



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

ANA TALITA TORRES DE ARAUJO
DRE: 119083032

CORPO, ESCOLA E CULTURA DIGITAL

Novas tecnologias digitais no ensino de dança na Educação Básica

RIO DE JANEIRO
2021

ANA TALITA TORRES DE ARAUJO

CORPO, ESCOLA E CULTURA DIGITAL

Novas tecnologias digitais no ensino de dança na Educação Básica

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Dança, da Escola de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Dança.

Linha de Pesquisa: Dança-educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lara Seidler de Oliveira

RIO DE JANEIRO
2021

CIP - Catalogação na Publicação

TT693c Torres, Ana Talita
CORPO, ESCOLA E CULTURA DIGITAL: Novas
tecnologias digitais no ensino de dança na Educação
Básica / Ana Talita Torres. -- Rio de Janeiro, 2021.
93 f.

Orientadora: Lara Seidler.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e
Desportos, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2021.

1. Dança. 2. Corpo. 3. Educação. 4. Tecnologias.
I. Seidler, Lara, orient. II. Título.

ANA TALITA TORRES DE ARAUJO

CORPO, ESCOLA E CULTURA DIGITAL

Novas tecnologias digitais no ensino de dança na Educação Básica

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Dança, da Escola de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Dança.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lara Seidler de Oliveira
Programa de Pós-graduação em Dança - UFRJ

Prof^a Dr^a Isabela Maria Azevedo Gama Buarque
Programa de Pós-graduação em Dança - UFRJ

Prof^a Dr^a Mônica Fagundes Dantas
Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - UFRGS

Prof^a Dr^a Maria Inês Galvão Souza (suplente)
Programa de Pós-graduação em Dança - UFRJ

Prof^a Dr^a Doris Clara Kosminsky (suplente)
Programa de Pós-graduação em Artes Visuais - UFRJ

AGRADECIMENTOS

Ao Deus no qual eu creio, à *Ruah*, a Cristo. Ao Pai nosso revolucionário, parceiro dos pobres, Deus dos oprimidos; por cuidar dos meus caminhos e por me dar a sabedoria e a força necessárias para segui-los, mesmo quando eu não os entendo.

À minha mãe, Sonia, por permanecer firme mesmo com todo o abdicar que a maternidade te impôs. Por nunca me deixar faltar o teto, o pão, o livro e a arte.

Ao meu esposo, Jesiel, por estar ao meu lado em todos os caminhos que trilhamos até aqui, desde 2008. Por me segurar quando o chão se abre, por me incentivar quando eu não acredito ser possível, pelo *abraço-casa* nos momentos de puro caos. Por ser riso, calor, sabor e sossego. Pelo nosso amor tranquilo, que me ajuda a voar mais alto.

Aos meus sogros, Sylvania e Jessuá, por serem também pais pra mim há 13 anos. Por serem abrigo, abraço, ânimo, conselhos, oração e café com bolo na mesa no fim de tarde.

Aos familiares que estão sempre torcendo e orando pela minha trajetória. Obrigada por todo o carinho, e pela certeza de que vocês estarão sempre celebrando minhas conquistas junto comigo.

À família que meu coração escolheu - minhas amigadas. Por saber que em vocês eu encontro verdade, acolhimento, arte, justiça e alegria. Por estarem sempre na coxia comigo, gritando "MERDA!" antes de entrarmos no palco da vida.

Aos professores do Programa de pós-graduação em Dança da UFRJ, pela acolhida afetuosa, pela partilha generosa, por me impulsionarem sempre que possível. Em especial minha orientadora, Prof^a Dr^a Lara Seidler de Oliveira, pela escuta atenciosa, pela sensibilidade, pelo incentivo, pelos muitos livros com as páginas já marcadas (rs) e por fazer esse caminho caminhando comigo.

Aos colegas da primeira turma de Mestrado do Programa de pós-graduação em Dança da UFRJ, por cada experiência vivida nesse coletivo potente e pulsante. Pelos cafés nas cantinas, pelos papos de corredor, pelas discussões (serenas ou acaloradas), pelas criações e pirações. Com vocês o caminho foi mais gostoso. Evoé! Em especial, minhas amigas Elaine Marques e Carina Barreto, pela rede de afeto que construímos nesses 3 anos. Por cada conversa, cada almoço, cada piada, cada evento, cada lágrima, cada troca de ideias, cada projeto que pensamos juntas, cada desespero compartilhado transformado em risada, por sempre estarem por perto, mesmo de longe.

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão a respeito da influência das novas tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos das novas gerações. Quais as afetações disso na construção de suas noções de corporeidade/identidade? De que maneiras esses fatores atravessam as práticas em dança-educação? São abordadas as relações entre a prática docente e o uso de dispositivos eletrônicos na Educação Básica no Brasil, em especial nas instituições públicas de ensino, provocando reflexões acerca da função social da escola, e qual o papel da dança nesse contexto. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental orienta o desenvolvimento de várias competências ligadas ao conhecimento crítico/consciente do universo virtual; em contrapartida, temos leis que proíbem a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, trazendo uma visão um tanto quanto vilanizada destes dispositivos, e do mundo digital de maneira geral. No que diz respeito ao ensino de Artes, mais especificamente da linguagem artística da Dança, quais as possibilidades de criação, discussão e ressignificação das novas tecnologias digitais no processo pedagógico? Que arte e quais danças habitam o universo digital? A produção de videodança a partir de *smartphones* é apresentada como um caminho possível para esta urgente integração das novas tecnologias digitais na Dança-educação. O período de isolamento social devido à pandemia da COVID-19, e os desafios por ele trazidos para a realização da pesquisa, também são relatados, bem como os novos caminhos encontrados devido a esse trágico episódio.

Palavras-chave: dança; corpo; educação; tecnologias.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on the influence of new digital technologies on the cognitive development of individuals from new generations. What are the effects of this on the construction of their notions of corporeality/identity? How do these factors permeate dance-education practices? The relationships between teaching practice and the use of electronic devices in Basic Education in Brazil are also addressed, especially in public educational institutions, provoking reflections on the social function of the school, and the role of dance in this context. The Common National Curriculum Base (BNCC) for Elementary Education guides the development of various skills linked to critical/conscious knowledge of the virtual universe; on the other hand, we have laws that prohibit the use of technological resources in the classroom, bringing a somewhat villainized view of these devices, and of the digital world in general. With regard to the teaching of Arts, more specifically the artistic language of Dance, what are the possibilities for creation, discussion and resignification of new digital technologies in the pedagogical process? Which art and which dances inhabit the digital universe? The production of videodance from smartphones is presented as a possible path for this urgent integration of new digital technologies in Dance-education. The period of social isolation due to the COVID-19 pandemic, and the challenges it brought to carry out the research, are also reported, as well as the new paths found due to this tragic episode.

Keywords: dance; body, education; technologies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - Quem vos fala.....	8
2 NOVAS GERAÇÕES, NOVOS OLHARES.....	12
2.1 babyboomer_xyz_α.zip.....	12
2.2 EAXP - existência.aprendizagem.experience.....	17
2.3 LOGIN: equidade SENHA: democratizaçãodoacesso.....	18
2.4 corpo.docx.....	21
3 MUNDO DIGITAL, EDUCAÇÃO ANALÓGICA.....	24
3.1 A escola pública no Brasil.....	24
3.2 Educação Básica na contemporaneidade.....	26
3.3 A era digital.....	30
3.4 Ordem acima da aprendizagem.....	33
3.5 Instrumentalizar ou contextualizar?.....	35
3.6 Uma alfabetização digital crítica.....	37
4 O FAZER ARTÍSTICO EM DANÇA NA ERA DIGITAL.....	39
4.1 Artemídia e subversão.....	39
4.2 Dança, corpos biotecnológicos e <i>polisensorialidades</i>	42
4.3 O episódio Tiktok - danças virais.....	48
4.4 Arte-educação digital.....	51
5 VIDEODANÇA-EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PRÁTICA INTERROMPIDA PELO CAOS MUNDIAL	54
5.1 Dança no território escolar.....	54
5.2 Videodança-educação: criando pontes.....	57
5.3 Experimento I - Projeto <i>Voo Livre</i>	60
6 RECALCULANDO A ROTA: IDEAL vs POSSÍVEL.....	66
6.1 E, de supetão, às redes.....	66
6.2 Uma dança assíncrona - relato de experiências.....	70
6.3 Projeto <i>JANELAS</i> - Dezembro de 2020.....	75
6.4 Projeto <i>CONT@TOS</i> - Junho de 2021.....	78
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A.....	88
APÊNDICE B.....	91

APÊNDICE C.....	93
------------------------	-----------

1 INTRODUÇÃO - Quem vos fala

Início o presente trabalho me apresentando em primeira pessoa, das mãos que digitam cada palavra para os olhos que as leem. Muito prazer. Quem escreve esse texto é uma mulher, negra, periférica, artista, professora. Talvez um alguém como você, talvez um alguém que em nada te lembre, e, em ambas as possibilidades, penso haver algo que possamos compartilhar nas próximas páginas.

