratos da Família Imperial*, respectivamente.

Fonte: Produzidas pela autora.

Após esta experiência, as duas turmas de quintos anos, que chamarei de Turma A e Turma B, e eu iniciamos o processo criativo, inspirado em alguns contos do livro de Ítalo Calvino, “Marcovaldo ou as estações na cidade”. Este livro foi escolhido em decorrência do plano de ensino para o ano de 2018 do qual um dos temas para o desenvolvimento dos projetos era “Eu e a cidade”, conforme mencionei no capítulo 1. Dentro desta temática, as narrativas de Calvino apresentam situações em diferentes estações do ano, que determinam parte dos acontecimentos da vida dos personagens Marcovaldo e sua família – sua esposa Domitila e os seis filhos –, que vivem no território urbano, em condições socioeconômicas marginais, em um contexto onde há pouco espaço público para relações de convivência de qualidade e obrigações que ocupam muito tempo. Entretanto, o olhar de Calvino, que apresenta com riqueza imagética as coisas da cidade, associado ao olhar de Marcovaldo, que “tinha um olho pouco adequado para a vida da cidade” (CALVINO, 2007, p.7), nos apresenta ampla visão da cidade real, da cidade desejada, da cidade sentida, nos oferecendo muitas respostas para a pergunta que fiz diversas vezes para os meus alunos: Onde você vê dança nisso?

Para tanto, os contos escolhidos foram “Férias num banco de praça”, “Ar puro”, “O jardim dos gatos obstinados” e “O ponto errado”, que respectivamente se situam nas estações do ano verão, primavera, outono e inverno. Nas duas turmas, trabalhamos com os dois primeiros contos. Em

decorrência de mudanças no calendário da escola, o conto “O jardim dos gatos obstinados” foi utilizado pela turma A e “O ponto errado” pela turma B. As duas turmas, possuindo um número diferente de aulas, não tiveram exatamente o mesmo processo, sendo que tive mais encontros com a turma B do que com a turma A. Foram cerca de 14 encontros com a turma A e 20 encontros com a turma B.

Nossa organização para a realização do processo foi semelhante às práticas que já vínhamos realizando: todas as gravações seriam realizadas em câmeras de celulares, meus, dos próprios alunos e das estagiárias⁶² que acompanhavam algumas de nossas aulas. Após as gravações serem realizadas, copiávamos os vídeos originais para o meu computador, com o cuidado dos alunos somente enviarem os vídeos que eles desejassem incluir na videodança.

3.1. Férias num banco de praça

O primeiro conto trabalhado pelas duas turmas nas aulas foi “Férias num banco de praça”. No livro, é o segundo conto, tendo grande importância na aproximação entre o leitor, a escrita de Calvino e o mais importante, a pessoa de Marcovaldo e a sua vida na cidade. A sensibilidade, leveza e riqueza de imagens deste conto é importante para o leitor desenvolver empatia com o personagem e sua situação econômica, social e cultural.

O conto acontece em uma noite quente de verão. Marcovaldo não consegue dormir na casa abafada e pequena para tantos habitantes. Decide ir dormir no banco da praça, que em sua imaginação seria um atrativo reduto de paz e frescor. Porém, nessa intentada, passa por muitas situações inesperadas.

A leitura foi dividida em alguns encontros, que guiaram os laboratórios.

⁶² As estagiárias Eduarda Diniz e Rafaela Doffe, alunas do curso de licenciatura em Artes da Universidade Estadual de Campinas contribuíram em diversos momentos no acompanhamento dos grupos durante as atividades realizadas nos espaços externos da escola, supervisionando a organização dos alunos e dando suporte quando necessário.

3.1.1. Diálogos no banco

Na primeira parte do texto, conta-se que Marcovaldo, tendo decidido ir até a praça para dormir no já referido e desejado banco, depara-se com a seguinte situação: um casal de namorados ocupa o banco em uma discussão sem fim.

A partir desta temática, propus para as duas turmas a exploração de um “diálogo corporal” a partir de quatro ações, que investigariam a realização de trocas de lugar: sair do banco, passar por cima, passar por baixo e deslizar. Propus que, em tal diálogo, as pessoas pudessem se mover - “falar” - uma de cada vez ou simultaneamente.

Na sala de música, os alunos formaram, espontaneamente, grupos de 3 a 6 pessoas de acordo com as suas próprias afinidades. Cada grupo escolheu um lugar na sala e o ocupou, com um dos bancos, compridos, azuis e brancos.

O tempo deste encontro, de aproximadamente 1h20, foi dividido entre a leitura do conto, a experimentação dos grupos e, na porção final da aula, cada grupo apresentou o que havia criado. Neste momento, organizamos uma sequência das apresentações. Os grupos mantiveram-se sentados em seus respectivos bancos e se reorganizavam de acordo com as necessidades para assistir os colegas, assumindo diferentes perspectivas, enquanto público. Durante as explorações, coloquei algumas músicas com andamento moderado, que os alunos observaram ter influenciado o ritmo das criações.

Depois das apresentações, conversamos sobre as experimentações: em relação à realização de ações simultâneas e isoladas, os alunos observaram que em alguns momentos era interessante ter uma pessoa só se mexendo, porém quanto mais integrantes do grupo o faziam ao mesmo tempo, mais chamava a atenção do público.

A música, como mencionei anteriormente, teve influência na criação. Sobre ela, os alunos disseram que dava vontade de fazer determinados movimentos no ritmo da música, e que as músicas eram alegres.

Um dos grupos teve a repetição como um recurso para sua estrutura. Alguns dos alunos espectadores perceberam este fato e disseram que isso criava um ritmo, parecido com o da música. A repetição acontecia através de diversos tipos de deslocamento em relação ao banco, sempre indo em um mesmo sentido: os alunos atravessavam o banco de uma extremidade a outra e retornavam caminhando paralelamente ao banco até chegarem novamente à primeira extremidade. Em um dado momento, entretanto, eles começavam a atravessar o banco por cima e por baixo simultaneamente (sempre dois alunos por vez), porém em sentidos opostos, o que alterava a forma de percepção do espectador, pela composição que se formava.

Sobre o uso dos níveis alto, médio e baixo na relação com o banco, os alunos já tinham conhecimento dos níveis e quando perguntei a eles, constataram que as ações poderiam ser associadas a níveis diferentes: a saída do banco poderia ser realizada nos níveis alto, médio e baixo; passar por cima, nos níveis alto e médio; passar por baixo no nível baixo; e deslizar no nível médio.

Ainda discutindo a questão dos níveis, os alunos observaram que o banco facilitava que os alunos realizassem alguns carregamentos, por colocar as pessoas em alturas diferentes. Além disso, um elemento inesperado foi o fato de um dos grupos retirar o banco do chão. Os integrantes queriam passar por baixo, e no momento em que se preparavam para passar deslizando pelo chão, um dos alunos sugeriu levantar o banco. Apesar do texto indicar um banco de concreto, fixo, tal possibilidade não era limitada, assim como mudá-lo no espaço

A turma B teve um segundo encontro ainda sobre estas mesmas explorações. Estávamos na sala de vídeo. Neste lugar não temos bancos disponíveis, somente cadeiras, com encosto e assento estofados. Pudemos levar para lá apenas um banco. Fizemos uma roda, todos sentados no chão e ao centro, o banco. Cada grupo então, se deslocava até o banco e rerepresentava a sua criação do encontro anterior, retornando em seguida à roda e dando espaço ao próximo grupo. Ao final, conversamos sobre as percepções variadas dos trabalhos.

Alguns alunos que não estavam na aula anterior, não sabiam as motivações, mas sugeriram que o que aconteceu foi “brincadeira no banco”, “discussão no banco” e “disputa por lugar no banco”. Destacaram a criatividade dos grupos, já que, apesar de partirem das mesmas ideias, cada grupo usou movimentos muito diferentes. Relacionaram as movimentações criadas por cada grupo às imagens de “relógio”, “escorregador” e “ônibus”.

Os alunos identificaram também que apesar de cada grupo criar separadamente, quando apresentados em sequências pareciam uma dança só. Conversamos sobre o porquê desta percepção e chegamos à conclusão de que isso acontecia porque as ações dadas na proposição eram as mesmas, então dava essa noção, “como se fosse uma coreografia”, como um dos alunos disse.

Tendo finalizado este momento, transportamos as investigações para uma cadeira, agora uma atividade em dupla. Neste espaço reduzido, o que é possível? Que diálogo corporal podia ser inventado? Sugerimos que além das ações anteriores, poderiam ser exploradas as ações de “espelhar” e “opor”. Levamos as cadeiras para o quiosque 1, espaço para as experimentações. Ao final da aula, retornamos para a sala e algumas duplas, que demonstraram interesse, apresentaram suas criações. Conversamos sobre as apresentações e os alunos lembraram alguns laboratórios que realizamos no ano anterior, utilizando cadeiras, porém naquela ocasião as explorações eram realizadas individualmente e com outras proposições. Alguns alunos tiveram percepções semelhantes, e outros disseram que apesar de ter menos espaço, existiam muitas possibilidades de usar a cadeira e também o corpo da outra pessoa, com quem compartilhava a experiência.

3.1.2. Posições para não dormir

No encontro seguinte continuamos a leitura: o casal sai do banco e Marcovaldo corre, finalmente se deita e se sente muito desconfortável no banco duro, bem mais duro do que o imaginado. A partir desta situação - do

desconforto no banco -, nosso laboratório foi investigar posições desconfortáveis.

Iniciamos no chão. Propus que, em duplas, as crianças explorassem movimentações articulares, realizando o jogo do boneco articulado em três variações:

A) Uma criança seria o boneco, deitado no chão, e a outra, o condutor, que buscaria mover o boneco a partir das articulações para colocá-lo em diferentes posições, que este sustentaria. Posições confortáveis e desconfortáveis. Em seguida os papéis foram invertidos;

B) O boneco seria conduzido até uma posição na qual o condutor pudesse apoiar o peso do seu próprio corpo ou de parte dele no colega. Em seguida, inverteriam os papéis, porém o primeiro condutor deveria manter-se na posição em que estava até que fosse manipulado, exigindo que, na ausência do apoio, fosse necessário pensar: o que fazer para garantir a posição? Ela gerava uma sensação confortável? Como respostas, percebi alunos se colocando em risco, assumindo posições de improvável equilíbrio e outros buscando apoiar apenas pequenas partes do corpo, para transições mais fáceis. Procurava então, provocar estes alunos a também tentarem posições que, sem o apoio, talvez não fossem possíveis;

C) O condutor organizaria o corpo do boneco em quatro posições diferentes, que deveriam ser memorizadas, através da lembrança do toque do colega⁶³. Em seguida, o boneco deveria mover-se passando pelas quatro posições, gerando uma sequência.

Mais para o final da aula, dividi a turma em dois grupos, e realizamos novamente a atividade. Enquanto as duplas de um grupo faziam, os outros assistiam e depois invertemos. As crianças acharam muita graça em ver as situações em que seus colegas eram colocados, comentando o quanto não eram comuns e que “um dava nó no corpo do outro”, como me disse um aluno.

⁶³ Pretendia estimular a memorização através da percepção tátil. Trabalhando de forma autônoma em relação à visão, a consciência proprioceptiva – que é a consciência do próprio corpo e dos movimentos produzidos pelos membros - é a base para a memorização e pode ser despertada com o auxílio do estímulo tátil.

Percebi das crianças tranquilidade em tocar ou serem tocadas pelo colega, relação que se estabeleceu com muito respeito, e uma abertura à brincadeira consigo e com o outro.

3.1.3. Para fora da sala e a primeira vez que ligamos as câmeras

Retornamos ao banco no laboratório seguinte, desta vez levando-o para fora da sala de aula. No espaço arborizado do quiosque 2, lembramos o texto, que dizia que o banco ficava embaixo de uma árvore: “Havia, num canto da praça, sob uma cúpula de castanheiros-da-índia, um banquinho isolado e meio escondido” (CALVINO, 2007, p.11). Então, cada grupo levou o seu banco para baixo de uma árvore. Neste espaço, com chão de terra úmida, as crianças retomaram as experimentações com as quatro ações, optando por realizar algumas modificações, especialmente sobre as movimentações realizadas no chão - o passar por baixo do banco passou a aparecer menos.

Neste encontro realizamos as primeiras captações de imagem. Antes de continuar, nos encontros anteriores conversamos sobre figurino. Perguntei que tipo de roupa seria interessante usar e os alunos disseram que “roupa normal, que se usa em cidade, porque o Marcovaldo mora na cidade”.

Nos reunimos e conversamos sobre como eles imaginavam que esta cena seria gravada. A princípio, foi consensual a utilização de câmera fixa e plano aberto, em ângulo normal. Os grupos retornaram para debaixo das suas árvores e neste momento comecei a perceber algo que depois se tornaria mais claro sobre a minha metodologia: cada grupo realizava um processo diferente e o meu acompanhamento aconteceria sempre caminhando de um grupo até outro, olhando para as suas descobertas, dificuldades, surpreendendo-me com as suas inventividades. A partir do conhecimento de suas potencialidades, eu buscava indicar caminhos possíveis para que eles encontrassem soluções para suas questões ou aprofundassem suas descobertas.