O meu lugar de prática profissional é a escola pública, o chão que eu piso é a baixada fluminense, região periférica localizada no estado do Rio de Janeiro. As vidas que me atravessam a cada ano letivo (cerca de 500 alunos, distribuídos em 12 turmas) se encontram, em sua maioria, na fase da adolescência. Há uma distância geracional mediana entre nós, o que nos faz compartilhar muitos conceitos comuns e formas de olhar o mundo, ao mesmo tempo em que há divergências muito grandes de pensamento e comportamento em outros aspectos.

A mesma dinâmica se aplica em relação a maior parte dos meus colegas professores: velha demais pra pensar como os alunos, jovem demais para pensar como eles. Há nove anos eu habito este *entre*. Entre o tradicionalismo e a contemporaneidade, entre a obsolescência e a atualização, entre ser aluna e ser professora. Entre: como se houvesse uma barreira intransponível erguida nesse fosso geracional e eu não tivesse o direito de tocá-la.

Vejo a inabilidade de interação com as novas gerações como um possível empecilho para a prática pedagógica, pois, se não conhecemos minimamente os códigos e linguagens do alunado, isto não poderia interferir negativamente na maneira como nos comunicaremos com eles? Tenho observado que um dos principais pontos de divergência entre docentes e discentes no cotidiano escolar é o tipo de relação que essas gerações distintas têm com dispositivos eletrônicos, mais especificamente com smartphones. E foi a partir deste fato que a inquietação que me levou a essa pesquisa surgiu.

A demonização dos aparelhos celulares, o veredito de inimigo da aprendizagem e tudo o mais que for possível para que os alunos não façam uso deles, são rotina nas escolas em que atuo. Porém, ironicamente, na sala dos professores, o cenário é composto por senhoras e senhores empunhando seus “*demônios digitais*” para ler notícias, interagir nas redes sociais, conversar por aplicativos de mensagem, ouvir música... Algo nessa dinâmica não está fazendo sentido.

Apesar de usarem seus smartphones de forma construtiva (ou não) diariamente, muitos professores ainda não conseguem percebê-los enquanto parte do processo de construção de conhecimento e de identidade dos alunos. Os alunos, por sua vez, veem os smartphones sob uma ótica diametralmente oposta ao corpo docente, quase que salvacionista, como se não houvesse vida para além das telas azuis e das redes. E eu, ali, no meio desse caminho - entre.

A realidade é que, independente de a qual geração se pertença, "somos atravessados e atravessamos as coisas, os sentidos, mediante as texturas porosas da nossa corporeidade." (ARAÚJO, 2008, p. 80). Eu sou uma *millennial*, nascida em 1991, e meus recursos comunicativos foram, desde que me lembro de mim, de ordem híbrida. Para mim, e para o entendimento geral de indivíduos da minha geração, físico e digital sempre coexistiram, sem se anularem mutuamente. E, enquanto profissional da educação, penso que seja possível encontrar esse caminho do meio nos processos educativos na escola, inclusive dentro do campo da dança-educação.

O desafio proposto no início dessa jornada, e sintetizado nas páginas que virão, é encontrar caminhos para uma não-dissociação completa do mundo digital nas práticas corporais do componente curricular Arte, que é aquele que hoje leciono. Entendendo os *smartphones* dos meus alunos não como meus inimigos, mas sim como parte da vivência deles, e um rico elemento a ser desbravado em seus processos criativos. Olhando atentamente para os efeitos que a cultura digital tem sobre o desenvolvimento da corporeidade daqueles que a ela têm acesso, e buscando compreender como o movimento desses corpos é afetado por essas novas lógicas de criação e comunicação.

É importante ressaltar que não sou uma profissional do audiovisual, nem das tecnologias de informação e comunicação. Não tenho a pretensão de dissertar aqui sobre temas específicos apenas da produção de vídeo, ou sobre a anatomia eletrônica dos smartphones, desenvolvimento de softwares ou algo do tipo. Sou apenas mais um alguém que vive imersa nessa existência híbrida físico-digital, que possui um smartphone (eventualmente possuída por ele) e que, quase que instintivamente, brinca com as imagens dentro das possibilidades que ele me dá. Neste ponto, um alguém como meus alunos.

Meu objetivo é olhar para essa face da existência na contemporaneidade enxergando o potencial criativo latente nela, e os possíveis campos a desbravar em processos artísticos, mais especificamente aqueles que tenham o corpo como

protagonista. O corpo e a imagem numa dança que atravesse o mover, o olhar e as novas tecnologias digitais, por meio da linguagem da *videoarte*.

Quero convidar meus alunos a enxergarem o smartphone para além do entretenimento, pois o mundo no qual eles serão os adultos, está/estará submerso na linguagem digital. A escola precisa também pensar em como auxiliá-los a se prepararem para esse lugar, no qual as sociedades estão em redes e quem não domina os códigos dessa linguagem torna-se massa de manobra facilmente.

Pensar em um ensino de dança contextualizado no século XXI atravessa, sem dúvidas, as competências propostas pela BNCC em relação ao mundo digital. Não há mais como persistir em ideias dicotômicas sobre corpo e tecnologia ao pensarmos metodologias para a educação básica contemporânea. A proposta dessa pesquisa é buscar meios de apropriação de novas tecnologias digitais como parte integrante do processo educativo no que diz respeito à Arte-educação, mais especificamente à Dança-educação. É possível tecer estratégias nas quais não seja necessário proibir o uso de smartphones em sala de aula, e que estimulem a apropriação consciente, levando o aluno a percebê-lo como parte integrante da construção de sua própria aprendizagem?

É de suma importância frisar o recorte específico de público discente ao qual o texto que começa a ser tecido aqui se refere: alunos de duas escolas públicas na região periférica da baixada fluminense - RJ. Qual qualidade de acesso ao mundo digital é possível a esses indivíduos? Difere muito daquela que outras pessoas da mesma geração, porém de classes sociais menos empobrecidas e exploradas, possuem? Essas possíveis divergências alteram a influência que a cultura digital pode causar em suas construções de identidade/corporeidade? A escola pública pode, de alguma forma, minimizar os danos causados por essas desigualdades de acesso?

Por hora, meu convite é para você que me lê. Que entre comigo nesse caminho para o *entre corpo-escola-digital* - passeando pela história e objetivos da educação pública no Brasil, pelo conceito de dança-educação, pelos dilemas escola vs tecnologias, pela dança com mediação tecnológica enquanto arte físico-digital, até chegarmos em possíveis propostas de metodologias híbridas de experiências educativas em dança na educação básica. Arquitetando pontes entre a dança, a escola pública e o mundo digital.

Educar para uma sociedade em rede, auxiliar o aluno a pensar, criar e fruir artisticamente, existindo corporificado de forma plena em um mundo digital. Que

possamos pensar juntos esses meios de possibilitar acessos para que todo corpo que pisa o chão da escola possa vir a ser corpo criativo, corpo vivo, corpo presente - física e virtualmente.

2 NOVAS GERAÇÕES, NOVOS OLHARES

2.1 babyboomer_xyz_alpha.zip

A palavra *geração* vem do latim *generatio* e, na língua portuguesa, possui diversos significados e variados contextos nos quais é aplicável. Aqui adotaremos o conceito de *geração* referente a um grupo de indivíduos que possuem aproximadamente a mesma idade, compartilhando o mesmo período de existência cronológica, histórica e social. Em outras palavras, podemos definir uma geração como um “conjunto de pessoas que, por terem nascido no mesmo período histórico, receberam ensinamentos e estímulos culturais e sociais similares e, por conseguinte, têm gostos, comportamentos e interesses em comum”¹.

Até pouco tempo atrás, a janela temporal que abarcava uma geração compreendia cerca de 25 anos, um cálculo feito com base na estimativa de tempo que cada descendente levaria para gerar um filho. Mas, de acordo com o educador Mário Sérgio Cortella, o período cronológico que compreende cada geração tem diminuído ao longo dos anos. Segundo Cortella:

Nos últimos 50 anos, nós tivemos uma aceleração do tempo, do modo de fazer as coisas, do jeito de produzir. A tecnologia é decisiva para criar marcas de tempo. O intervalo entre uma geração e outra ficou mais curto. Hoje, já se pode falar em uma nova geração a cada dez anos. Isso significa que mais pessoas diferentes estão convivendo em casa, na escola, no mercado de trabalho. (CORTELLA, 2015, n.p.)²

Considerando tanto o antigo conceito de geração quanto o descrito acima, podemos dizer que há seis gerações coexistindo na atualidade. Os nascidos antes de 1940, os *Baby Boomers* e as gerações X, Y, Z e Alpha. Façamos um breve aprofundamento das características associadas a estas gerações, a partir dos indivíduos nascidos na década de 40.

Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorreu um curioso fenômeno social nos Estados Unidos da América. Com o retorno para casa, muitos soldados diante da perspectiva de que o futuro seria de paz e estabilidade em seus lares, decidiram ter filhos, ocasionando assim o nascimento massivo de bebês de uma só vez. Esse fenômeno foi chamado de *Baby Boom*, que pode ser traduzido como

¹ Disponível em <https://conceito.de/geracao#ixzz4I5gZXeYS> (acessado em 30/07/19)

² Adaptado de entrevista do educador Mário Sérgio Cortella ao Jornal da Globo, disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/11/pesquisa-inedita-traca-operfil-do-jovem-brasileiro-da-geracao-y.html>

“explosão de bebês”, e os indivíduos desta geração, nascidos entre 1940 e 1960, são chamados de *Baby boomers*.