Este foi o ponto inicial, mas como variações surgiram:

- Grupos que não modificaram as sequências e pediram autorização para gravar no chão de concreto;

- Grupos que, mantendo o plano aberto e câmera fixa, não filmaram o banco apenas de frente (considerando a frente do banco com todos os integrantes sentados e sendo gravados frontalmente);

- Grupos que consideraram a árvore como parte da composição cênica, inserindo-a em sua realização, seja na escolha do enquadramento ou na influência da árvore para a imagem - o quanto de sombra ela gera ou relacionando-se diretamente com ela;

- Grupos que gravaram em mais de um lugar no espaço.

No mesmo encontro e no encontro seguinte, os grupos retomaram, à medida que finalizavam a primeira etapa, à terceira variação do jogo do boneco articulado, buscando criar coletivamente posições desconfortáveis agora no banco. Assistindo às gravações iniciais desta cena, percebi que o jogo, quando realizado na sala, aconteceu com muito mais fluidez do quando levado para o banco. Destinamos um pouco mais de tempo para que as experimentações fossem novamente realizadas, e os grupos organizaram as gravações, mas a sensação de desconforto com a atividade persistiu. Refletimos posteriormente que este desconforto e possível “fracasso” na atividade, vinha do fato real de que não é tão fácil se mover em um banco, estreito como era, quando alguém te guia a fazer movimentos desconfortáveis.

A gravação desta dança foi realizada de acordo com as percepções dos grupos. Alguns realizaram a gravação mantendo o plano aberto. Outros optaram pela captação com planos mais fechados, próximos ao corpo, pois assim poderiam “mostrar a dança bem direitinho”, destacando os detalhes. Ainda apareceram planos *plongée* e zenital, com um aluno gravando de cima da árvore.

3.1.4. Assistir, editar, criar roteiros de montagem

No encontro seguinte, na sala de vídeo, assistimos às imagens das danças no banco e começamos a pensar nos seguintes elementos de montagem: corte, repetição de planos, alteração de velocidade e inversão do vídeo. Para isso, abri o programa de edição na projeção, apresentei alguns

recursos que o *software*⁶⁴ permitia, fiz uma exposição sobre cada um dos quatro elementos de montagem, mostrando seus efeitos na prática (a partir de um dos vídeos sobre os diálogos no banco) e começamos a explorar coletivamente tais elementos nos vídeos de cada grupo. Os alunos davam sugestões, fazíamos testes, comparando os efeitos e possibilidades. Depois assistimos à versão original e à da montagem, atentos às suas diferenças.

Algumas percepções relevantes foram acerca do que seria possível realizar corporalmente, sem os recursos da montagem, e o que de novo a montagem trazia para a dança, que inicialmente não tinha sido pensado. Tendo feito isso, cada grupo elaborou um roteiro, indicando uma possível montagem. Para isto descreviam os momentos do vídeo e a ação que deveria ser realizada. Chamou minha atenção a precisão do roteiro de um dos alunos, que me orientava a “aumentar a velocidade em 32%”.

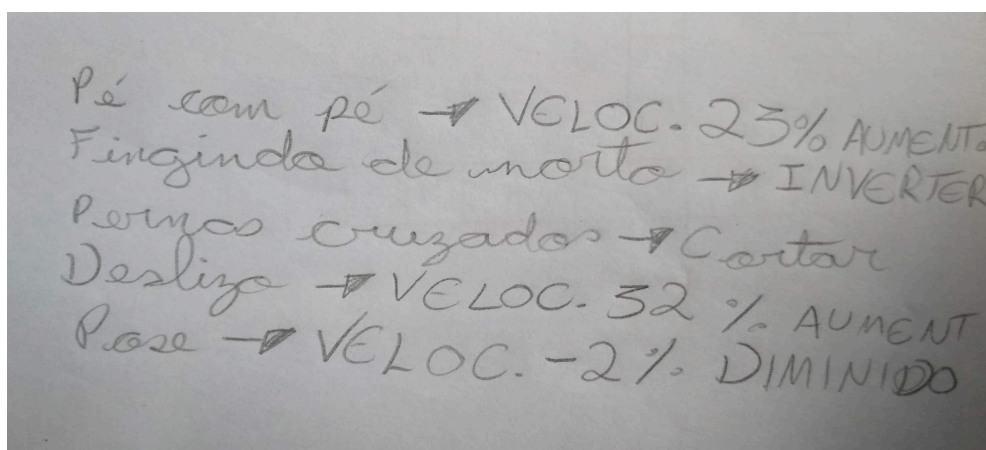


Figura 21. Roteiro de gravação feito por um grupo de alunos.

Fonte: Produzida pela autora.

3.1.5. Montagem ao vivo

A turma B teve, novamente, um tempo extra em relação à turma A. No encontro que relato a seguir, dividido em dois momentos – parte 1 e parte 2 – a turma A realizou apenas a parte 1.

⁶⁴ Para realizar a edição e montagem dos vídeos deste trabalho, utilizei os aplicativos para celular *Filmora Go* e *Inshot*, e os programas para computador *Movavi Video Editor 14* e *Sony Sound Forge* (editor de áudio).

Parte 1: Lemos mais um trecho do conto e realizamos um laboratório de montagem ao vivo. Os grupos deveriam realizar a dança que foi filmada e um dos alunos assumiu o lugar do editor. Exploramos como as mesmas ações de montagem poderiam ser realizadas corporalmente: alteração de velocidade - acelerar e desacelerar; inverter a sequência; e repetir. Quando o editor indicasse o corte, os alunos deveriam ir para outra parte da sequência coreográfica. Alguns grupos apresentaram algumas de suas experimentações e eu participei com um aluno, sendo a editora no primeiro momento e sendo conduzida por ele, posteriormente. Na conversa que realizamos, ao fim, perguntei o que o editor fazia em relação aos outros, e alguns alunos disseram: “Ele (o editor) explora os outros”, e para mim: “Você está fazendo ele de bobo”, quando usei muitas vezes a repetição de algum gesto, e “Você é a empregada dele”, quando fui conduzida pelo aluno que me fez soltar o cabelo e prender muitas vezes. Uma das alunas disse que de tanto que repete parece que quer passar a impressão da pessoa fazer algo até ficar muito cansada. Um aluno fez o outro tirar o agasalho muito lentamente, e a impressão tida foi a de que “ele está com preguiça, vai ficar na escola o dia inteiro”.

Parte 2: Na turma B todos os grupos se apresentaram e, neste momento, os alunos espectadores, já organizados em seus respectivos grupos, assistiram às danças, mas através das telas dos seus próprios celulares, que dispostos em diferentes lugares da sala apresentavam diferentes ângulos. Eles gravaram como registro a perspectiva que optaram para assistir às danças e conversamos um pouco se havia diferenças entre ver diretamente e ver pelo vídeo. Entre as percepções, apareceram alguns alunos comentaram sobre o tamanho dos corpos, que pessoalmente eram muito maiores e sobre a iluminação e qualidade das câmeras, que era diferente de ver ao vivo porque “o olho via melhor”. Outros comentaram ainda que segurar o celular cansava o braço; que era quase a mesma coisa ver ao vivo e ver no celular; e que ficava difícil para um grupo inteiro ver em uma telinha de celular.

Esta última impressão encontra consonância com o fato de que a experiência no celular é uma experiência, via de regra, individualizada. No contexto em que estamos inseridos, especificamente, é muito comum – pelo

menos entre os adultos – cada um ter o seu próprio celular. A maior parte do tempo em que o utilizamos, é sozinhos que o fazemos. As crianças ainda apresentam outros comportamentos. No tempo que sobrava nas aulas, o celular era coletivo: tirar selfies, jogar jogos e assistir quem está jogando, ouvir música com o alto-falante do celular ou dividir com alguém o fone de ouvido, todas as atividades que em consenso as professoras das duas turmas permitimos, propunham alguma coletividade. Mas realizar esta tarefa fazia aparecer esta característica do celular, assistir em grupo enquanto experiência tinha algumas limitações.

3.1.6. De um trecho, uma cena

Terminamos a leitura do conto e em seguida, cada grupo recebeu um trecho de duas páginas do texto, que depois eles puderam trocar entre si. A proposta foi reler este trecho, selecionar frases ou um parágrafo que sugerissem movimentos, inspirassem a produzir danças ou que eles pudessem imaginar cenas quando faziam a leitura. Utilizamos o espaço do quiosque 1 para esta etapa. Como perguntas iniciais: Qual o cenário deste momento? Marcovaldo está participando da cena ou está observando? Como contar o que está acontecendo?

Sobre essa etapa do trabalho com as turmas, apresento a seguir algumas observações sobre a singularidade de cada um dos processos criativos desenvolvidos. Esta singularidade aumentou, pois antes as proposições eram as mesmas e agora cada grupo tinha um assunto dentro do conto para desenvolver. Conforme eles iam criando e captando as imagens, assistíamos juntos, e então comecei a pensar sobre cada processo.

Os diferentes níveis de autonomia e formas de criação começaram a aparecer nos vídeos que as crianças traziam para eu ver. Cada vez que eles traziam os vídeos, eu era mobilizada a propor questões sobre a imagem, que diziam respeito não apenas ao que havia sido criado, mas às composições com o espaço, com sons, com a iluminação e texturas, muitas vezes não percebidas pelo próprio grupo. Fazíamos análises das ideias. Às vezes o vídeo trazia

várias ideias não desenvolvidas. Orientava-os a aprofundar, dando tarefas específicas. Os grupos tinham níveis diferentes de afinidade, bem como uma heterogeneidade muito valiosa de momentos de aprendizagem. Alguns grupos tinham mais conflitos do que outros e, com eles, foi necessário um acompanhamento mais próximo em cada etapa.

Em determinados grupos, as crianças designavam entre si funções específicas, porque alguns de seus integrantes se identificavam com determinados papéis, como captar as imagens, produzir sons, organizar a cena e realizar a dança. Embora a regra geral para os experimentos fosse a obrigatoriedade de todos trabalharem corporalmente, no momento da captação fazia-se necessário que os alunos assumissem outras funções. Inclusive, em alguns grupos menores, outras pessoas participaram como colaboradores: outros colegas, as estagiárias e eu fizemos captação de diversas imagens.

Apesar da escolha inicial das crianças ter sido não gravar nada com uniforme, mas com roupa normal, muitos foram os dias em que os alunos esqueceram seus figurinos, de modo que o uniforme tem uma presença forte nas imagens. Outra observação importante: a perecibilidade dos vídeos. Os celulares quebram, as mães colocam os filhos de castigo sem celular, as crianças esquecem e apagam os vídeos para liberar espaço da memória dos aparelhos. Considero que a facilidade em produzir vídeos e fotos tenha influência direta no fato de que o armazenamento e conservação destes não sejam tão importantes.

Para continuar as análises dos processos, sigo neste ponto, apresentando cada grupo e alguns trechos das experimentações e conversas. Iniciarei apresentando os grupos da turma A, os quais numero de 1 a 5, e em seguida os da turma B, numerados de 6 a 11, apresentando os respectivos trechos escolhidos do conto. Numerei os grupos de acordo com a ordem de aparecimento dos trechos selecionados pelos alunos no texto. Em nenhum momento do processo criativo esta numeração esteve presente - valho-me dela aqui somente para fins de organização do texto.

Grupo 1: “Erguia os olhos entre as copas dos castanheiros-da-índia, onde eram mais densas e só deixavam dardejar raios amarelos na sombra transparente de seiva, e ouvia o alarido dos pássaros desafinados e invisíveis nos ramos” (CALVINO, 2007, p.11).

A ideia do grupo se baseava em procurar os pássaros invisíveis nos ramos. Quando assistimos às primeiras gravações, percebi ideias potentes, porém com corporeidades pouco exploradas. Comecei a provocá-los sobre escolhas feitas principalmente sobre a pessoa que filmou, que se limitou a um plano aberto com câmera fixa. Pedi que eles fechassem os olhos e imaginassem a cena que eles criaram, e contassem como cada um via. Pedi para que eles repetissem a cena e, ao mesmo tempo, que a aluna que estava filmando prestasse muita atenção. Perguntei ao final o que mais a interessava. Ela disse que era os olhares dos colegas procurando os pássaros. No vídeo, a sutileza desse gesto quase não aparecia e perguntei como poderíamos mostrar melhor na gravação. Ela então sugeriu que a cena começasse filmando de longe, aparecendo todos, e se aproximasse filmando cada um (em *traveling*), dando *close up* dos rostos. Depois, a câmera se direcionava para o céu, e quando retornava ao solo, todo o grupo estava deitado em um banco.

Perguntei ainda sobre os pássaros, sobre o que eles achavam das danças que tinham feito. Eles não souberam responder. Perguntei que tipo de pássaros eles eram. Pedi para que cada um escolhesse um pássaro e experimentasse como este voa, para e se equilibra. No momento em que testavam equilíbrios percebi que uma das alunas olhava seu movimento a partir das sombras que o sol produzia no chão. Este experimento se tornou parte da cena posteriormente.