Os *Baby boomers* são aqueles que viram nascer a era da Televisão junto com todo o impacto que essa nova manifestação midiática teve sobre os modos de viver. Uma geração marcada majoritariamente por um espírito de liberdade, talvez devido ao fato de terem nascido ainda colhendo os frutos semeados por um período de muitas guerras. Movimento *hippie*, *Woodstock*, *Rock'n roll*, Tropicália, Jovem Guarda, primavera feminista, “faça amor, não faça guerra”. A primeira geração a estabelecer contato com os sintomas de um mundo (quase que) inteiramente conectado via tecnologia(s).

Para designar os nascidos entre o início da década de 60 e da de 80, após o *baby boom*, foi cunhado o termo *Geração X*, e a história da origem desse nome é incerta. Há os que afirmam ter surgido no livro “*Geração X: Contos para uma cultura acelerada*” (1991) do autor Douglas Coupland, outros atribuem a origem do termo ao fotógrafo da Agência *Magnum*, Robert Capa, que teria utilizado o termo como título de um ensaio fotográfico ainda na década de 60, e há ainda uma série de outras possíveis histórias sobre o título. O fato é que a *Geração X* é a herdeira da sensação de recomeço experimentada anteriormente pelos *Baby Boomers*.

A *Geração X* é composta por pessoas jovens demais para terem participado de alguma grande guerra, ao mesmo tempo em que tem idade suficiente para terem vivido diversas fases de transições sociopolíticas e tecnológicas, e viram acontecer algumas das mais expressivas mudanças de visões de mundo. É a geração da TV à cores, fitas K7, fitas VHS, microcomputadores, *videogames*, advento da telefonia móvel; aqueles que deram os primeiros passos na esperada/temida era digital de um mundo globalizado.

Os chamados *millennials*, também conhecidos como *Geração Y*, são os nascidos entre os meados da década de 80 e dos anos 90. A partir dos *millennials* teve início o estreitamento de períodos temporais que definem cada geração, visto que os avanços tecnológicos e suas influências sobre as sociedades começaram a atualizar-se de forma mais veloz. A *Geração Y* cresceu junto com o *boom* da internet, foi a primeira a construir identidades e círculos de convívio virtuais, a experimentar os recursos digitais de compartilhamento de arquivos, a ver disquetes, CDs, DVDs, *websites*, plataformas de vídeo, jogos *online*, *chats*, celulares. Nascidos numa época

onde a tecnologia digital se proliferava e se barateava, os *millennials* são a geração significativamente moldada pela influência *high tech*.

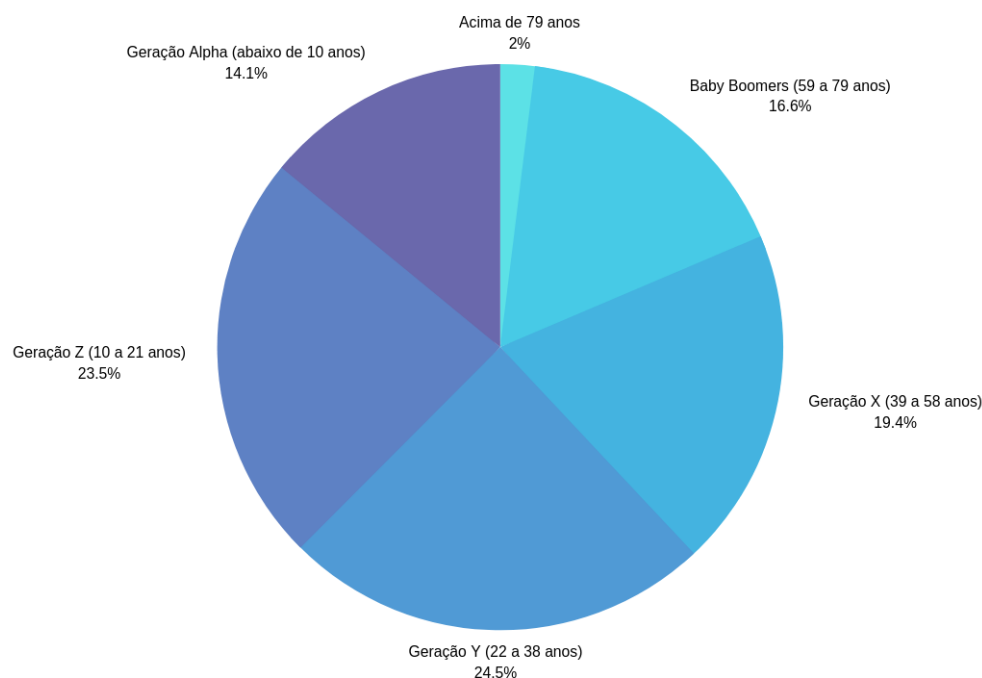
Enquanto as gerações X e Y são aquelas que viram a ascensão do mundo digital, a *Geração Z* já nasceu imersa nesse novo modo de viver. Os nascidos entre meados dos anos 90 e o ano de 2010 desconhecem a experiência de existir em um mundo analógico. Também chamados de *centennials* ou *iGeneration*, os indivíduos da geração Z nunca conceberam o planeta sem computadores, internet, telefones celulares. Talvez por isso, são menos deslumbrados que os da Geração Y com as atualizações constantes do mundo digital. Seu modo de pensar foi influenciado desde o nascimento por este mundo complexo e veloz engendrado pela tecnologia.

Diferentemente das gerações anteriores, os *centennials*, sentem-se à vontade quando utilizam simultaneamente a televisão, o aplicativo de streaming, o computador e o *smartphone*. Além disso, o conceito de mundo que possuem é muito mais desapegado de fronteiras geográficas. Para eles, a globalização não foi um conceito adquirido forçosamente ao longo da vida, mas aprenderam a conviver com a ideia dela já na infância. Dominando recursos que facilitam o acesso à informação de maneira muito mais naturalizada, costumam estar um passo à frente dos mais velhos, concentrados em adaptar-se aos novos tempos.

As crianças nascidas depois de 2010 formam a chamada *Geração Alpha*, a mais nova geração do século XXI. O sociólogo australiano Mark McCrindle (2010), foi o primeiro a fazer uso deste termo, e sua origem vem da primeira letra do alfabeto grego. A geração *Alpha* nasceu em um contexto global no qual as novas tecnologias digitais estão bem mais desenvolvidas e naturalizadas do que há dez anos. São crianças que manuseiam recursos digitais melhor do que seus pais, e sabem usar os dispositivos de maneira funcional, até mesmo os que ainda nem foram alfabetizados. De modo geral, os *Alpha* compõem a geração dos conectados e autodidatas digitais, que não veem mais a tecnologia como algo tão separado da possibilidade de existência humana. Tudo é digital e tudo está conectado com o mundo todo.

Todas estas distintas gerações, com suas distintas construções sociais e conceitos de existência, convivem juntamente nas sociedades espalhadas pelo mundo hoje. De acordo com o levantamento populacional do censo realizado em 2018

pelo IBGE³, os grupos geracionais, que já foram descritos acima, coexistem nos seguintes percentuais atualmente no Brasil:



A convivência entre pessoas de gerações tão distintas pode trazer à tona uma série de questões e conflitos. As experiências vividas por quem nasceu e cresceu em cada período temporal afetam sua percepção sobre o mundo e os seus modos de pensar e agir. Esse fator pode gerar choques de ideias e de conceitos éticos e morais.

Para não cairmos em uma cilada que nos leve a embates improdutivos entre as gerações, é preciso ter em mente que novas gerações desempenham padrões e funções distintos das gerações passadas, e é evidente que se apropriarão das novas tecnologias digitais de forma muito mais orgânica do que os indivíduos das gerações anteriores. Segundo Belloni (2009):

O acesso às novas mídias pode provocar um “fosso geracional”, isto é, um afastamento tecnológico e ético entre adultos e crianças, invertendo radicalmente os papéis tradicionalmente hierarquizados na relação entre o adulto e a criança, criando uma diversidade cultural intergeracional e interclasse. (BELLONI, 2009, p. 13)

Indivíduos nascidos na era digital viveram processos de construção da identidade permeados pelos ideais de globalização digital, naturalizaram dispositivos tecnológicos e experienciaram processos de compreensão destes como partes de si próprio. O autor Marshall McLuhan defende a ideia de que os meios de comunicação,

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> (acessado em 30/07/19)

bem como as técnicas e tecnologias que os tornam possíveis, são extensões do próprio ser humano. Dentro desta lógica, os dispositivos tecnológicos de cada tempo estendem as possibilidades sensoriais, perceptivas, cognitivas e estéticas dos indivíduos. De acordo com o pensamento deste autor, entende-se que toda tecnologia é uma extensão, tanto do corpo como da inteligência do ser humano.