Enquanto os colegas testavam suas sombras, a aluna que estava filmando testava outra coisa: pegou uma folha de uma árvore e aproximou da lente da câmera, observando que ora a folha ficava em foco, ora o que acontecia atrás dela. Os pássaros invisíveis nos ramos, então, passaram a estar em uma cena na qual folhas diferentes eram colocadas em frente à câmera e os pássaros, desfocados, passavam voando.

Grupo 2: “Correu para o banco, esparramou-se, porém, com a espera, parte da doçura que pensava encontrar, não tinha mais disposição para senti-la, e também a cama de casa não lhe parecia mais tão dura” (CALVINO, 2007, p.13).

O grupo encontrou nas muretas do quiosque, o banco para cada um deles, todos Marcovaldos. A realização se dava com um aluno por vez, em movimentações agitadas que culminavam com um esparramar no banco, encontrando a dureza real do lugar. Tivemos que realizar a gravação várias vezes pois a cena acontecia com uma câmera que fazia um giro panorâmico de 360 graus a partir do centro do quiosque, mostrando todo o entorno, e havia o desejo de que não aparecessem outras pessoas neste momento solitário do Marcovaldo. Em uma das vezes que gravaram, foi no exato momento em que o sino da igreja que fica ao lado da escola tocou, fato percebido pelos alunos como um acaso muito feliz! Mas assistindo às imagens, vimos que muitos outros alunos apareciam, e então o grupo queria filmar novamente, mas também queria os sons do sino. Eu disse a eles que poderíamos trocar o áudio de um vídeo pelo do outro, e então eles regravaram, muito entusiasmados.

Grupo 3: “O guarda-noturno Tornaquinci, fazendo a ronda, atravessava a praça de bicicleta” (CALVINO, 2007, p.14).

Este grupo havia feito, logo no primeiro dia, gravações de um aluno, assumindo o papel do guarda, pedalando em uma cadeira em diversos lugares do espaço em que estávamos. Porém, o grupo perdeu as imagens, não sei ao certo se o arquivo se corrompeu, se foi deletado, se o celular quebrou. Mas nas aulas destinadas a esta etapa, não realizaram novas gravações. Decidiram mudar o trecho do texto, mas o grupo estava incompleto, e eles levaram muito tempo para se reorganizarem, não sobrando tempo para as gravações.

Grupo 4: “Marcovaldo ajeitou-se atrás da estátua. Tornaquinci vira no chão a sombra do monumento se mover: deteve-se cheio de suspeitas” (CALVINO, 2007, p.14).

No espaço do quiosque há uma estrutura de palco com escadas laterais, cuja altura é de aproximadamente um metro e meio, e sobre a qual há três restos de mastros de bandeiras. A primeira cena consistia em uma aluna que era surpreendida por outro, que atravessava o espaço deslocando-se rapidamente com quatro apoios, saltava para o gramado, e continuava o deslocamento entre andadas com quatro apoios e rolamentos, até sumir por trás de uma árvore. A segunda cena era de dois planos com a mesma ideia, mas com atores diferentes em cada um: um menino embaixo de uma árvore, preso pelo punho com elásticos, simulando marionetes e movendo-se tal qual. Como a cena se passava à noite e as gravações, durante o dia, eles fizeram a indicação de que eu colocasse um filtro de cor que parecesse noite, e sugeriam que o filtro poderia ser preto e branco.

Grupo 5: “Marcovaldo se aproximou, ficou observando a chama, os gestos dos operários, com uma atenção um tanto embaraçante e os olhos cada vez menores por causa do sono” (CALVINO, 2007, p.14).

As alunas deste grupo demonstraram dificuldade na apropriação do texto. Apesar de perceberem movimento no texto, não conseguiam transportar para o próprio corpo. Detive-me um tempo com elas perguntando sobre o ofício dos operários: que movimento vocês imaginam que eles precisariam fazer para concluir a tarefa de consertar os trilhos do trem (conforme o conto)? Elas começaram a listar as ações: parafusar e desparafusar, soldar, martelar, desentortar. A partir de então, organizamos um jogo: para cada ação, testamos a sua realização de diferentes formas – com várias partes do corpo, experimentando posições em relação ao “trilho do trem”, que era um banco com assentos separados, com diferentes pesos e alteração de velocidade. Deste jogo elas criaram a sequência coreográfica, que incluía as ações de martelar e parafusar com algumas partes do corpo – mãos e pés –, e parafusar com o corpo inteiro. A partir dos movimentos, as alunas identificaram que as ações geravam sons, que poderiam fazer parte de suas danças. Decidiram então, que na gravação alguns momentos seriam próximos para que o som fosse melhor captado.

Grupo 6: “Havia, num canto da praça, sob uma cúpula de castanheiros-da-índia, um banquinho isolado e meio escondido” (CALVINO, 2007, p.11).

Este grupo apresenta desde o início do ano um grande nível de autonomia, para todas as atividades e constantemente me surpreendia. Mas a primeira vez que assisti às imagens criadas por eles nesta etapa, deparei-me com pouco material. Apenas uma cena na qual duas alunas dançavam atrás de alguns galhos, próximas a dois bancos escondidos. Conversamos não sobre o tempo de duração da cena, mas sobre quais relações ela estabelecia com o trecho e o que eles identificavam ali de dança, de como habitavam aquele espaço e porque fizeram as escolhas que fizeram. Os alunos disseram que não pensaram muito sobre o trecho, mas só sobre o banquinho escondido. Sugeri então que eles pensassem mais sobre o banco escondido, o que o escondia e o que faziam as pessoas neste lugar, então. O grupo recriou a cena: no primeiro plano, que mostra algumas árvores, as crianças passam dançando, mas algo na árvore chama a atenção delas. No próximo plano, duas cadeiras atrás de uns galhos de árvores. A câmera se aproxima e se distancia e as cadeiras se misturam mais entre as folhagens. Nos planos seguintes, as crianças aparecem dançando e se escondendo atrás das folhagens, como o banco.

Grupo 7:

Marcovaldo tornou a olhar a lua, depois foi observar um semáforo que ficava um pouco mais adiante. Brilhava amarelo, amarelo, amarelo, continuando a acender e reacender (...) Cerrava os olhos e parecia sentir sob as pálpebras o acende e apaga daquele amarelo idiota; piscava os olhos e via dezenas de semáforos; voltava a abri-los, tudo recomeçava. (CALVINO, 2007, p.13-14)

Este grupo, uma dupla, me apresentou as seguintes imagens: uma folha de árvore amarela se aproxima e se distancia da câmera algumas vezes, seguida de um plano no qual um menino se guiava a partir do semáforo que

piscava. A partir da ideia de piscar, ele fazia movimentos rápidos e de curta duração de pulsar, quase como um soluço. Em seguida, as imagens eram de três planos curtos que mostravam coisas amarelas presentes naquele espaço, narradas com a palavra “amarelo”, que se repetia a cada plano.

Sugeri que eles investissem mais em cada ideia: aprofundassem na investigação sobre os amarelos da escola e que o menino que pulsava, pulsasse com muitas partes do corpo. O aluno que pulsava sugeriu que eu colocasse efeitos de cor quando ele pulsasse, e que acelerasse o vídeo para parecer que ele fazia ainda mais rápido.

Grupo 8: “O guarda-noturno Tornaquinci, fazendo a ronda, atravessava a praça de bicicleta; Marcovaldo ajeitou-se atrás da estátua.” (ibid, p.14)

Este grupo concentrou-se em realizar uma encenação do guarda tentando capturar o Marcovaldo. Como teria sido se ele o tivesse pego, mas garantindo a Marcovaldo uma fuga. Centramo-nos em pensar como filmar este acontecimento, e eles se organizaram a partir dos comandos do editor, que também era o câmara. Então, ele ia dando os comandos para a cena acontecer, de forma similar ao jogo da montagem ao vivo.

Grupo 9: “Para permitir que ele se afastasse, Marcovaldo refez o circuito da praça” (CALVINO, 2007, p.14)

O jogo que este grupo criou foi um pega-pega, no qual eles percorriam várias vezes o espaço do quiosque, sendo perseguidos ora pela câmara, ora por um aluno que representava o guarda-noturno, indicando diferentes ângulos para a captação deste percurso.

Grupo 10:

(...) mas era o mau cheiro que o mantinha acordado, o mau cheiro acentuado por uma intolerável ideia de mau cheiro, fazendo com que também os ruídos, aqueles ruídos amortecidos e remotos, e a imagem à contraluz do carro com o guindaste não chegassem ao cérebro enquanto ruído e

visão mas somente como mau cheiro. (CALVINO, 2007, , p. 17)

As alunas integraram a esta proposição aquela das posições desconfortáveis para não dormir. Deitadas com os olhos fechados, elas criaram sequências em que alternam mover o corpo e cobrir os olhos e o nariz.

Grupo 11:

O guarda-noturno Tornaquinci sentiu a testa úmida de suor ao entrever uma sombra humana que corria de quatro por um canteiro, arrancava ranúnculos furiosamente e desaparecia. Mas pensou que se tratasse ou de um cachorro, responsabilidade dos homens da carrocinha, ou de uma alucinação, responsabilidade do alienista, ou de um lobisomem, responsabilidade não se sabe exatamente de quem mas de preferência não dele, e se afastou. (CALVINO, 2007, p.17)

O último grupo criou uma série de cenas curtas, relacionando diretamente palavras ou frases tal qual estão descritas no texto com gestos: “sentiu a testa úmida de suor”, “arrancava ranúnculos”, “cachorro” e “alucinação”. A princípio todas as cenas eram em plano aberto. Conversamos sobre o local para fazer isso e como potencializar a cena com algumas escolhas de enquadramento. Entre as escolhas, surgiram o *close up*, o *plongée* e a câmera lenta.

3.2. O ponto errado

No segundo conto, trabalhado com a turma B, Marcovaldo sai do cinema (atividade que ele adora fazer) e se depara com uma neblina tão forte que o impede de ver qualquer coisa da cidade que fique a um palmo de seu nariz. Ele faz uma trajetória para casa nada comum e tem um destino digno de cinema. A partir dessa situação, desenvolvi uma série de proposições que apresento a seguir, em torno de trajetórias.

Marcovaldo andou bem uns quinze minutos, em passos que sentiam continuamente a necessidade de alargar-se à

esquerda e à direita para dar-se conta da amplitude da calçada (se é que ainda acompanhava uma calçada) e mãos que sentiam a necessidade de tatear continuamente as paredes (se é que ainda acompanhava uma parede). (CALVINO, 2007, p. 74)

3.2.1. Percurso às cegas n.1

Realizamos a leitura de metade do conto e saímos pela escola. Em duplas, uma pessoa ia de olhos fechados enquanto o outro criava trajetórias, colocando seu colega em contato com as superfícies, obstáculos, texturas, pessoas, barulhos. Primeiro um percurso livre, e em seguida, a pessoa de olhos fechados deveria imaginar, a partir das sensações vivenciadas: se aqui não fosse uma escola, o que poderia ser? Conversamos sobre as impressões de cada um, listamos estes lugares possíveis, quase sempre urbanos, como cidade, shoppings, restaurante, festa - o que penso ser principalmente devido às percepções da audição. Os contrastes - floresta, praia, campo - vinham sempre de alguma relação também sonora, mas especialmente tátil estabelecida com a natureza: água, árvores, terra, vento.

3.2.2. Circuitos e trajetos até o chão

Na sala de corpo e arte, montamos circuitos com materiais de educação física: bancos, banco sueco⁶⁵, espaldar e colchões. Trabalhamos a realização de trajetórias conduzidas pela disposição destes materiais no espaço, e associadas a diferentes qualidades de movimento. Em seguida, retiramos todos os materiais e mantivemos somente colchões e tatames. Propus um trabalho sobre quedas.

No colchão, a tarefa era correr e deixar o corpo cair. No tatame, a queda deveria ser feita em câmera lenta, deixando o peso do corpo ceder progressivamente. Que tipo de trajetória o corpo faz do início da queda até se

⁶⁵ Na ginástica artística, este tipo de banco de madeira pode ser utilizado na iniciação à trave e em circuitos de agilidade.

entregar totalmente no chão? Depois, propus que os alunos corressem e saltassem no colchão, e o salto poderia ser realizado diretamente ou intermediado por um colchão disposto perpendicularmente, encostado na parede, que serviria como impulso ou limite para o salto: O que muda quando o corpo colide contra o colchão e tem o impacto amortecido pelo material ou quando o colchão é usado como impulso para ampliar o salto?

Por último, propus um desafio. Seria possível saltar em direção à parede e permanecer na parede? Os alunos tiveram a iniciativa de tentar se sustentar na parede sem nenhum tipo de apoio, em vão. Dei a indicação de que seus colegas poderiam ajudar. Distribuímos colchões grandes pela sala e então a tarefa consistia em saltar em direção à parede e ser mantido lá, com a ajuda de amigos segurando-os, oferecendo apoios, utilizando as beiradas da janela, que formavam plataformas onde fosse possível segurar.