Ainda a respeito dessas extensões, Mcluhan afirma que:

Estamos nos aproximando rapidamente da fase final das extensões do homem: a simulação tecnológica da consciência, pela qual o processo criativo do conhecimento se estenderá coletiva e corporativamente a toda a sociedade humana, tal como já se fez com nossos sentidos e nossos nervos através dos diversos meios e veículos. (MCLUHAN, 1969, p.17)

A partir desta ideia proposta por Mcluhan, pensemos: estaria também a construção dos conceitos de corporeidade, pensamento, afetividade, comunicação, e de existência como um todo, de um indivíduo, diretamente ligada ao tipo de tecnologias às quais este se integra durante seu desenvolvimento cognitivo? De acordo com Pierre Lévy, (2007, p.47), “a ferramenta que seguramos na mão é uma coisa real, mas essa coisa dá acesso a um conjunto indefinido de usos possíveis”. Nessa lógica, uma ferramenta é mais que uma extensão do corpo, e sim o todo envolvido na virtualização da ação.

A pesquisadora Ivani Santana também vai além da ideia de tecnologias como extensões do corpo proposta por Mcluhan. Para a autora, a palavra *extensões* não seria a mais adequada para conceituar as relações híbridas com os dispositivos tecnológicos, pois “estas partes tornam-se corpo, o que contrasta com a máxima mcluhiana de ‘extensão’.” (SANTANA, 2006. p. 46). Para Santana, a percepção de corpo na contemporaneidade se constitui de forma ainda mais híbrida, pois:

A ideia de extensão não parte do pressuposto de que indivíduo e ambiente, corpo e tecnologia, estejam em uma relação efetiva de troca e implicação recíproca que altera os dois. Corpo e tecnologia são reconfigurados por completo e não apenas anexados um ao outro. (SANTANA, 2006, p. 47)

Quer entendamos como extensões, quer como elementos intrínsecos, o fato é que cada geração cresce e se desenvolve imersa nas tecnologias de seu tempo, e a cada geração a construção das ideias, da autoimagem, da sensibilidade, se tornam mais intimamente ligadas ao mundo digital. Um *Baby boomer* forma seus processos comunicativos de forma distinta de um *centennial*, pois as experiências que levaram ao desenvolvimento cognitivo de cada uma dessas gerações foram distintas. A existência se dá de forma mais híbrida nas relações corpo-tecnologia a cada geração.

Nossas experiências direcionam nosso olhar sobre o mundo, e o mundo digital influencia o nosso conceito de experiência.

2.2 EAXP - existência.aprendizagem.experience

Se considerarmos que o olhar do indivíduo sobre o mundo, e seus modos de comunicar-se, são variáveis de acordo com as experiências de existência vividas na geração a qual pertence, há de se pensar se faz sentido que alguém da geração Z ou da geração Alpha seja submetido a um processo de escolarização pautado apenas no que foi estabelecido pelas gerações anteriores como forma legítima de estruturação de um ensino formal. Uma proposta pedagógica ideal poderia ser aquela indissociada das experiências vividas ao longo do processo de existência, inclusive quando essa existência se dá em um mundo digital.

Jorge Larrosa Bondía (2002) define experiências como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (Ibid., p. 21). Para Bondía, a existência por si só não configura experiências. A experiência vai além do ato de viver algo, é saber o que está se vivendo e o que isso lhe causa, como isso lhe afeta. Se buscamos um processo educativo baseado em experiências significativas, é preciso pensar de que forma estas se dão quando se trata de alunos pertencentes às gerações mais recentes.

Se as experiências geracionais (assim como as individuais) de formação cognitiva dos indivíduos crescidos no século XXI são de uma outra ordem, porque podá-las ao tentar encaixá-las em um sistema de ensino analogicamente padronizado? O olhar investigativo - ou percepção - é a força motriz de qualquer proposta de pesquisa. Para Mark Knapp (2001), o nosso condicionamento cultural, a educação que recebemos e as experiências pessoais são os elementos que organizam nossa percepção (KNAPP in ISLA(Org), 2001, p. 267). Ora, se o modo como vivemos afeta nossa percepção, e se esse olhar investigativo é o que move a descoberta e a aprendizagem, *Centennials e Alphas* tendem a olhar, perceber e pensar como vivem: num hibridismo analógico-digital.

Pensar a escola para as novas gerações implica pensar que os corpos dos indivíduos que as constituem viveram experiências que os levam a não perpetuar as dicotomias real vs virtual, físico vs digital, no seu conceito de existência e, conseqüentemente, no seu potencial investigativo/perceptivo. Como afirma Spanghero (2003):

O que se tem hoje são as novas tecnologias, as tecnologias digitais, que permitem outras construções de percepção, diferentes explorações para o movimento e novas organizações para o corpo-no-espaco-tempo. (SPANGHERO, 2003, p. 28)

São outros olhares, outras formas de comunicar, outros corpos.

2.3 LOGIN: equidade | SENHA: democratizaçãodoacesso

Seria muito bom se, de fato, todos aqueles que pertencem às novas gerações pudessem se encaixar em tudo o que já foi dito até aqui sobre integração digital, e desenvolvimento cognitivo híbrido, mas, infelizmente, a realidade é outra. O termo *geração* traz consigo uma visão um tanto quanto generalizadora de um grupo de pessoas, e nem todas as pessoas colocadas nesse grupo, para recursos de estatísticas, terão exatamente as mesmíssimas experiências, sejam elas de que ordem forem. Em se tratando do acesso à novas tecnologias digitais e de informação não poderia ser diferente.

Para pensar a formação cognitiva das gerações *Z* e *Alpha* diante da digitalização do mundo contemporâneo, também é necessário considerar a existência de indivíduos que, por fatores socioeconômicos, podem não estar tão imersos nesse lugar. Ainda há muitas localidades e contextos sociais no território brasileiro nos quais o acesso à dispositivos eletrônicos é raso ou nulo, apesar da constante expansão digital que, paralelamente, se faz presente em outros cenários. Vivemos em um tempo de desigualdade não apenas social, mas também digital.

Apesar das novas gerações serem caracterizadas pela intensa relação com o mundo virtual ao se desenvolverem, é bem verdade que há um grupo de excluídos digitais nesse meio - aqueles que permanecem à margem da inclusão tecnológica. Quando falo de inclusão aqui, não me refiro apenas a ter a possibilidade de possuir um smartphone, mas sim de ser alfabetizado nesse idioma tecnológico, algo que vai além do simples possuir. Essa desigualdade digital reflete a própria desigualdade socioeconômica na qual estamos inseridos.

Dados divulgados numa pesquisa do IBGE em 2018 mostram que 4 em cada 10 brasileiros afirmam não ter acesso à internet⁴ - fato que é preocupante se desejamos caminhar para uma inserção num mundo globalizado e articulado em redes - porém não significa exatamente que todas essas pessoas não têm acesso à

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2018/12/20/numero-de-internautas-cresce-em-cerca-de-10-milhoes-em-um-ano-no-brasil-aponta-ibge.ghtml>

novas tecnologias. Isto porque, segundo um levantamento feito pela Fundação Getúlio Vargas em 2019, há hoje 230 milhões de smartphones ativos no Brasil⁵, nas mais variadas regiões. A presença de smartphones nos contextos mais escassos é, quase que ironicamente, comum. Porém, como dito antes, não é só sobre ter acesso, é sobre a qualidade desse acesso.

É possível possuir os dispositivos, mas, de um modo geral, estar cercado de uma infraestrutura precária e com acesso limitado à rede de internet. Ainda hoje, no ano de 2021, existe um verdadeiro abismo entre acessar a tecnologia e, de fato, saber usar os recursos dos quais dispõe. E, para além do saber usar, está a habilidade de fluência comunicativa através desses meios. Falar sobre democratização do acesso às novas tecnologias digitais é falar de uma verdadeira alfabetização digital crítica. É fundamental que a tecnologia seja acessível, que esteja ao alcance de todos, mas não basta estar disponível, precisa também ser compreensível por todos.

E, para além das questões do mundo digital, existem diversas outras camadas de injustiças sociais que afetam essa parcela da população mais empobrecida pelo sistema capitalista. Muitas dessas crianças e adolescentes estão lidando com o desemprego dos pais, a insegurança alimentar, a precarização da moradia, violência física e emocional; alguns estão até mesmo afastados de suas famílias (ou nem as conhecem), estando sob cuidados do estado. Muitos deles estão lutando tanto para não deixarem de existir no mundo físico, que a existência virtual se torna ação supérflua.

Há um grupo dentro do grupo. Mesmo nas gerações Z e Alpha, o acesso e fluência no mundo digital não é igual para todos os indivíduos nessa faixa etária, portanto, é necessário também pensar sobre a formação cognitiva desses indivíduos parcialmente digitalizados. Mais do que isso: encontrar caminhos para uma equidade digital através, também, da educação. Reconhecer que existem muitas perspectivas é fundamental para que pensemos novas formas de ensinar, formas que levem em consideração as diversas realidades de acesso à tecnologia.