3.2.3. Entre limites e superfícies

Na sala de música, fiz uma pergunta para a turma, baseada em trecho do conto no qual Marcovaldo tenta se guiar pelos limites dos muros, para chegar em casa. A pergunta era: quais são os limites do espaço em que estamos? Obtive como respostas: paredes, chão, teto, porta, janelas, armários, mesas, cadeiras e pessoas. Propus, então, que, assim como Marcovaldo, experimentássemos a sensação de realizar trajetórias a partir do contato com os limites do espaço em que estávamos. Todos os deslocamentos deveriam ser pensados a partir do uso obrigatório das superfícies destes limites.

O jogo surgiu a partir de uma videodança - “The Moebius Strip”⁶⁶ (Cie Gilles Jobin, 2001), que posteriormente exibi para a turma - e suas regras eram: uma pessoa faria o percurso enquanto o restante do grupo (os grupos foram conservados) orientariam verbal e corporalmente o caminho, indicando a parte do corpo e a superfície que deveria ser utilizada. Estas pessoas, condutoras, também se colocariam como parte do percurso, assumindo alguma

⁶⁶ Disponibilizei o vídeo na íntegra em: <<https://vimeo.com/27208279>>; bem como o excerto que exibi posteriormente para os alunos, este em <<https://vimeo.com/42130287>> (acessos em 10/12/2018).

forma estática em qualquer nível. Depois, inserimos objetos, como papéis, agasalhos, mochilas, além de cadeiras e sapatos. “Essa dança parece o (jogo) Twister”, disseram os alunos.

Em um dos encontros seguintes, que descrevo melhor no item “sessão de videodanças”, assistimos ao vídeo de Gilles Jobin, e logo depois fomos realizar as gravações. As crianças identificaram o jogo que realizamos e destacaram que no vídeo os planos fechados não deixavam mostrar quase nunca o corpo todo dos bailarinos e nem era possível saber quantos eram com facilidade. Decidimos então que uma das possibilidades de enquadramento para esta etapa seria o mesmo utilizado no vídeo. Quando assisti às gravações, percebi grande influência do vídeo assistido, pois ele estava muito presente, tínhamos acabado de sair da sala de vídeo. Várias ideias apresentadas no vídeo foram utilizadas, ainda que desdobradas pelas próprias ideias dos alunos. Pedi que eles me mostrassem o que eles utilizaram e o que eles criaram, e todos os grupos tinham com clareza a resposta para essas perguntas.

3.2.4. Mapa das trajetórias

Distribuí, neste encontro, trechos do conto que apresentavam indicações de trajetórias, sugeriam espaços, texturas, dimensões, lugares proibidos de estar e lugares não convencionais para caminhar. Cada grupo escolheu um trecho e fizemos a leitura, coletivamente. Guardamos os textos.

Desenhei na lousa da sala de música algo parecido com isto:

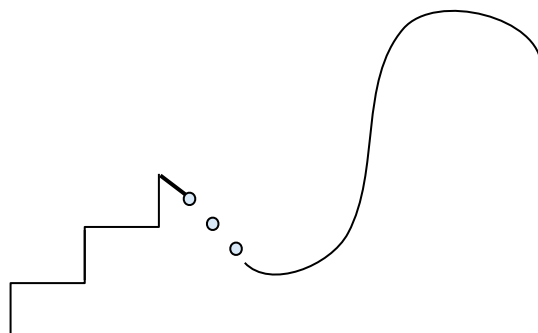


Figura 22. Trajetória.
Fonte: Produzida pela autora

e a trajetória e que a câmera acompanhasse o percurso (*travelings*); eu sugeri que a câmera estivesse fixa em algum ponto do percurso, para que mostrasse as pessoas se aproximando ou se afastando e que fossem utilizados os planos *plongée* ou zenital, e um dos alunos perguntou se a câmera poderia ser posicionada de ponta cabeça, para captar imagens invertidas verticalmente.

3.2.5. Percurso às cegas n.2

Finalizamos a leitura do conto e, como última questão, perguntei como é que poderíamos criar uma experiência em vídeo que fosse parecida com o que Marcovaldo se sentia caminhando por um lugar mas sem saber onde estava. A minha proposta era a de pensarmos um pouco no som. Os alunos entraram em consenso de que a melhor forma de as outras pessoas não saberem onde eles estariam seria gravar apenas o chão por onde passassem, e os pés. Perguntei se eles se lembravam do nosso percurso às cegas (n.1) e eles descreveram novamente algumas das percepções. Perguntei se eles sabiam por onde tinham passado e eles disseram que às vezes sim, principalmente pelo som, mas também pelo tato. Não poderíamos levar o tato, exatamente, para a tela, mas o som, poderíamos. A proposta deste percurso compreendia duas possibilidades. A primeira era um percurso às cegas, totalmente: os grupos deveriam criar caminhos e gravar apenas o som; a segunda seria um percurso mais parecido com o de Marcovaldo, sendo possível ver alguma coisa, mas sem permitir que o espectador identificasse, de imediato, os lugares percorridos. Nas criações, alguns grupos optaram por gravar o som autêntico do lugar e outros incluíram sons dos instrumentos musicais que estavam disponíveis para nosso uso no momento da gravação.

3.3. No meio do caminho, cenas importantes

Neste item, considero importante a inclusão de três atividades que realizamos e que não estão vinculadas a nenhum dos contos, diretamente, mas apareceram em alguns momentos e se relacionam com as criações e

percepções dos alunos sobre o processo como um todo. Realizei estas atividades com as duas turmas.

3.3.1. Sessão de videodanças

Em um dos encontros, organizei uma sessão de videodanças com obras selecionadas a partir das temáticas que estávamos trabalhando⁶⁷. Entre elas, estavam: “A prova d’água” (2004), de Gabriela Trópia, Karina Almeida, Mariana Camiloti, Rosely Conz; “Crushing Weight” (2015), de Vinícius Cardoso⁶⁸; “Deepinsiders”, de En-Knap⁶⁹; “Redial”, de Danilo Pera⁷⁰; “Pina” (2011) de Wim Wenders (trecho da dança no topo da montanha)⁷¹; “The moebius strip” (2001) e “Womb 3D” (2016)⁷² de Gilles Jobin; e Violin Fase (2002), de Anne Teresa de Keersmaecker e Thierry de Mey⁷³.

Nossa discussão se pautou em três momentos: que conhecimentos sobre dança traziam aqueles vídeos, que conhecimentos sobre vídeo e o que eles sentiam ou imaginavam quando assistiam. Entre as falas dos alunos, alguns conceitos de dança trabalhados vieram à tona: o uso dos níveis, a presença de movimentos retos ou curvos, “movimentos amplos tocando a kinesfera” ou movimentos próximos ao corpo, sincronia ou cada bailarino dançando algo diferente. Sobre os conceitos do audiovisual, os alunos

⁶⁷ Entre as obras estavam alguns vídeos do referencial que a prof^aa Dr^aa Karina Almeida me indicou - entrei em contato com a professora enquanto ela ministrava uma disciplina de videodança no curso de graduação em dança, no segundo semestre de 2017, AD947 – Tópicos Especiais XII: “O corpo em foco: perspectivas interdisciplinares na composição coreográfica e na videodança”, através do programa “Professor Especialista Visitante em Graduação” da Universidade Estadual de Campinas.

⁶⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wBGkGK7djvw>> (acesso em 10/12/2018).

⁶⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e0FbibzEqug&t=3s>> (acesso em 10/12/2018).

⁷⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xv6g7qGJWaA>> (acesso em 10/12/2018).

⁷¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_HO97yS4biw&t=36s> (acesso em 10/12/2018).

⁷² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8uNstvJy4CY>> (acesso em 10/12/2018).

⁷³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i36Qhn7NhoA>> (acesso em 10/12/2018).

identificaram enquadramentos, cortes e mudança de locação; quando os sons eram do ambiente e quando não, mencionaram impressões sobre as trilhas: para gerar suspense, sons da natureza, tristeza, alegria, e sons de telefone. Especialmente sobre o vídeo “Redial”, que foi o mais comentado, tanto pela sua montagem, com vários quadros na mesma tela, quanto pelo som: a maioria dos alunos não sabia que entre os sons de teclas de telefone, a música tocada era a que se ouve nas chamadas a cobrar, incomuns nos dias atuais. “Prô, isso é um toque de caixa postal?” e quando contei o que era, disseram que “chamada no máximo pelo WhatsApp, porque quase sempre mando mensagem ou áudio”. Outras observações: alguns alunos disseram que o vídeo “Crushing Weight” era a minha cara (pela movimentação); outros acharam que as pessoas de todos os vídeos pareciam meio malucas.

3.3.2. Jogos de olhar a dança

Incluí nesta seção alguns jogos que realizamos algumas vezes, como aquecimento, para exercitar a questão: Como se vê a dança? Estes jogos foram criados por mim, alguns influenciados por outros jogos que participaram da minha formação em dança.

A) Espelho do espelho

Neste jogo, formam-se duas filas. Uma fila voltada para outra, de modo que a posição das crianças na fila dá origem a duplas. Uma pessoa fica de fora, atrás de uma das filas, de modo que permanece no campo de visão da outra fila. Esta pessoa é quem conduz os movimentos de todos. A fila que a vê, será o seu espelho, e a outra fila é o espelho do espelho.

B) Parede é chão

Todas as crianças estão em pé, com braços estendidos ao longo do corpo, pernas levemente abertas, pés apoiados em paralelo, encostados na parede (com as costas e toda porção posterior do corpo). Uma criança está deitada no chão, com o corpo na mesma organização das que estão em pé. O jogo consiste nesta pessoa do centro se colocar em alguma forma e as que estão em pé encostadas na parede tentar reproduzir, pensando em como o

apoio horizontal do chão pode ser transportado para a verticalidade da parede, como o cérebro processa o que vê e o corpo reconfigura e como a força da gravidade atua nestas posições.



Figuras 24 e 25. Alunos jogando “Parede é chão”.
Fonte: Produzidas pela autora.

C) Dançar para o outro me ver e para não me ver

Nesta atividade, com os alunos divididos em duplas, a tarefa consistia em colocar-se enquanto dançarinos e espectadores em relações espaciais diferentes, a partir dos comandos de dançar perto, longe, totalmente visível ou apenas com partes do corpo aparecendo. Os alunos, alternando as funções de dançar e assistir, deveriam buscar no espaço possibilidades para

cumprir e transitar por entre estas relações, e perceber possíveis composições com outras duplas no espaço, como por exemplo quando o parceiro dança atrás de outra dupla ou quando, fazendo isto, a dupla se desloca, desocupando o espaço e tornando alguém que se esconde, visível.

D) Dança para o plano zenital

Após estudar diferenças entre os planos, realizamos uma exploração de dança deitada no chão, feita especialmente para ver de cima das cadeiras ou das mesas. Cada dupla elaborou uma dança que fosse feita apenas para ser vista de cima.

3.4. O jardim dos gatos obstinados

Este conto foi trabalhado apenas com a turma A. Entreguei um trecho do conto, as três primeiras páginas, e fizemos a leitura coletivamente. Neste conto, Calvino apresenta duas cidades: a cidade dos gatos e a cidade dos humanos. Uma vive dentro da outra mas não é percebida por nós. Mas Marcovaldo, interessado em olhar frestas, brotos e fendas, conhece bem, pois frequentemente faz amizade com algum gato, segue suas caminhadas e fica sendo conhecedor destes outros lugares.

Seguindo o amigo tigrado, Marcovaldo aprendera a observar os lugares como através dos olhos redondos de um gato e mesmo que fossem os habituais arredores de sua empresa passava a vê-los com uma luz diferente, cenários de histórias felinas, com ligações possíveis só para patas felpudas e leves. (CALVINO, 2007, p.116)

Depois da leitura, conversamos sobre como seriam estes lugares. Propus que as crianças investigassem nos espaços da escola se haveria algum lugar assim, que, visto com os olhos “normais” não seria percebido, mas que a câmera ajudaria a revelá-los. Eles partiram para a investigação. A câmera seria como a lupa dos detetives. Em seguida, retornaram e conversamos sobre estes lugares. Como é a cidade desvelada para o Marcovaldo? Cada grupo falou sobre as descobertas, que incluíam blocos de concreto vazados, cantos em

que ninguém vai, valetas, pia de bebedouro, troncos de árvore, mesa de pedra que, por causa da iluminação, refletia o que estava em cima, pilares, telhados. Nestes lugares, dava vontade de fazer que tipo de movimentos? “Movimentos pequenos”, “movimentos lentos”, “movimentos de gatos”. Conversamos um pouco sobre movimentos localizados em alguma parte específica do corpo, micromovimentos e movimentos sutis.

As imagens captadas tinham muitas danças com as mãos, explorando os vários lugares descobertos, micromovimentos com dedos, pés, olhos. Danças de tênis coloridos refletidos na pedra da pia. Um dos grupos se concentrou em recriar a cidade das pessoas e a cidade dos gatos. Outro grupo, encontrando uma árvore, escolheu realizar movimentos sutis e suaves.

3.5. Ar puro

“ – Seria bom que estes meninos - disse o médico da Previdência Social - respirassem um pouco de ar puro, numa certa altitude, corressem pelos campos” (CALVINO, 2007, p.49). Aqui está um trecho do último conto que trabalhamos, no qual os filhos de Marcovaldo estão doentes, e precisam de ar puro, de acordo com o médico; mas, onde moram, as opções de espaços de convivência com a natureza são escassas. Então, Marcovaldo leva os seis filhos de bonde até um parque, onde todos brincam, correm, saltam, sobem em árvores, se sentem livres, se sentem bem, inclusive ele. Passam um dia muito diferente de sua rotina. O que ele não sabe é que lá é território do sanatório, e logo os pacientes vão chegando, o que faz com que Marcovaldo, um pouco ressabiado, saia com as crianças de lá.

Nós fizemos a leitura do conto e conversamos um pouco sobre os assuntos que aparecem. Liberdade, aprisionamento, loucura e bem-estar. Perguntei para as crianças o que significava cada uma dessas coisas. “Ser livre”, “fazer o que quiser”, “ser feliz”. “Não poder se movimentar”, “Ficar com o corpo duro”. “O corpo não funcionar direito”. “Ter espaço para brincar”, “estar em um lugar que você gosta”.

A partir daí, trabalhamos com alguns jogos para explorar essas frases. Como fizemos esta aula na quadra, tínhamos muito mais espaço para trabalharmos juntos. Dançamos explorando toda a kinesfera, experimentamos diferentes tipos de deslocamento com jogos de espelho, criando poses de aprisionamento. Trabalhamos com saltos, giros, rolamentos para pensarmos como poderíamos dançar a liberdade, o aprisionamento, a loucura e o bem estar.

Sugeri que nosso último laboratório fosse fora da escola, para fazermos como o Marcovaldo. Saímos, um grupo de 30 alunos acompanhados por mim e pela professora de educação física. Caminhamos pelas ruas do bairro e chegamos – após passarmos pela igreja, por gente e casas conhecidas dos alunos (novidades para mim) – na Praça dos Trabalhadores, que fica bem próxima à escola. É uma praça que tem cerca de 2 mil m², possui área arborizada, rampa de skate, academia ao ar livre, quadra poliesportiva e a Casa de Cultura Tainã, ponto de cultura da região. Tem piscinas desativadas e carece de investimento público para ser potencializada enquanto espaço de convivência, apesar de ser ocupada pelas pessoas do bairro em virtude principalmente dos eventos realizados lá por instituições como a Casa de Cultura e Tainã e outras ONGs existentes no bairro.

Lá, fizemos um jogo de siga o mestre para reconhecermos os espaços que poderíamos ocupar, e nos reunimos na pista de skate para conversamos. À proposição que eu fiz na aula anterior, adicionei o seguinte: “Além do que havíamos combinado, vocês farão uma improvisação, dirigida pela pessoa que irá gravar as imagens. A partir do que vocês improvisarem, esta pessoa irá dar orientações de posicionamento e movimentação e terá liberdade para gravar do jeito que quiser. Tínhamos cerca de uma hora e vinte minutos para a atividade. Os grupos se organizaram e escolheram os espaços: escadarias, pista de skate, academia ao ar livre, passarelas, alambrado, balanças, bancos de concreto cobertos com mosaicos de azulejos e um barranco. Acompanhei o grupo da rampa de skate a maior parte do tempo, por estar em um lugar mais utilizado pelas pessoas que frequentam a praça.

Ficou claro para mim o quanto a escola se fecha em seu próprio espaço. Embora tenhamos um espaço privilegiado, com inúmeras possibilidades de ser reinventado, e mesmo com todas as saídas para estudos do meio que a escola organiza, perdemos oportunidades de tornar seus limites mais porosos. Pergunto-me: qual é o lugar do conhecimento que hoje pensamos que se constrói na escola?

Saímos de lá alegres. Alguns grupos, vi depois nas imagens, se ocuparam em conhecer a praça, brincar, aproveitar as possibilidades da câmera e registrar as passagens pelo espaço que pouco frequentam com aqueles amigos. Outros grupos se concentraram nas tarefas e aproveitaram as possibilidades da praça para dançar outras danças. E outros grupos dançaram entre uma ou outra possibilidade.

O grupo que escolheu a rampa de skate começou experimentando o fator da inclinação do piso, correndo e saltando para as bordas. Depois começaram a gravação pela pergunta: “Como dançar a loucura?” e então organizaram uma sequência de corridas com movimentos de braço, de lançar os braços para cima e sacudir. Gravaram essa cena em um *plongée*, de uma das bordas da rampa. A segunda cena foi toda em um plano sequência, e consistia em descer correndo da borda, realizar uma ação no meio da pista e continuar correndo até chegar à outra borda. As ações eram: ficar de cabeça para baixo (virando estrela ou fazendo parada de mão), rolar, e fazer um gesto como se estivesse com um skate. Ao final, todos corriam e giravam ao mesmo tempo até sumirem do enquadramento. Depois desta cena, gravaram mais uma explorando uma das bordas da rampa e a criança que captou os vídeos pediu que gravassem as sombras dançando. Como não tivemos tempo naquele dia, no dia seguinte gravamos improvisações das sombras de todos do grupo, e fui chamada a participar dançando nesta cena.

Não acompanhei muito o processo dos outros grupos nesta atividade, mas surgiram elementos interessantes, como a pausa (dos dançarinos), uma câmera que gira 360 graus verticalmente, vídeos já gravados em câmera lenta e vídeos com o efeito de negativo. Com todos os materiais, caminhávamos para o encerramento do processo.

3.6. Nome para as videodanças

Depois de tudo o que estudamos, criamos, gravamos, eles transferiram para o meu computador todos os vídeos e conversamos sobre o fato de que todo aquele material resultaria não apenas em uma videodança, mas em uma série de videodanças que precisaria de um nome. Eles sugeriram “Aventuras de Marcovaldo”, “Marcovaldinhos” e “Dançarinos de Marcovaldo”. O nome Aventuras de Marcovaldo foi eleito pela turma B, mas ainda passaria pela turma A antes de ser aprovado. Perguntei para a turma o porquê de darmos esse nome e alguns alunos disseram que era porque as coisas que o Marcovaldo fazia nas histórias nós fazíamos também, só que em dança, e que eram várias aventuras diferentes. contei para a turma A na aula seguinte e eles gostaram do nome. Foi intitulado assim.

3.7. Trilha sonora

Em um dos últimos encontros, discutimos a trilha sonora dos vídeos. Alguns grupos já vinham sinalizando alguns sons, como o grupo em que por acaso o sino da igreja soou no momento em que estávamos gravando; outro que criou uma música durante a gravação do vídeo, uma canção com miados de gatos; o grupo que gravou os amarelos do semáforo nos amarelos da escola; o grupo que gravou na rampa de skate pensou, durante suas experimentações, nos sons, cujo arrastar do pé do chão poderiam lembrar sons do próprio skate. Outros grupos tinham a gravação do percurso às cegas (n.2) que também poderiam ser usados.

Já tínhamos conversado, em um momento anterior ao início deste processo, sobre músicas com direitos autorais, quando fizemos as videodanças sobre as marchinhas de carnaval em funk. Neste dia, alguns alunos pediram para eu colocar no *youtube* e quando eu disse que não poderia, um dos alunos disse que era porque a música tinha direitos autorais. Este aluno, que tinha um canal no *youtube*, já tinha alguma noção sobre o assunto.

Com a turma B passei uma lista de *sítes* com músicas liberadas para uso não comercial, e eles se reuniram no grupo para procurar músicas que tivessem a ver com as suas produções. Eles baixaram essas músicas. Um dos grupos criou e gravou uma poesia para ser usada nos vídeos e um grupo criou e gravou um rap.

Na turma A, conversamos de forma mais geral, pensando em cada cena e que tipo de música eles gostariam que tivesse. Entre os pedidos, que tentei ao máximo seguir, estavam: música de piano para as danças das mãos, sons de cidade, sons de pássaros, música instrumental com tambor agitado, música tensa para uma cena em preto e branco, música alegre para a cena do banco. Ouvimos juntos algumas músicas em cada uma das indicações e me encarreguei de buscar satisfazer os desejos.

3.8. Montagem

A montagem dos vídeos foi realizada por mim. Tendo todos os vídeos de cada grupo, me dediquei primeiro a assistir todos, o que me revelou algumas coisas importantes. A primeira foi a clareza dos materiais produzidos pela maioria dos grupos. Quase todos os celulares utilizados tinham a função de pausar a gravação e retornar no mesmo vídeo, o que garantia uma pré-edição. Os vídeos que eles me passaram eram apenas os que eles gostariam que estivessem incluídos na videodança, então já havia um filtro das melhores imagens.

A segunda foi o áudio original de cada vídeo. Constatei que em poucos casos ele poderia ser utilizado. A não ser os da praça dos trabalhadores e em alguns momentos, nos quais os grupos ocuparam espaços mais distanciados uns dos outros; havia muita informação nos áudios, fora a baixa qualidade dos microfones das câmeras. Mas estes áudios também revelavam parte do processo, pois além dos ruídos, o grupo se comunicava durante as gravações, dando instruções uns aos outros como “pode ir andando, devagar, agora você está na cena...”, “pode começar, bem

devagarzinho os movimentos, bem devagarzinho”, ou adequações nos posicionamentos, “filma daí” “daqui não apareeece!”.

Tendo conhecimento de todo o material, e já tendo realizado a edição da cena do banco tendo como base os roteiros realizados pelos alunos, tentei seguir o fluxo do processo criativo, e trabalhar com os elementos de montagem que havíamos estudado: alteração na velocidade, repetição de *takes*, cortes, inversão de vídeo, filtros de cor em alguns casos, geralmente solicitados pelos grupos, inserção de quadros simultâneos ou sequenciados. A partir de um esboço, buscava as trilhas de acordo com as indicações e tendo-as como um possível ritmo, finalizava a montagem, às vezes encontrando felizes acasos, às vezes reorganizando materiais para composições mais harmônicas, tentando fazer pouca interferência na identidade do processo realizado pelos alunos e, como já os conheço há dois anos, buscando elementos que se relacionassem com as personalidades e interesses de cada grupo.

3.9. Aventuras de Marcovaldo⁷⁴

Apresentamos! Realizamos cinco sessões. As duas primeiras foram para os próprios realizadores. Assistimos, depois conversamos sobre as percepções, as expectativas, a minha atuação sobre o material deles. Embora tenhamos realizado algumas coisas juntos, grande parte do material de cada grupo não era de conhecimento dos outros, então tiveram muitas reações de surpresa, ansiedade para ver a videodança do seu próprio grupo. Eles comentaram bastante sobre os elementos de montagem que estudamos, gostaram muito dos filtros de cor, e concordaram que a ideia que tinham ficou na videodança final.

Muitos alunos realizaram observações sobre os usos dos espaços. Entre elas, havia a constatação de que mesmo partindo de ideias iguais, cada

⁷⁴ Caso o leitor tenha interesse em mais informações sobre os vídeos, pode-se entrar em contato com a autora através do email anacaraujo@live.com.

um usou de forma diferente os espaços e os movimentos que inventaram. Ressaltaram a beleza das cenas que tem árvores.

Depois, organizei duas sessões abertas na escola. Em uma delas, realizada à noite, teve a presença de algumas poucas famílias, algumas outras professoras e artistas da escola e de outros lugares. A segunda, foi no dia da reunião de pais. Conforme chegavam na reunião os pais eram encaminhados à sala de vídeo e assistiam as videodanças de seus filhos. No final, conversávamos brevemente sobre o ano letivo e sobre este projeto, em específico. Muitos se referiram à evolução das crianças que eram tímidas, que não gostavam de dançar e de se expor em fotografias, e que estavam surpresos com a descontração com que estavam nos vídeos. Alguns comentaram que as crianças falavam sobre este trabalho em casa, escolhiam roupas para usarem como figurino, contavam e mostravam alguns vídeos sem edição. Comentaram que ficaram surpresos com as crianças fazerem as coisas sozinhas, usarem os celulares corretamente na escola. Disseram que os vídeos são lindos. Disseram que seus filhos são danados.



Figura 26. Convites para a seção de videodanças “Aventuras de Marcovaldo”.
Fonte: Produzida pela autora.







Figuras 27 a 33. Frames captados das videodanças produzidas pelos alunos na série *Aventuras de Marcovaldo*.
Fonte: Produzidas pela autora.

Algumas professoras que acompanham os alunos desde o primeiro ano ressaltaram a importância de trabalhos multidisciplinares para crianças que estão, desde que nascem, em contato com as tecnologias. Outras disseram sobre o desenvolvimento estético, criativo e reflexivo que elas perceberam.