As novas tecnologias se apresentam velozes, fugazes, e isso é exponencialmente amplificado sob as lógicas mercadológicas impostas pelo sistema capitalista vigente. Tal fato infelizmente vem a desencadear uma sucessão de exclusões sociais no meio desse trajeto, porque acaba que “a força e a velocidade da

⁵ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html>

virtualização contemporânea são tão grandes que exilam as pessoas de seus próprios saberes, expulsam-nas de sua identidade, de sua profissão, de seu país.” (LEVY, 2007, p. 149)

Se considerarmos a perspectiva futurista, observando o caminho que o mundo tem trilhado, quem não estiver incluído digitalmente, está fora - marginalizado. E, se buscamos justiça social em todos os âmbitos, essa justiça precisa se estender também para as questões de ordem digital. Indivíduos das novas gerações que estão crescendo excluídos digitalmente, estão em desvantagem nos seus processos de desenvolvimento se os pensarmos enquanto cidadãos que serão lançados como adultos trabalhadores em um sistema globalizado muito em breve.

Não esqueçamos que a tecnologia não é um fim em si mesmo, não é o recurso pelo recurso, mas sim algo que pode ser posto a serviço de muitos fins. Não é sobre que tipo de tecnologia, mas sim sobre a serviço de quem ela está. A educação precisa estar atenta a esses fatores, visto que:

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. (FREIRE, 2020, p. 127)

A democratização do acesso é fundamental para auxiliar na redução de desigualdades, se considerarmos a inclusão digital como ativo para esse fim. “Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica.” (FREIRE, 2020, p. 127) A desigualdade digital põe sujeitos à margem não apenas da inclusão tecnológica e informacional, mas também das dinâmicas de participação em uma sociedade em rede.

Excluir digitalmente é limitar as oportunidades de educação e de letramento digitais, de participação na vida econômica, de participação na vida política. Em uma sociedade do século XXI, marginalizar alguém digitalmente é também impor barreiras na fruição de direitos civis e políticos, bem como limitar a manifestação de suas expressões culturais e a representação de suas identidades.

Cabe àqueles que têm acesso, e que dominam fluentemente os recursos comunicativos das novas tecnologias, o compromisso de usar este privilégio na investida para democratizar esse acesso. Além disso, que haja um verdadeiro comprometimento com a verdade (no sentido daquilo que é fato comprovado), fator

fundamental em tempos de *Fake News*, fenômeno este que se prolifera onde falta alfabetização digital crítica, trazendo consequências políticas catastróficas.

Não percamos de vista a possibilidade de construir um futuro melhor para todos. Porque, no final das contas, incluir digitalmente é, nada além de observar e assegurar que caminhemos em conformidade com a Declaração de Direitos Humanos, buscando participação social igualitária para todos, inclusive quando em sociedades organizadas em rede num mundo tecnológico. A escola pública pode ser esse lugar de pensar estratégias que promovam a alfabetização digital, amenizando as diferenças de desenvolvimento entre os indivíduos de uma mesma geração que não tenham as mesmas oportunidades.

2.4 corpo.docx

A ensino de dança no contexto da educação básica, formatado enquanto componente curricular, já traz consigo o desafio de não antagonizar a experiência corporal mediante às urgências burocráticas atreladas à estrutura escolar atual. E se pensarmos em corpo como um conceito mutável, e que cada geração percebe sua corporeidade afetada pelos meios culturais no qual se desenvolveu, talvez a dança-educação se torne um desafio maior ainda.

Como já dito anteriormente neste texto, a concepção de corpo na era digital se estende para além do biológico e, conseqüentemente, temos novas percepções sobre o que é o movimento desse corpo, sobre o que é dança. Portanto, há de se reconsiderar o que se compreende como corpo na educação contemporânea. A contemporaneidade é um grande conjunto de corpos híbridos, nos quais físico e tecnológico se perpassam, tornam-se um.

A imagem do corpo na tela, o movimento da imagem, o movimento da tela, o meme, o filtro, o GIF, o corpo que se move no GIF, o corpo que segura a tela e só move os polegares. Corpos que se abraçam materialmente e também virtualmente, que trocam afetos por figurinhas em aplicativos de mensagens e também com cafuné, que dançam na frente de sensores de videogames de última geração e também no baile. Outros conceitos de corporeidade.

Estes *corpos híbridos*, ao se lançarem em um processo investigativo em dança, verão todas essas camadas de si mesmos atravessando suas experiências. O aluno, o bailarino e o cidadão digital são faces de uma mesma pessoa, não há como o indivíduo escolher ser apenas um deles de cada vez.

Assim como os primeiros educadores a integrarem máquinas de escrever, e posteriormente microcomputadores, desenvolveram novas metodologias de ensino contextualizadas aos avanços tecnológicos de seu tempo, os professores que ousam hoje integrar dispositivos digitais, como tablets e smartphones, no processo educativo são os transgressores da vez, buscando novas práticas para o fazer docente no século XXI.

A história da humanidade mostra que todo avanço tecnológico encontrou resistência em ser aceito em cada cultura, não seria diferente no ambiente escolar, e a história se repete em relação ao mundo digital. Sobre esta visão separatista entre *cultura e tecnologias*, o autor Steven Johnson (2001) afirma que:

Há uma coisa engraçada acerca da fusão de tecnologia e cultura. Ela fez parte da experiência humana desde o primeiro pintor de cavernas, mas temos tido muita dificuldade em enxergá-la até agora. (JOHNSON, 2001, n. p.)

Novas percepções, velhos moldes. Encaixar conteúdos programáticos alinhados à contemporaneidade em metodologias de ensino pensadas para outras formações sociais (talvez pautadas em ideais até obsoletos), é, como dito na antiga passagem bíblica, derramar vinho novo em odres velhos⁶.

Parece que a estrutura do sistema educacional vigente não dará conta dos processos de formação cognitiva de gerações que são capazes de criar uma conversa inteira, que seja perfeitamente compreensível por todos os envolvidos, apenas com memes, GIFS e figurinhas. Assim como não vem dando conta de muitas questões relacionadas ao que é ensino, ao que é arte, ao que é dança, ao que a dança pode estimular a partir de novas interfaces com a cultura digital. É necessário encontrar caminhos para o ensino de dança, e da educação formal como um todo, contextualizados com o conceito de percepção da era digital, que estejam sensíveis aos modos de existir desses corpos dos indivíduos do novo milênio.

Neste trabalho não há a pretensão de priorizar a atenção para as questões da alfabetização digital em detrimento das muitas, inúmeras e profundas outras necessidades básicas que a escola apresenta em vários âmbitos. Muito menos priorizar as experiências digitais em dança em detrimento das outras propostas possíveis no campo da dança-educação - até mesmo porque ainda é um desafio a

⁶ Antigo recipiente, feito de pele de animais, usado para transporte de líquidos. a referência bíblica é: "Nem se deita vinho novo em odres velhos; aliás rompem-se os odres, e entorna-se o vinho, e os odres estragam-se; mas deita-se vinho novo em odres novos, e assim ambos se conservam." Mateus 9:17

própria integração da dança por si só, como área de conhecimento que é, no ambiente escolar. A intenção aqui é evidenciar que há mais uma questão a ser posta na mesa, e lembrar que também é necessário assegurar o direito dos alunos de terem acesso a essa experiência.

A prática de dança-educação precisa estar sensível às variações de desenvolvimento de corporeidade e existência de cada geração. A experiência corporal das gerações Z e *Alpha* de maneira geral, é, indubitavelmente, afetada pelas novas mídias. Uma prática docente que não considere esse dado - ainda que não seja inserindo diretamente dispositivos digitais nas atividades propostas em sala, mas ao menos entendendo as afetações que o mundo digital causa no desenvolvimento dos educandos e se deixando afetar por esse fato - tende a se fazer obsoleta, incompleta e, provavelmente, ineficiente.

3 MUNDO DIGITAL, EDUCAÇÃO ANALÓGICA

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias.

EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS, UNESCO, 1984

3.1 A escola pública no Brasil

É sabido que a prática do ensino formal em moldes ocidentais no Brasil existe desde os tempos da colonização, por intermédio da Igreja Católica, mas a institucionalização da educação pública brasileira data de pouco mais de 100 anos. Com a implementação da República no Brasil, nasce a Constituição de 1891, que pouco trata a respeito da Educação, visto que os interesses econômicos eram mais urgentes naquele momento político do país, bem como ainda parecem ser até hoje. O Ministério da Educação passa a existir apenas em 1931, e é somente com a Constituição de 1934 que se começa a determinar, de maneira mais atenciosa, as obrigações do Estado para com a formação educacional do povo brasileiro.

A primeira legislação específica para a educação, determinando os deveres provedores do Estado, data do ano de 1961 - a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4024/61 - sessenta anos atrás. Em 1996 foi sancionada a atualização desta legislação, sob a qual o sistema educacional brasileiro é regido até o atual momento, respeitadas as devidas emendas constitucionais.

A LDB 9394/96, que teve como relator o mestre Darcy Ribeiro, assegura que a Educação básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - deve ser oferecida gratuitamente em todo o território nacional, sendo o ensino fundamental obrigatório para crianças a partir dos seis anos de idade. Também nesta atualização da LDB é possível encontrar quais seriam os princípios e fins da Educação Nacional.

Segundo a referida lei, o objetivo da escola no Brasil seria “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB 9394/96, Título II, Art. 2º). A partir disto, podemos dizer que o objetivo do ensino formal no nosso país é preparar o aluno para sua vida

como cidadão pertencente à sociedade, consciente de seus direitos e deveres, compreendendo o meio no qual está inserido em suas variadas nuances, hábil para atuar profissionalmente, e também politicamente, na temporalidade em que este indivíduo existe.