A última sessão foi para alunos do terceiro ano, que já tinham assistido a outros vídeos produzidos pelos quintos anos, e que estavam ansiosos para ver. Os comentários deles envolvem falar sobre as crianças que estão lá: que são seus irmãos, que vão embora na mesma perua, van ou ônibus, que se conhecem, que são amigos. Depois falam sobre todos os

lugares da escola que aparecem na tela. Como são meus alunos também, reconhecem algumas coisas que já trabalhamos (também fizemos um trabalho com videodança este ano, sobre a versão de Saltimbancos, do Chico Buarque). Depois disso, eles saíram muito entusiasmados, surpresos com algumas cenas, principalmente com a cena na rampa de *skate*, as cenas invertidas, a cena que um grupo anda sobre um corrimão da escada, as cenas em negativo e as cenas do amarelo.

Retorno a algumas falas dos alunos realizadores:

“ – Bom, eu gostei bastante, me fez pensar em outras formas de dança, me fez expressar. Amei fazer o trabalho.”

“– Eu gostei porque é uma coisa diferente para nós.”

“– Então, eu gostei mais da minha (videodança), lógico. Eu gostei mais da minha porque eu consigo entender o que a gente fez.”

“– A gente gostou bastante ainda mais quando a gente fez com as meninas da outra turma, a gente conseguiu criar muitas ideias legais, achamos bem divertido as coisas, animadas e achamos interessantes... Gostamos de fazer com as meninas da outra turma, porque a gente teve mais ideias, mais animação, nos soltamos mais, e achamos que ficou muito boas as videodanças.”

“– Gostei porque eu não sabia o que era videodança e eu aprendi mais. Gostei mais da que a gente fez na Praça dos Trabalhadores porque fizemos em espaço aberto em lugares que não dava pra fazer na escola.”

“– Gostamos de gravar na Praça dos Trabalhadores, porque tinha mais espaço, mais natureza e liberdade. Foi interessante, criativo, nós duas criamos. A G. era a câmera, a N. a diretora e as outras, personagens. Gravar, interagir eram coisas novas além da dança. Usamos criatividade, não precisou que a professora ficasse orientando. A gente só via as regras e fazia. A gente era livre.”

“– Eu gostei muito da videodança, achei muito legal, mas o chato foi que eu não sabia dançar. A que eu gostei mais foi a do amarelo, porque ele repetia a cena.”

“– Gostei porque eu achei muito legal por causa que cada coisa que tem que fazer, o movimento com a mão, com o pé e com a cabeça. Porque eu nunca fiz e quando eu aprendi eu fiquei gostando.”

Um grupo lembrou das videodanças do projeto do Carnaval, no qual eles realizaram a marchinha “Ô abre alas”:

“– Gostamos mais do ‘Ô abre alas’.”

“– Gostei do ritmo, passos, erros de gravação.”

“– A que eu mais gostei foi a do meu grupo, porque era muito de comédia.

(Sobre o processo criativo que realizaram)”

“– Gostei do monstro do Marcovaldo porque foi muito divertido, porque o A. esqueceu de parar gravar e aí eu gritei ‘pausa, animal!’ e ficou no vídeo! (no vídeo original)”

Pedi para os grupos escreverem brevemente sobre coisas que aprenderam fazendo esses vídeos. Estas são partes dos textos:

“Hoje eu vou falar de umas coisas para vocês, ‘belezê’?

Na escola eu aprendi uma dança no banco, teve vários passinhos no banco do Marcovaldo.

E nós gravamos vídeos dos gatos, no banco e etc...

E nós fizemos edição.

Nós passamos por baixo por cima deslizamos, fomos em cima do banco.

As aulas são muito legais.

Nós usamos câmera de perto e de longe e de lado. E também no gato tivemos que ficar parados, foi muito legal.

Deu muita briga e muito erro de gravação, muito atrapalhamento.

Ficou muito legal nossas videodanças, a gravação e depois nós editamos os vídeos.”

Outro grupo escreveu:

“Levamos um banco para a árvore, dançamos e usamos a kinesfera.

Nós aprendemos sobre a kinesfera, como a loucura pode ser dançada e como a liberdade pode ser dançada e o aprisionamento também. Já nos vídeos foram feitos com 'reflexos' e com bastante paciência porque não foi fácil!"

Um terceiro grupo:

"Aprendemos a gravar de ângulos diferentes, aprendemos a cortar vídeos."

"Nós colocamos som de um vídeo em outro, mudamos de posição com a câmera."

E ainda, um quarto grupo

"A minha sala aprendeu muitas coisas, algumas coisas que eu e algumas pessoas não gostamos, mas tudo bem... eu aprendi que dança também é uma arte, eu e meus amigos aprendemos várias danças no banco, dança de prisão, dança de loucos, a gente aprendeu a trabalhar em grupo e colaborar... os vídeos foram feitos (edição e montagem) pela nossa professora, mas a gente escolheu algumas coisas para colocar.

Nós aprendemos a gravar de vários tipos muito legais, aprendemos a desfocar a câmera... nós aprendemos várias coisas sobre edição, eu aprendi como repetir as cenas, a deixar o vídeo em câmera lenta, mais rápido... teve muitas danças que eu aprendi com a Carol. Passos que ela me ensinou que eu uso em outros lugares..."



Figura 34. *Frame captado de uma videodança produzida pelos alunos na série Aventuras de Marcovaldo.*

Fonte: Produzida pela autora.

3.10. Danças e conversas, poéticas em cima de uma árvore

Guardei em um vídeo um pedacinho da nossa conversa lá⁷⁵. Entre falas, brincadeiras e danças, trago um pouquinho para cá. Uma das últimas aulas do ano, e dos alunos nessa escola.

Dança... a gente se expressa dançando (V.)

A dança é uma forma de desenvolvimento corporal (Vc.)

Com a dança você consegue expressar várias coisas raiva, alegria, tristeza, aprender mais movimentos, junto com a música que ajuda bastante.
(V.)

Dança é uma forma de se expressar, alegria, ficar feliz, qualquer coisa, e tristeza ao mesmo tempo, uma forma de demonstrar sentimento, sua felicidade, prosperidade, tristeza, até para fazer um trabalho você pode usar a dança. A dança é um monte de coisa. (M.)

A dança tem todas as emoções, quando você vai fazer uma dança você representa tristeza felicidades, perguntas. (K.)

Dança, coisa especial, todo mundo gosta e é coisa muito importante. (G.)

Nós usamos os corpos, para: dançar, comer, se divertir, fazer conta, chorar, dizer sim com a cabeça, brincar de cabo de guerra, estudar, pra falar, pra dormir, pra bater nos meninos, pra jogar bola, conversar, para sentir. (A., N. e M.E.)

⁷⁵ Nessa seção, transcrevo de forma fiel à fala, e não às normas da escrita formal. Procurei não identificar as falas dos alunos nos momentos anteriores como forma de preservar suas identidades, porém aqui, para dar ao leitor uma noção da dinâmica que tivemos naquela situação, identifico-as com uma letra.

A gente aprendeu a usar o espaço, aprendeu movimentos novos. (V.)

Os espaços da escola são bons, só precisam ser preenchidos. (L.)

O ESPAÇO É BOM SÓ QUE NÃO É BEM USADO, PORQUE OLHA ALI
EMBAIXO, NÃO DAVA PRA FAZER UM CAMPO? DAVA. (Vc.)

*Alguns (lugares) são bons pra se mexer, como a quadra, sala de vídeo,
sala de corpo e arte, mas onde tem sombra é fechado (tirando aqui nas
árvores), onde é aberto tem sol* (J.)

(Enquanto isso, embaixo da árvore, rolava um funk e um cabo de guerra.
Voltando para cima...)

Onde tem meu corpo é alma.

Esse ano foi como um passaro voano (G.)

Essa aqui eu vou mandar pra me procedê

Esse ano foi muito legal mas eu não sei porque (J.)

ESSE ANO FOI LEGAL, ESSE ANO EU VIREI UM CARA DE PAU (G.)

Dança é como a flauta da balança

Dança

é tipo festa do pijama (G.)

CADA DIA VOU VIVENDO

VOU VIVENDO E APRENDENDO

CADA DANÇA, UM MOVIMENTO (Vc.)

A dança inspira, a dança contagia , a dança sentimentaliza, e como
eu sei tudo isso? (M.A.)

Dança é um lugar bem gostoso. (V.G.)

Considerações finais

Em um dos últimos dias de aula, fizemos o passeio de formatura das turmas do quinto ano, em um acampamento localizado a uma cidade próxima de Campinas. Entre idas e vindas caminhando naquele espaço tão bonito e vasto, tive conversas com alguns dos meus alunos.

- Professora, aqui daria pra gente fazer várias videodanças do Marcovaldo.

- É mesmo?

- Sim! Eu imaginei que a gente podia usar aquele caminho de terra e aquele portão... (ele continuou contando)

Outra aluna:

- Nossa, professora, na escola tinha que ter uma escada de madeira igual a essa (referindo-se a uma escada antiga de madeira escura que dava acesso ao refeitório, no andar superior), pra gente fazer uma dança do Marcovaldo, de quando ele queria levar as crianças pra respirar ar puro.

- Por quê? O que você imaginou?

- Esse lugar da escada é escuro e pequeno, dá uma sensação de apertado, e quando a gente sobe, chega aqui onde dá pra ver as árvores e os chalés. Parece onde ele morava, que era abafado.

E um grupo de alunas:

- Carol, a gente tinha que ter aula em um lugar como esse. Aqui tem muitos lugares pra criar trajetórias.

- Que tipo de movimentos vocês imaginam?

- Naquela estrada, daria pra por um monte de gente fazendo caminhos diferentes. De lá de cima do arvorismo dava pra gravar direto pro chão e a gente fazer uma dança ali, e nas árvores a gente fazia uma dança com os braços (enquanto falava, a aluna ia fazendo movimentos lentos com os braços, torcendo-os, entrelaçando-os e articulando os dedos).

Como disse Paulo Freire (1996, p.32) “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante

do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” E, assim, mesmo no nosso provável último encontro, as crianças estavam pensando em novos jeitos de dançar com a câmera. O nosso trabalho ressoava nas conversas, nas fotos que eles tiraram uns dos outros durante este dia e na forma como nós nos olhávamos. Na formatura, uma melancolia de alunos que não queriam sair da escola.

Ao finalizar este processo, que durou dois anos em parceria com estas crianças, ainda me encontro com elas. Pensando no que construímos, descobrindo novas possibilidades que não tive tempo de explorar, ligando muitos pontos de cada etapa da pesquisa e comprovando mais uma vez o caráter rizomático do nosso “estar sendo no mundo”, da nossa formação, enquanto seres curiosos que aprendem e criam. Retorno à pergunta que me fiz anteriormente - “qual é o lugar do conhecimento que hoje pensamos que se constrói na escola?” - e acrescento a ela uma segunda - “que tipo de conhecimento construímos na escola?”

Neste período, meu corpo de pesquisadora, estudando dentro e fora do meu campo, estive muito atento aos acontecimentos na escola. Escutei muito os alunos, o que diziam, como se expressavam e desenvolviam sua corporeidade; e neste estar com eles aceitei muitos convites para pega-pega, esconde-esconde, cinema, passeio de formatura, dançar funk na hora do recreio, brincar de *slime*, por *piercing* falso no nariz e subir na árvore - e penso que nunca consegui ensinar mais e melhor. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.29).

Acredito na escola como lugar onde se constroem múltiplos saberes. Em lugares inesperados. Na ajuda que os alunos maiores oferecem aos menores que vão no mesmo ônibus, ainda do lado de fora da escola. No sino que bate na igreja e cujo som ocupa o nosso espaço sonoro. Na forma como os professores tratam uns aos outros. Vejo os alunos construindo um leque de saberes ligados às cores, aos cheiros, aos volumes e sons, e se expressando através do domínio sobre estes conteúdos.

Na escola coabitam potência para a criação, experiência estética, acontecimentos contraditórios, conflitos interpessoais, reafirmação e combate a dogmas e estigmas. É plural e complexa. A nossa escola, também. Escola pública e periférica, mas com um espaço “privilegiado” em muitos aspectos, em relação à estrutura da maioria das unidades de ensino fundamental da cidade - tomando o devido cuidado para não confundir direitos e privilégios, uma vez que gozar dos direitos constitucionais está diretamente ligado ao fato de que somente em ambientes saudáveis o homem, desde a infância, poderá exercer sua cidadania. O bem estar e aprendizagem da criança exigem, no mínimo, uma escola agradável para estar. Bonita. Colorida, arborizada e com vários recursos de acessibilidade. Desde que cheguei na EEI Padre Francisco Silva percebi o quanto a beleza educa: todos cuidam para que as salas, os parques e o refeitório continuem sendo um lugar bom de estar. Todas as vezes que exibimos um vídeo para algum adulto que trabalha na escola, escuto “Nossa, como a escola é bonita!”, coisa que nem sempre percebemos em meio às atividades e percalços do dia-a-dia.

Em relação ao processo criativo, a integração entre a educação sensível e a investigação sobre as potencialidades das tecnologias digitais se comprovou muito potente, e acredito que isto se tornou possível por causa das relações que estabelecemos entre sujeitos e destes com os objetos da pesquisa. A dança na perspectiva da arte contemporânea traz em suas premissas o compromisso de agir com respeito a cada sujeito, considerando suas idiossincrasias e compreendendo a singularidade e integridade de cada corpo. O agir das crianças durante todo o processo através de relações de respeito, de autonomia e de empatia, bem como da capacidade de realizar trabalhos em grupos revelam essa característica fundamental sobre qual concepção de humanidade está estruturando o ensino da arte.

A partir desta condição, identifico quatro pontos muito importantes da pesquisa. O primeiro diz respeito à minha trajetória enquanto pesquisadora. A pesquisa com arte demanda uma grande porosidade nos limites entre pesquisador e o mundo. Para tanto, a realização deste estudo através do método da prática como pesquisa se mostrou muito adequada neste processo,

pois apenas por estar no campo com significativa disponibilidade para ser afetada pelos conteúdos que me chegavam, especialmente dos alunos, e a partir daí relacioná-los com a dimensão teórica estudada, com as minhas expectativas, intenções e objetivos, é que pude pensar em experiências nas quais construíssemos saberes sensíveis que tivessem sentido naquele contexto específico e através dos quais os alunos se identificassem. Ao fim, eles tiveram reconhecimento de suas identidades enquanto autores, criadores de obras artísticas.

As relações estabelecidas entre alunos e tecnologias e entre alunos e o ambiente são o segundo e o terceiro ponto que destaco. Novamente os fatores do movimento dançante - tempo, espaço e movimento - são fundamentais para esta análise. As crianças ocuparam os espaços da escola e criaram novos espaços, em contato com a natureza, com os sons, com a interferência humana sobre o ambiente natural. Tiveram tempo para descobrir, trabalhar e também simplesmente estar, brincar e conversar nesses lugares, sempre em relação com as ferramentas digitais. Os usos dessas ferramentas subverteram a ordem de massificação e de consumo guiados apenas pelo senso comum. Não pautamos nossas discussões sobre os “malefícios” dos *smartphones* em momento algum das nossas conversas, mas pudemos experimentar muitos outros usos, inclusive dos recursos que podem promover alienação e isolamento, em prol de pesquisa, experimentação, criação e também em momentos de diversão coletiva.

O quarto ponto diz respeito à interdisciplinaridade. Os processos criativos foram sendo esculpidos com a participação efetiva das diferentes linguagens que formam a videodança. Apesar da dança sempre estar em um lugar de protagonismo, as outras linguagens não participaram do processo de modo passivo, mas as criações só tomaram forma porque os alunos se envolveram muito profundamente com cada etapa do processo. A não hierarquização das linguagens foi acompanhada por uma não hierarquização das funções e das pessoas dentro dos grupos. O transitar entre as funções de dançarino, câmera, diretor, compositor da trilha e editor fluiu com tranquilidade

decorrente do reconhecimento que cada área era tão importante quanto a outra.

No início desta pesquisa, não sabia o que iria acontecer. A princípio, esperava realizar uma pesquisa sobre processos criativos com as crianças, com um foco muito maior na escola de educação integral. A prática me revelou que seria muito mais sobre estar na escola, nessa escola, com a dança, com as múltiplas linguagens acontecendo ao mesmo tempo. A delimitação da videodança como expressão artística me revelou, em primeiro lugar, um vasto campo de saberes desconhecidos. Apesar de sua história recente, muito já se produziu em videodança, expressão artística que me cativou, justamente pela interdisciplinaridade e pela integração com as possibilidades da cultura digital. Eu que sempre me senti flutuante entre muitos interesses sobre áreas distintas do fazer artístico, encontrei no hibridismo da videodança possibilidades de me satisfazer sensivelmente e artisticamente. Enquanto lia ou assistia videodanças, sentia meu corpo vibrar e meus olhos se instigarem.

Os olhos das crianças, lentes novas, transformaram um caleidoscópio de ideias em danças e imagens. Quando fui assistir os vídeos originais dos grupos, me emocionei. Fiquei encantada com a quantidade de ideias desenvolvidas e com a qualidade das imagens, e neste momento compreendi o quanto eles tinham se desenvolvido sensivelmente. A progressão das cenas revelava uma compreensão do assunto e a criação de uma identidade própria de cada grupo. A tarefa de edição e montagem foi um momento particular da pesquisa, pois assistir cada grupo, pensar sobre seus integrantes e sobre tudo o que tínhamos conversado para definir diretrizes de trilha sonora e montagem exigiu que primeiro eu me tornasse uma espectadora muito atenta, depois rememorasse os meus passos como propositora e mediadora dos processos e, enfim, participasse da autoria das videodanças, somando minhas escolhas estéticas às escolhas dos alunos, que já me atravessavam, como a corrente de um rio.

Sinto grande necessidade de seguir com a pesquisa iniciada no mestrado, o qual concluo já saudosa, e com vontade de que tivesse um pouco mais de tempo para trazer à escrita desta dissertação a identidade, vivacidade,

velocidade das imagens que vi ao meu redor - talvez a interatividade própria do movimento tecnologicamente contaminado. Em segundo lugar, nesta pesquisa senti mais intensamente a necessidade de fortalecer a presença da dança na escola, encarando tal fato não apenas como um desejo, mas como um compromisso ético e político, que para ser cumprido demanda muito estudo e empenho. Em relação à videodança, nutri grande interesse em me aprofundar em conhecer este corpo-imagem, em investigar muito mais como acontecem a câmera e a montagem coreográficas, e experimentar, como espectadora e fruidora, das múltiplas sensações cinestéticas possíveis de serem produzidas neste entre-lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Karina Campos de. **A composição como decomposição**: um olhar sobre a criação em dança. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. 2012. 125 p

_____. **Entre-territórios**: A dança como catalisadora de diferentes noções de composição. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. 2012. 241 p.

ALMEIDA, Karina Campos de; OLINTO, Lídia. A experimentação como território: o legado de John Cage. **Urdimento**, v.1, n.28, Julho 2017, p. 15-34.

ALVES, B. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. **Novos Olhares**, v. 1, n. 2, 30 dez. 2012, p. 90-95.

ANDRAUS, Mariana B. M; WILDHAGEN, Joana. Videodança e a produção/difusão de conhecimento em arte. **Ipotesi**, v.19, n.1, jan-jun, 2015, p.127-141.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas, Papirus, 2007, 335 p.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007, 308 p.

BOLOGNESI, Mario Fernando. Pensamento e história na pesquisa em artes. **ARJArt Research Journal**, v. 1, n. 1, jan-jun, 2014, p. 145 - 147.

BAITELLO JR, Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. Porto Alegre: Unisinos, 2012, 150 p.

_____, Norval; NAVARRETE, Helena Maria Cecília. Escola, tablet e vínculos sociais. **Revista latinoamericana de ciencias de la comunicación**, v.14, n.26, jan-jun, 2017, p. 106-115.

BENCH, Harmony. **Maya Deren**: A prologue. The internacional Journal of screendance. Vol.3, nº1. Fall 2013, p. 6-11.

BENHUMEA, Nayeli; LACHINO, Hayde. **Videodanza** - De la escena a la pantalla. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2012, 118 p.

BENTES, Ivana. **Do Paleocibernético ao Biotecnológico**. Catálogo da exposição precursor e pioneiros contemporâneos, Paço das Artes, São Paulo, novembro 1997, n.p.

BERNARD, Michel. **De la création chorégraphique**. Paris: Centre National de la Danse, 2001, n.p.

BERNARDO, Luís Miguel. **Histórias da luz e das cores**. v.2. Porto: Up - Editora da Universidade do Porto, 2007, 503 p.

BOI de Parintins. In: BUMBA meu boi. Disponível em: <<http://bumba-meu-boi.info/boi-de-parintins.html>>. Acesso em: 9 out. 2018.

BOUTANG, Pierre-André. **O abecedário de Gilles Deleuze** [Registro em vídeo]. Paris: 1994.

BURSZTYN, Gabriel; BARTHOLO, Roberto; ZREIK, Khaldoun. O smartphone nos trajetos cotidianos: refúgio, jogo e presença. **Z Cultural – Revista Virtual do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, ano 12, v.2, 2017, p. 40-46.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394/1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei 13.278/2016**, Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Ensino de primeira à quarta séries. Brasília. MEC, 1997, 81 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - A educação é a base**. Brasília, 2017, 472 p.

BRUM, Leonel. Videodança: uma arte do devir. In: CALDAS, Paulo et.al. **Ensaio contemporâneos de videodança**. Dança em foco, Rio de Janeiro, Aeroplano, 2012, p.75-114.

CALDAS, Paulo. Poéticas do movimento: interfaces. In: Caldas, Paulo et.al. **Ensaio contemporâneos de videodança**. Rio de Janeiro, 2012, p.239-254.

CALVINO, Italo. **Marcovaldo ou As estações na cidade**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, 144 p.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico/ Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. **Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Iniciais: subsídios à prática educativa**. Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, 2013, 144 p.

_____. Decreto nº 18.242 de 24 de Janeiro de 2014. **Dispõe sobre a criação do projeto piloto de escolas de educação integral (EEI) da rede pública municipal de ensino de Campinas e dá outras providências.** Diário oficial, Campinas, SP, 27 de janeiro de 2014, p.1.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº05/2014. **Dispõe sobre a organização do trabalho pedagógico nas unidades educacionais integrantes do Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI".** Diário oficial, Campinas, SP, 10 de março de 2014, p. 4-9.

CAVRELL, Holly Elizabeth. **Dando Corpo à História**, Curitiba: Editora Prismas, 2015, 256 p.

CERBINO, Beatriz; MENDONÇA, Leandro. Coreografia, corpo e vídeo: apontamentos para uma discussão. In CALDAS, Paulo et.al. **Ensaaios contemporâneos de videodança**. Dança em foco, Rio de Janeiro, Aeroplano, 2012, p. 151-166.

COLETIVO invertido. Disponível em <<https://coletivoinvertido.wixsite.com/coletivoinvertido>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CORDEIRO, Analívia. Nota-Anna. **A escrita eletrônica dos movimentos do corpo baseada no método Laban**. São Paulo: Annablume, 1998, 190 p.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. **As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança**: um estudo do Projeto Por que Lygia Clark?. 2010. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez; XAVIER, Annamaria Noêmia. Dança e a questão do corpo na escola. In: IAVELBERG, Rosa. et al. **Caderno Arte + Educação**. Propostas de reflexão e práticas de ensino para professores que atuam com as várias linguagens da arte na escola. São Paulo: Fundação Volkswagen e Editora Segmento, 2014, n.p.

DEREN, Maya. Choreography for the Camera. **Dance Magazine**, October 1945, n.p.

DUARTE JR, João Francisco. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010, 160 p.

EISENSTEIN, Sergei. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002, 154 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

FULLER, Loïe. Como Criei a Dança Serpentina. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 4, n. 16, jul. 2016, n.p.

FLUSSER, Vilém. Agrupación o conexión? In: GIANNETTI, Claudia (Ed.). **Ars telemática**. Telecomunicación, Internet y Ciberespacio. Barcelona: ACC L'Angelot, 1998, n.p.

_____. **O universo das imagens técnicas** (Elogio da superficialidade). São Paulo, Annablume, 2008, 206 p.

GERALDI, Silvia M. **Imagens da oralidade na dança**: um estudo coreográfico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997. 92 p.

GREENFIELD, Amy. **The kinesthetics of avant-garde dance films**: Deren and Harris. In: MITOMA, Judy. Envisioning dance on film and video. Psychology Press, Londres, 2002, p. 21-26.

ÍNDICE de desenvolvimento humano. **Programa das nações unidas para o desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

IVANI Santana. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa100204/ivani-santana>>. Acesso em: 25 jun. 2018. Verbetes da Enciclopédia.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2003, 240 p.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, maio-ago. 2010, p. 115-137.

_____. Teatralidades no Corpo - o espaço cênico somos nós. **Sala Preta**, v. 11, n. 1, dec. 2011, p. 17-26.

MACHADO, Mônica. A teoria da antropologia digital para as humanidades digitais. (Z Cultural). **Z Cultural – Revista Virtual do Programa Avançado de Cultura Contemporânea** [online], ano 12, v.2, 2017, n.p.. Disponível em: <http://www.academia.edu/35874047/A_TEORIA_DA_ANTROPOLOGIA_DIGITAL_PARA_AS_HUMANIDADES_DIGITAIS>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007, 136 p.

_____. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouer**. v.10, n.2., jul-dez, 2014, p. 230-239.

MERCE Cunningham Trust. Disponível em: <<https://www.mercecunningham.org/>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MENDES, Ana Carolina. **Dança contemporânea e o movimento tecnologicamente contaminado**. Brasília, Editora IFB, 2011, 132 p.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Pesquisa em educação e imagens, novas tecnologias e a busca pela interlocução. **ComCiência** [online]. 2009, n. 110, n.p. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=48&id=598>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MOTA, Márcio Hofmann. **Video mapping/ projeção mapeada - espaços e imaginários deslocáveis**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília. Instituto de Artes, Brasília, DF. 2014. 165 p.