Apesar das belas palavras de nossa legislação educacional, a desestrutura para que os fins objetivados sejam alcançados e a descontextualização da escola com o mundo contemporâneo vêm sendo um grande obstáculo para o desenvolvimento integral dos educandos. Os resultados apontados pelo Censo Escolar da Educação Básica feito em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trazem um diagnóstico no mínimo preocupante.

Entre outros fatores, a pesquisa aponta problemas como: grande evasão escolar no ensino médio, inadequação de idade dos alunos à série cursada, crescente índice de reprovação, alto índice de jovens inativos (que não trabalham e não estudam), indicadores preocupantes de inadequação na formação dos docentes além de escolas com problemas de acessibilidade e estrutura. Por maior que seja o esforço dos profissionais da educação para que os alunos sejam assistidos como seus direitos asseguram, a falta de compromisso da parte do Estado em zelar por essa missão é um grande fator dificultador.

Darcy Ribeiro (2018) afirma que o, denominado por ele, “desastre educacional” observado no Brasil não é fruto apenas das medidas tomadas na atualidade. Muito antes da Constituição de 1891, citada anteriormente, a educação brasileira já parecia possuir fins não muito promissores em relação à promoção da igualdade entre os cidadãos. Segundo o autor, tais problemas

Vem da Colônia que nunca quis alfabetizar ninguém, ou só quis alfabetizar uns poucos homens para o exercício de funções governamentais. Vem do Império que, por igual, nunca se propôs a educar o povo. A República não foi muito mais generosa e nos trouxe à situação atual de calamidade na educação. (RIBEIRO, 2018, p.24)

O texto citado acima data da década de 1980. Mais de quarenta anos se passaram desde então, e a situação parece ainda não ter sido solucionada. Aqueles que tentam propor políticas públicas em educação que melhorem nosso quadro seguem sendo perseguidos e podados, professores e gestores seguem batalhando todos os dias contra um sistema de educação bancária, lutando em favor da escola. A educação pública brasileira resiste, como quem respira por aparelhos. Herdando as

mazelas do Brasil Colônia, o descaso do Brasil imperial e a hipocrisia do Brasil República. Tentando reinventar uma escola no século XXI, com grilhões que a prendem num atraso filosófico, social, político, estrutural e tecnológico.

3.2 Educação Básica na contemporaneidade

Além do asseguramento legal da oferta de uma educação gratuita para todos, faz-se necessário que haja, de forma contínua, outras iniciativas, da parte dos governos, para o alinhamento dos objetivos do ensino formal com as mudanças sociais, e também para orientação dos profissionais da educação em suas práticas. Com esta finalidade, ao longo dos anos foram desenvolvidas medidas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Planos Nacionais de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tantos outros com intuítos semelhantes. Aqui daremos atenção mais detalhada à BNCC.

A BNCC estabelece quais seriam as dez competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam durante a Educação Básica. De acordo com a LDB 9394/96, os currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas no território brasileiro devem ser pensados em conformidade com a BNCC. Embora a Base traga objetivos um tanto quanto utópicos ao considerarmos o sucateamento do ensino público no Brasil, de fato as aprendizagens essenciais estabelecidas no documento estão alinhadas às expectativas a respeito de um cidadão do século XXI.

Das dez competências listadas na BNCC, quatro citam diretamente conhecimentos relacionados ao mundo digital. Utilizar, investigar, analisar criticamente, criar, todas estas ações ligadas às *novas tecnologias digitais*. Isto porque, se os fins da educação básica são preparar o aluno para viver em sociedade, inserido no mercado de trabalho, e esse aluno existe em um momento histórico de constante ascensão das novas tecnologias digitais, não será possível alcançar esses fins sem que a escola seja capaz de promover uma alfabetização digital crítica dos educandos.

Observemos a competência de número 5 da BNCC, que diz assim:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.⁷

⁷ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 19/07/19.

A habilidade acima citada caminha em conformidade com as configurações das sociedades contemporâneas, as chamadas *Sociedades em Rede* (CASTELLS, 2005). Conforme as tecnologias - sejam elas analógicas ou digitais - vão evoluindo, as maneiras de pensar, de se perceber enquanto indivíduo e as formas de agir no meio em que estamos inseridos vão se modificando. Atualmente, vivemos imersos em uma cultura de redes de comunicação digital. Tal fator tem alterado as interações relacionais entre os sujeitos, bem como as relações entre os sujeitos e o conhecimento.

Manuel Castells (2005) descreve estas redes de comunicação como “formas de organização mais flexíveis e adaptáveis, seguindo de um modo muito eficiente o caminho evolutivo dos esquemas sociais humanos” (CASTELLS, 2005, p. 17). As sociedades estão cada dia mais caminhando de mãos dadas com a evolução do mundo digital. Diante disto, rever e ampliar o conceito de realidade social utilizado nas práticas pedagógicas tornou-se uma urgência. Uma escola analógica em um mundo digital estará longe de cumprir sua função de preparar o aluno para a vida em sociedade no século XXI.

Se considerarmos as (des)estruturas das escolas públicas brasileiras, desde as que se encontram em grandes centros urbanos até as das zonas mais rurais, não é fácil encontrar salas ou laboratórios de informática devidamente equipados e funcionais. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica feito pelo INEP em 2018⁸, uma boa parte das escolas brasileiras ainda não possuem nem mesmo saneamento básico, quiçá computadores. Faltam recursos, faltam profissionais especializados da área de tecnologia para ministrar as aulas, falta interesse do poder público em garantir um ambiente propício para uma real alfabetização digital.

Então, emergencialmente, para de fato alcançarmos os objetivos propostos pela BNCC, seria necessário encontrarmos outros caminhos para inserção das novas tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, sem depender da existência de espaços planejados exclusivamente para a aprendizagem tecnológica. Uma alternativa possível seria integrar os aparelhos eletrônicos portáteis dos próprios alunos - *tablets* e *smartphones* - nos processos de ensino/aprendizagem.

Uma pesquisa realizada em 2016 pelo Cetic (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) afirma que 83% das crianças e

⁸ Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acessado em 19/07/19.

adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, têm acesso a um celular e fazem uso dele para acessar a internet⁹. Se uma parcela tão significativa dos indivíduos na faixa etária que compreende a Educação Básica tem acesso a esses recursos, por que não integrar estes elementos, para fins pedagógicos, em sala de aula?

Vale ressaltar novamente que, obviamente, há uma variação de acesso a dispositivos digitais, e da qualidade desse acesso, de acordo com a localização geográfica e contexto socioeconômico. Para o desenvolvimento deste trabalho, tanto os dados citados anteriormente, quanto a observação do contexto socioeconômico no qual tomam forma as práticas que envolvem essa pesquisa, foram a base para avaliar a frequência e qualidade do acesso à smartphones da parte dos alunos, e, a partir disso, elaborar as estratégias mais adequadas.

Para o entendimento geral de um cidadão do século XXI, *smartphones* e a *web* não são apenas ferramentas ou modos de obter lazer, mas sim parte significativa de sua interação social, um importante eixo para suas vivências. Mas, aparentemente, esta rede que perpassa toda a vida desses indivíduos, não tem permissão para penetrar no cotidiano escolar.

Em um total paradoxo em relação à proposta da BNCC de que a escola esteja integrada com o mundo digital, desde o ano de 2007 o uso de aparelhos eletrônicos - incluindo celulares - em sala de aula é proibido. Tal determinação ficou estabelecida por meio da lei nº 2246- A/07, sendo esta complementada posteriormente pela lei nº 3486/08¹⁰, na qual o uso destes aparelhos eletrônicos passa a ser admitido apenas quando inserido em atividades pedagógicas e previamente autorizado por docentes ou gestores.

No documento de aprovação do projeto da lei, o então deputado Nilson Mourão afirma que “[...] os estridentes aparelhos atrapalham a concentração; desviam a atenção do aluno e concorrem com os professores na árdua tarefa de transmissão do conhecimento” (Brasília, 2007, p. 9). O projeto desta lei afirma que a proibição do uso de celulares tem o objetivo de “assegurar a essência do ambiente pedagógico que deve prevalecer na escola” (Ibid., p. 10). Mas afinal, qual seria a essência do ambiente pedagógico? Por qual motivo as novas tecnologias digitais não se adequam ao

⁹ A pesquisa ouviu 6.163 crianças e adolescentes de 350 cidades do país entre novembro de 2015 e junho de 2016.

¹⁰ Disponível

em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=379529>. Acessado em: 10/10/2021.

conceito de ambiente pedagógico proposto pela lei, embora sejam citadas de maneira significativa na BNCC?

Talvez isto ocorra porque as relações que desenvolvemos com os avanços tecnológicos muitas vezes são permeadas por curiosidade, mas também por medo.