NETO, Cid Costa. **Entenda como funciona e de que forma se cria a perspectiva forçada na fotografia**. 2017. Disponível em: <<https://iphotochannel.com.br/dicas-de-fotografia/entenda-como-funciona-e-de-que-forma-se-cria-a-perspectiva-forcada-na-fotografia>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

OLHO, Laboratório de estúdios audiovisuais. Disponível em: <<http://laboratorioolho.weebly.com/>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PIMENTEL, Ludmila Cecilina Martínez. **Corpos e bits: linhas de hibridização entre dança e novas tecnologias**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

_____. **El cuerpo híbrido en la danza: transformaciones en el lenguaje coreográfico a partir de las tecnologías digitales**. Análisis teórico y propuestas experimentales. Valência (Espanha), Tese, Universidade Politécnica de Valencia. 2008. 481 p.

PRADA, Cecília. Programando os passos da dança. **Revista Visão**, São Paulo, 6 dez. 1976, n.p.

PRIMO, Rosa. Desmesuras da composição em dança. **Revista Conceição| Conception** –volume 2/nº 2 –Agosto/2014, n.p.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003, 124 p.

REVISTA VEJA. Maitre Computador. 12.set.1973. São Paulo, 1973, n.p.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 69-77.

ROSINY, Claudia. Videodança: História, estética e estrutura narrativa de uma forma de arte intermediária. In: CALDAS, Paulo et al. **Ensaaios contemporâneos de videodança**. Rio de Janeiro, 2012, p.115-150.

SANTANA, Ivani. **Corpo aberto**: mídia de silício, mídia de carbono. A dança em interação com as novas tecnologias. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. 2000. 168 p.

_____. **Corpo Aberto**. Cunningham, dança e novas tecnologias. São Paulo: Fapesp: Educ, 2002, 220 p.

_____. Esqueçam as fronteiras! Videodança: ponto de convergência da dança na Cultura Digital (edição trilingue). In: CALDAS, Paulo; BRUM, Leonel (Orgs.). **Dança e Tecnologia**. Dança em foco. Rio de Janeiro: Instituto Telemar, 2006. v.1. p. 29-37

_____. **Dança na cultura digital**. Salvador: Edufba, 2006.

_____. Percepções Contemporâneas. Corpos Sensíveis na Cultura Digital. **REVISPA. SPA das ARTES DE RECIFE 2011**. Recife, p.70-75, 2011. Disponível em: <http://issuu.com/zoludesign/docs/revispa_2011>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Corpo-dança expandido pelos “tempos” do ciberespaço: novas dramaturgias. **Z Cultural – Revista Virtual do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, 2012, v.8, 2012, p. 5.

_____. De corpo presente na dança digital distribuída em rede. **Art Research Journal**. V. 1/2, jul-dez 2014, p.125-143.

SILVA, Nélia Aparecida. **Nosso bairro tem escola**. Campinas, Incentivar, 2012, 110 p.

SITE Specific. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>>. Acesso em: 9 out. 2018. Verbete da Enciclopédia.

SEBESTIK, Miroslav; BIDOU, Jacques. Listening (vídeo documentário), França, 120', 1992.

SOUZA, Leonardo da Silva. **Montagem ucrônica: uma abordagem para o agenciamento entre arte e tecnologia nas artes audiovisuais**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, MG. 2014, 127 p.

SPANGHERO, Maíra. **A dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

TEMPERLEY, Susana. Escrita perplexa: por um possível encontro entre crítica e videodança. In: CALDAS, Paulo et.al. **Ensaaios contemporâneos de videodança**. Rio de Janeiro, 2012, p.329-346.

THE Museum of Modern Art. **Charles Atlas**. Disponível em: <<https://www.moma.org/artists/31211>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

VIEIRA, João Luiz. O visionário cinema de fluxo de Maya Deren. In: CALDAS, Paulo et.al. **Ensaaios contemporâneos de videodança**. Dança em foco, Rio de Janeiro, Aeroplano, 2012, p. 15-26.

WALON, Sophie. Poetic Phenomenology in Thierry De Mey's Screendances: Open Corporealities, Responsive Spaces, and Embodied Experiences. **The International Journal of Screendance**. nº4, 2014, p.28-43

_____. Screendance sensation: multi-sensory experiences in Thierry de Mey's screendance. In: BOULÈGUE, F.; HAYES, M.C. (Eds.). **Art in Motion. Current research in screendance**. U.K.: Cambridge Scholar Publishing, 2015, p. 2-10.

WEST, Martha Ullman. The light fantastic - Fuller, Rosenthal & Tripton. Dance Magazine, Nova York, fev. 1996, n.p.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. Mini@turas de um corpo semiótico em ambiente digital: a ciberdança em (na) rede. **Vozes & Diálogo**, v.12, n.2, jul-dez, 2013, n.p.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**. São Paulo: Paz e Terra, 2005, 214 p.

APÊNDICES

Apêndice 01:

TERMO DE ASSENTIMENTO Para Ética em Pesquisas com Seres Humanos (9 a 11 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa:

Dança e tecnologia no ensino fundamental: processos de criação de uma artista-docente e seus alunos em uma escola de educação integral na cidade de Campinas, para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Seus pais permitiram que você participe e vamos explicar como você vai participar:

- Queremos investigar com essa pesquisa formas de aprender e ensinar Arte nas quais os alunos possam conhecer, criar e se expressar com a dança e as tecnologias que estão presentes no nosso dia-a-dia, como a câmera, o celular, o vídeo, o cinema e as projeções.
- As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 9 a 11 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se você desistir, nem para você e nem para seus pais. Se você decidir não participar da pesquisa, fará todas as atividades normalmente nas aulas, a única diferença é que suas atividades não serão utilizadas na pesquisa.
- Esta pesquisa será feita na EEI Padre Francisco Silva, no horário das aulas de arte, onde as crianças vão participar de atividades de: dança, desenho, fotografia, cinema, produção de texto e rodas de conversa.
- Para isso, serão usados: Celulares, câmeras, computador e projetor. A professora Ana Carolina, que é a pesquisadora, irá acompanhar as crianças no uso desses materiais, para que não corram o risco de se machucar ou danificar os materiais
- Caso aconteça algo errado, ou você (e seus pais) tenham alguma pergunta, podem procurar a professora Ana Carolina pelo telefone da escola: 19.32696092

- Mas há coisas boas que podem acontecer: as crianças poderão melhorar sua criatividade, inventar novas danças, aprender a usar melhor os celulares e câmeras, criar obras de arte e assistir as obras de arte das outras crianças.
- Se você quiser, nós garantimos que ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, para que você se sinta à vontade e nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Tudo será mantido em segredo e só a pesquisadora (Ana Carolina de Araújo) saberá destas informações e ela as guardará em um local seguro.
- Os resultados desta pesquisa vão ser publicados em revistas e jornais importantes e os vídeos serão apresentados para que outros pesquisadores possam saber o que fizemos, mas sem colocar o seu nome e o nome das crianças que participaram da pesquisa.
- Se você não quiser assinar logo, você pode levar este documento para casa, conversar com os seus pais e trazer na próxima aula de arte.
- Seus pais também assinarão um termo parecido com este, e eles serão esclarecidos de tudo o que irá acontecer com você. Queremos que você se sinta o mais seguro e confortável possível.

Você quer participar da pesquisa? () SIM () NÃO

Nome: _____
_____ Idade: _____

Você autoriza a divulgação de suas imagens em fotos e vídeos? () SIM () NÃO

Você autoriza a divulgação dos seus desenhos e textos? () SIM () NÃO

Muito obrigada!

Campinas, _____ de _____ 2018.

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura da Criança

Apêndice 02:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dança e tecnologia no ensino fundamental: processos de criação de uma artista-docente e seus alunos em uma escola de educação integral na cidade de Campinas

Ana Carolina de Araújo

Número do CAAE: 79761417.0.0000.5404

Este termo é destinado aos responsáveis legais do aluno que, através deste, está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos do aluno como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com o responsável legal pelo aluno e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir autorizar ou não a participação do aluno. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se o aluno não participar ou se o responsável legal retirar sua autorização em qualquer momento - aquele que não quiser participar da pesquisa realizará todas as atividades normalmente em classe, a única diferença é que suas atividades não serão utilizadas na pesquisa.

Justificativa e objetivos:

Esse projeto tem como propósito investigar e propor processos criativos em artes da cena (dança) e tecnologias na disciplina de Arte. Estes processos criativos são várias atividades que serão realizadas sobre esses conteúdos para que sejam realizadas criações artísticas. O objetivo é, compreendendo o contexto do ensino fundamental da “EEI Padre Francisco Silva”, elaborar, realizar e refletir sobre práticas artístico-pedagógicas, que são as práticas feitas nas aulas de arte, nas quais os alunos possam conhecer, criar e se expressar a partir das linguagens da dança e das ferramentas tecnológicas que estão presentes na vida cotidiana, como o celular, a câmera, o vídeo e as projeções.

Procedimentos:

O participante do estudo está sendo convidado a: participar de atividades práticas artísticas em dança e tecnologias, planejadas para o contexto a que se dirigem – a disciplina de Artes do ensino fundamental I, levando em conta a faixa etária e as possibilidades dos próprios participantes. Estas práticas serão registradas em fotografias e vídeos, e também gerarão produtos artísticos. Serão realizadas também: rodas de conversa com os

participantes sobre os processos criativos que serão realizados, armazenadas em áudio; atividades de desenhos e produção de textos escritos sobre as temáticas dos processos criativos.

Observações:

- As atividades serão realizadas nos horários e espaços das aulas de arte, entre os meses de setembro a dezembro de 2018, ou até o período que o aluno participante permanecer matriculado na escola.
- Todos os conteúdos armazenados permanecerão em posse da pesquisadora, por 5 anos, contados a partir da finalização da pesquisa. Ao final deste período, os arquivos serão eliminados. Os materiais coletados não serão utilizados em pesquisas futuras.
- Os produtos artísticos gerados na pesquisa poderão ser apresentados em situações acadêmicas, sem qualquer tipo de geração de recursos capitais/comercialização.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa apresenta riscos mínimos, que dizem respeito ao fato de que situações de movimento podem apresentar risco de quedas ou desconforto com algum tipo de movimento. Diante da observação de qualquer desconforto ou risco de queda, a pesquisadora poderá sugerir que o participante interrompa a atividade; da mesma forma, se o aluno participante sentir qualquer desconforto poderá interromper a atividade a qualquer momento.

Benefícios:

Não existem benefícios diretos. A pesquisadora visa proporcionar experiências artísticas no contexto da educação formal (escolar), especificamente na escola de educação integral, proporcionando relações entre os sujeitos e a dança, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento expressivo e preocupando-se com a importância da dança na formação do cidadão. Além disso, promover o contato dos sujeitos com diferentes linguagens artísticas e o modo de fazer, articulando dança e ferramentas tecnológicas, como o vídeo e a projeção.

Acompanhamento e assistência:

Os participantes, que são alunos da pesquisadora, serão acompanhados durante todas as atividades, uma vez que estas farão parte do desenvolvimento das aulas de Arte. No caso de eventos adversos recorrentes da pesquisa, o participante terá assistência imediata, gratuita e pelo tempo necessário.

Sigilo e privacidade:

Serão realizados registro em áudio, fotografia, vídeo, questionários, textos e desenhos. Os dados pessoais dos participantes (nome e idade) não serão divulgados. Ao final deste documento, o responsável legal deverá indicar se autoriza ou não a divulgação da imagem do aluno participante. Os registros serão arquivados em posse da pesquisadora por 5 anos, contados a partir da conclusão desse projeto. Ao final deste período, os arquivos serão eliminados.

Ressarcimento e Indenização:

Como a pesquisa acontecerá no local onde os participantes estudam (EEI Padre Francisco Silva) e apenas durante o período das aulas, não haverá ressarcimento.

O participante terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ana Carolina de Araújo, na EEI “Padre Francisco Silva”, R. Fornovo, n.440 – VI Castelo Branco, Campinas, por telefone: 19.32696092 ou por e-mail: anacaraujo@live.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação do aluno de quem sou responsável legal e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) aluno(a) participante:

Nome do (a) responsável legal pelo aluno:

Vínculo do responsável legal pelo aluno:

Contato telefônico:

e-mail (opcional):

Você autoriza a divulgação de imagem? (foto, vídeo, voz, desenhos e textos)
em publicações para fins acadêmicos (em revista, apresentações, no texto
final da pesquisa) (☐)SIM (☐)NÃO

_____/_____/_____. Data:
(Assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL pelo aluno participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____/_____/_____. Data:
(Assinatura do pesquisador)

ANEXOS

Anexo 01:

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____, responsável pela instituição EEI “Padre Francisco Silva”, situada à rua Forno, nº440, bairro Vila Castelo Branco - Campinas, endereço) declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **Dança e tecnologia no ensino fundamental: processos de criação de uma artista-docente e seus alunos em uma escola de educação integral na cidade de Campinas**, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Carolina de Araújo após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.

Assinatura e carimbo

Data: **06/10/2017.**