No livro “**Sociedade em Rede**”, Manuel Castells afirma:

Os intelectuais tradicionais, cada vez mais incapazes de compreender o mundo em que vivem, [...] são particularmente críticos à chegada de um novo ambiente tecnológico, sem na verdade conhecerem muito sobre os processos acerca dos quais elaboram discursos. (CASTELLS, 2005, p. 19)

Ivani Santana (2006) também aborda essa divergência de relações com a tecnologia através do que ela nomeia como “Metáfora de Frankenstein”. No livro “**Dança na Cultura Digital**” a autora disserta sobre o mito do monstro, apresentando a dualidade de relações com a tecnologia como:

Duas faces que conduzem, cada uma a seu modo, a entendimentos imprecisos sobre as novas tecnologias. Por um lado, a da acusação de deteriorar a sociedade e, pelo outro, a da solução para desvendar os mistérios da humanidade (SANTANA, 2006, p. 20)

Adotar um conceito dicotômico a respeito do mundo virtual e do mundo material na prática docente pode ser prejudicial, visto que estamos inseridos em uma realidade híbrida, na qual físico e tecnológico coexistem, se perpassam, tornam-se um.

Embora a legislação abra uma exceção para o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula se feito com fins pedagógicos, não é comum (por parte do governo ou das gestões escolares) suficiente incentivo para esta prática. Ocorre muito mais um reforço da proibição em detrimento da possibilidade pedagógica de utilização das novas tecnologias. Talvez por medo desse universo que, para muitos professores, pode ser ainda desconhecido, talvez por temer os efeitos que o excesso de exposição às telas pode causar nas crianças e adolescentes. Seja qual for a motivação, ainda que exista uma brecha na lei que respalde o uso de *smartphones* nas aulas em determinados contextos, no cotidiano escolar, estes continuam sendo criminalizados e excluídos.

A escola pública contemporânea persiste analógica dentro de um mundo crescentemente digital. Para que a escola cumpra de maneira mais efetiva sua função de preparar o aluno do século XXI para sua vida cidadã em uma sociedade em rede, faz-se necessário repensar o lugar que os *smartphones* e *tablets* ocupam no contexto escolar, bem como o tipo de interação, alienação, medos e visões salvacionistas que

os profissionais da educação e os discentes possam estar nutrindo a respeito das novas tecnologias digitais.

3.3 A era digital

É notório que, nas últimas décadas, vêm ocorrendo, em fluxo crescente, uma aproximação entre as esferas tecnológicas, informativas, econômicas e culturais. Tal aproximação tem causado afetações na perspectiva de mundo até então construída, observável em diversas áreas de conhecimento, ocasionando a introdução de novos conceitos acerca das artes, das técnicas, das ciências, do entretenimento, e tensionando os valores que constituíram as bases da sociedade moderna.

O potencial de criação de interfaces entre os campos tecnológicos, propiciado por uma linguagem digital comum - linguagem esta na qual a informação é rapidamente gerada, processada, transmitida e armazenada - aparenta ser a razão da exponencial expansão dos processos de transformação tecnológica. De forma muito veloz, o mundo em que vivemos se tornou digital.

Esse momento histórico poderia ser comparado, em grau de relevância, à revolução industrial ocorrida no século XVIII. As semelhanças estariam na reformulação de padrões comportamentais e das bases culturais, sociais e econômicas. Porém, a força motriz dessa revolução do final do século XX e do século XXI encontra-se nas tecnologias da informação, do processamento e da comunicação.

Na atual *revolução tecnológica*, a aplicação da informação e dos conhecimentos já construídos visando a geração de novos conhecimentos e novos dispositivos de processamento/comunicação é característica fundamental. Devido a essa característica, se cria um ciclo de retroalimentação cumulativo do uso das tecnologias e de suas inovações/atualizações.

Essa nova lógica racional, mais globalizada, estabelece um novo conjunto de valores sociais, em constante construção, que acabam exigindo novas compreensões de mundo. Estabelecem-se assim novas ordens relacionais que encontram seus pilares nos meios de comunicação e informação. O mundo digital assume a condição de espaço público, repleto de todo tipo de manifestações culturais, conectando e dando voz a cidadãos dos mais diversos contextos.

As novas tecnologias digitais não deveriam ser consideradas apenas como ferramentas a serem utilizadas, mas sim entendidas enquanto processos a serem

desenvolvidos. Os novos sistemas eletrônicos de comunicação possuem grande potencial de interatividade, alcance global e integram os meios de comunicação. Estes sistemas também afetam, direta ou indiretamente, as formações culturais e as relações sociais.

Para Manuel Castells (2005), o conceito de tecnologia se expande para além do utilitarismo, sendo as novas tecnologias digitais capazes de alterar as dinâmicas de organização social para as chamadas *sociedades em rede*. Para o autor, os indivíduos que vivem na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes. Estas constituem uma nova morfologia social, e a difusão desta lógica de redes altera, de maneira significativa, os métodos e resultados dos processos de produção, bem como interfere nas noções de conhecimento, trabalho e poder. Mas será que estamos todos fazendo parte desse grande emaranhado de gente e algoritmos que tece essas redes?

Muito antes de Castells, outro teórico já apontava, quase que profeticamente, para o surgimento de uma grande rede de comunicação globalizada. Anteriormente ao advento da era digital, o canadense Marshall McLuhan já entendia os dispositivos tecnológicos e meios de comunicação existentes em seu tempo - como a eletricidade, o telefone, o rádio e a televisão - enquanto atores substanciais nas reconfigurações das sociedades.

Ainda na década de 60, McLuhan apresenta em suas obras o conceito de *aldeia global*. O autor acreditava que, no futuro, o mundo, por meio das novas tecnologias, se interligaria por completo. Essa rede possibilitaria uma intensa troca cultural entre os diversos povos espalhados pelo globo, estreitando suas relações, como se estivessem todos numa grande aldeia inteiramente conectada.

Para McLuhan (1969) os meios de comunicação não são tecnologias neutras, muito pelo contrário. Para o autor, a psique humana é diretamente influenciada pelo uso dos dispositivos tecnológicos e pelas possíveis interações associadas a estes. Segundo McLuhan, "a 'mensagem' de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas" (1969, p. 22).

Em ***Understanding Media***, o autor ainda traz alguns apontamentos a respeito da relação que a educação formal deveria estabelecer com o entendimento, por ele proposto, acerca das tecnologias e dos meios de comunicação. Para ele, a escola tal como conhecemos hoje, com separação em salas, currículos segmentados, horários

inflexíveis e obsessão por disciplinas quase militaristas, é um modelo irremediavelmente condenado.

A escola tradicional - e o tipo de ensino que nela se produz - baseada apenas na lição, na escrita, na segmentação curricular, promove uma aprendizagem sequencial, cumulativa e fragmentária. Para que haja confluência com as novas formações sociais da cultura eletrônica da era digital, a escola deveria estimular a percepção global dos dados e informações, a simultaneidade sensorial, a atividade intelectual integrada. Para tornar isso possível, seria necessário reestruturar o currículo de maneira transdisciplinar, promovendo a integração dos saberes. O ideal de uma escola digital do futuro (que já é o presente), seria aquela na qual desapareceria a antinomia real / virtual.

Considerando todas estas constantes transformações globais, é importante pensar a concepção de um novo sistema educacional brasileiro, pensando na escola como uma instituição que seja capaz de articular as múltiplas visões de mundo de forma mais integral, e não apenas instrumentalista e operativa. “A educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que estar *sendo*” (FREIRE, 2020, p. 102). Um novo sistema educativo, trabalhando a formação de um ser humano cujo desenvolvimento se dá inserido numa realidade de constante avanço tecnológico.

Os meios telemáticos de comunicação¹¹ constituem hoje uma espécie de *escola paralela*, na qual a aprendizagem de conteúdos se apresenta mais atraente e interessante do que os da, digamos, *escola convencional*. Como se dariam, então, as novas práticas pedagógicas frente a estas novas dinâmicas de existência e de formação de pensamento?

Se desejamos que a escola continue a desempenhar o papel decisivo que deve ter na formação cultural, será preciso levar a sério a revolução midiática em curso. Não podemos continuar a agir perante ela com uma indiferença soberana ou com falsa reverência subserviente. É tempo de findar as atitudes de fuga diante dos desafios que o mundo digital impõe à prática docente, e começar a caminhar na mesma direção que vai a vida que acontece para fora dos muros da escola.

¹¹ *Telemática* é um conceito que pode ser definido como um conjunto de tecnologias da informação e da comunicação que engloba os recursos das telecomunicações (telefonia, satélite, cabo, fibras ópticas etc.) e também os da informática (computadores, periféricos, softwares e sistemas de redes).

3.4 Ordem acima da aprendizagem

Como poderemos pensar uma aprendizagem nos moldes propostos pelas ideias construtivistas, que demandam uma contextualização social e cultural com a realidade do aluno, sem considerar o ambiente cada vez mais tecnológico no qual ele está inserido? Como proceder diante desta resistência do sistema educacional à integração de novas tecnologias digitais?

Um caminho possível para uma educação tecnológica seria a implementação de laboratórios de informática em todas as escolas, juntamente com a contratação de profissionais devidamente capacitados para lecionar os conteúdos referentes ao conhecimento digital como um todo. Sabemos que essa seria uma meta utópica na realidade do sistema público de ensino no Brasil, considerando o fato de que muitas escolas não dispõem nem mesmo da estrutura básica para garantir a salubridade e a segurança nos seus espaços.

Diante do histórico negativo das gestões administrativas do nosso país, não seria coerente esperar que o governo, em suas devidas esferas de poder, estruture todas as escolas no formato descrito acima para só então começar a pensar propostas educacionais alinhadas ao desenvolvimento tecnológico da sociedade em que vivemos. Os alunos da Educação Básica de *hoje*, de agora, têm direito a uma educação contextualizada. É urgente pensar táticas para que a escola proporcione uma alfabetização digital agora, no cenário de recursos no qual nos encontramos.

Pensemos então nos *smartphones* dos próprios alunos e professores como alternativas aos dispendiosos e raros laboratórios de informática. A aquisição de telefones celulares vem acontecendo cada dia mais precocemente em nossa sociedade. Uma pesquisa realizada em 2016 pelo CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) afirma que 83% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos têm acesso a um celular e fazem uso dele para acessar a internet¹².

Ao observar os recreios de escolas de ensino fundamental, é muito comum ver crianças e adolescentes com seus aparelhos em mãos, interagindo nas redes sociais, fazendo fotos e vídeos com os amigos, ouvindo música, trocando mensagens. As estruturas atuais destes dispositivos permitem uma infinidade de ações que se atualizam e retroalimentam, ininterruptamente, de forma crescente. Quase tudo

¹² A pesquisa ouviu 6.163 crianças e adolescentes de 350 cidades do país entre novembro de 2015 e junho de 2016.

(senão tudo) o que é possível de ser feito em um *desktop* pode ser feito, ainda que por recursos distintos, em um *smartphone*.

Como já dito anteriormente, no Brasil, há leis específicas que determinam a proibição do uso de dispositivos digitais móveis nas escolas da Educação Básica de todo o território nacional¹³, salvo quando para fins pedagógicos. Apesar da permissão para o uso dentro das propostas pedagógicas que possam ser desenvolvidas, é possível observar que, na prática, há pouca (ou até mesmo nenhuma) inserção destes meios de criação/comunicação, da parte dos docentes, em sala de aula.

O reforço do caráter proibitivo das leis acima citadas parece ser a atitude mais adotada no ambiente escolar. É comum ver cartazes com as referidas leis espalhados pelas escolas, dando destaque especial à palavra “*proibido*”. O medo de não conseguir manter os padrões disciplinares vigentes, caso os alunos utilizem seus aparelhos eletrônicos, é latente. Tal atitude se aproxima muito do conceito de *microfísicas do poder* e *disciplinas* proposto por Michel Foucault.

Para Foucault (2008), *disciplinas* são fórmulas gerais de dominação, são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2008, p. 133). Através da imposição de disciplinas, tomam forma as *microfísicas do poder*, estruturas de dominação sociopolítica que encontram seus meios de atuação por meio da padronização dos corpos, gestos e ações.

Para além das questões já citadas, ainda há um importante agente do processo educativo que muitas vezes se torna uma barreira para a integração das novas tecnologias digitais na escola: a resistência dos educadores. Muitos profissionais da educação - gestores, professores, orientadores pedagógicos - foram, de forma muito rasa, apenas instrumentalizados em relação às novas mídias. Eles assistem, quase que perplexamente, à naturalidade com a qual os jovens lidam com o mundo digital.

O já anteriormente mencionado neste texto “fosso geracional” tem sido fator determinante para a permanência de uma grande resistência da parte dos profissionais da educação em contextualizar as metodologias de ensino na atualidade. Um caminho possível para a reversão deste quadro seria promover uma revisão no processo de formação dos professores. Trabalhando essas questões

¹³ A saber, lei nº 2246- A/07 e lei nº 3486/08.

durante a formação dos novos docentes, haveria uma facilitação da aproximação do universo dos professores ao dos alunos, visto que estes

Já pertencem a uma civilização icônica, enquanto os professores pertencem ainda a uma civilização pré-icônica. Daí essa situação sem precedentes na história da pedagogia: os professores precisam, senão ultrapassar, pelo menos alcançar seus alunos. (TARDY, 1976, p.27)

Abordar questões referentes à comunicação, à informação, ao mundo digital como um todo, ainda no cotidiano da formação docente, seria um passo significativo na preparação dos novos profissionais para que estejam aptos a vivenciar os novos desafios desse mundo tecnológico em constante construção. Se desejamos uma educação na qual as novas tecnologias digitais (as que existem hoje e as que estão por vir) estejam presentes de forma pedagogicamente contextualizada, o professor deve entender-se como indivíduo pertencente e ativo neste novo, e efêmero, *status* cultural.

3.5 Instrumentalizar ou contextualizar?

A presença das novas mídias no ambiente escolar não é o suficiente para assegurar uma educação crítica para as mídias. Uma mediação tecnológica que ocorra de forma descontextualizada, não passará de uma mera instrumentalização vazia. Antes que façamos um breve aprofundamento do conceito de instrumentalização, é necessário ressaltar que, de fato, na atual situação do sistema de ensino brasileiro, nem isso temos.

Ao considerar as novas tecnologias digitais apenas como instrumentos mais atualizados, como mero recurso didático-pedagógico, adota-se uma visão instrumentalista acerca de seu potencial. Seria definir as tecnologias atuais de forma meramente utilitária, tecnicista e reducionista. Dessa forma, um *smartphone* seria o equivalente a um capítulo de um livro didático obsoleto. Integrar as novas mídias na escola nesses moldes seria um desperdício de recursos e tempo.

Para Saviani (2012), contextualização é a chave para uma aprendizagem significativa, de acordo com o que se entende como uma pedagogia histórico-crítica. O educador deve buscar fazer com que a prática social seja o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Sendo assim, se as experiências vividas pelos alunos fora da escola são vivências de ordem híbrida, físico/digital, as propostas pedagógicas deveriam também estar intrinsecamente ligadas ao universo tecnológico de forma crítica, e não apenas instrumentalista.

No tocante à arte-educação em específico, também é necessário dar a devida atenção às possibilidades de integração de novas mídias, para que não se caia na armadilha da instrumentalização vazia. Segundo Machado (2010), o artista (ou o artista-docente, considerando o recorte específico das práticas educativas) deve estar atento, pois a produção artística com mediação tecnológica

Coloca o artista diante do desafio permanente de, ao mesmo tempo em que se abre às formas de produzir do presente, contrapor-se também ao determinismo tecnológico, recusar o projeto industrial já embutido nas máquinas e aparelhos, evitando assim que sua obra resulte simplesmente num endosso dos objetivos de produtividade da sociedade tecnológica (MACHADO, 2010, p. 16)

Adotar uma atitude meramente instrumentalista torna os dispositivos tecnológicos esvaziados de sentido, tornando-os mera alegoria em um velho padrão de ensino. O fato é que:

Os professores continuam falando de um divórcio ou curto-circuito entre, de um lado, escola e leitura e, do outro, o mundo da televisão, cinema e outros passatempos audiovisuais. Essa visão antagônica entre leitura e tecnologias midiáticas vem sendo recolocada há vários anos, tanto nos estudos sobre cultura como nos que são feitos sobre comunicação. Os saberes e o imaginário contemporâneos não se organizam, faz pelo menos meio século, em torno de um eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento (Martín Barbero, 2002). Muitos, porém, relutam em traduzir essas mudanças no conceito de uma escola que admita a interação da leitura com a cultura oral e a audiovisual-eletrônica. (CANCLINI, 2008, p. 33)

Em uma nova proposta de educação, a escola se pautaria no objetivo de ser um irradiador de conhecimento, que dialoga com o mundo digital, permeável às experiências dos educandos. Nessa nova configuração, o professor assumiria o papel de comunicador, articulador destas diversas fontes de informação, entendendo que o aluno é o construtor de seu próprio conhecimento e que, muitas vezes, é ele quem irá nos ensinar novas formas de agir e pensar em um mundo em constante metamorfose. Se repensarmos a prática docente a partir dos conceitos aqui apresentados, seria possível começar a desconstruir a visão vilanizada que, por desinformação ou acomodação, se criou a respeito da presença ativa das novas tecnologias digitais na sala de aula, em especial dos *smartphones*.

Lembremos da pedagogia da autonomia, proposta por Paulo Freire, na qual o conceito de ensino não se limita à ideia de transmissão de conhecimento, mas sim uma troca de saberes na qual professor e aluno exercitam suas capacidades de

aprender e de ensinar, ambos tornando-se sujeitos deste processo. Para tal, é preciso criar pontes entre os saberes listados nos currículos escolares e as experiências sociais que os alunos têm como indivíduos, discutindo também suas implicações ideológicas e políticas.

Para Freire (1996), só existe ensino quando este resulta num aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, quando a curiosidade ingênua vai sendo substituída por uma curiosidade crítica. Segundo o autor, professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir. Desenvolver metodologias que estimulem a *autonomia digital* dos educandos é uma urgência da escola contemporânea.

Busquemos então uma escola na qual não haja medo do novo, pois não há como fechar os olhos para as mudanças do mundo. O novo vem, ainda que não se queira, ele virá. Adotar, no ambiente escolar, atitudes proibitivas em relação a cada novidade, pautadas na suposição de que o aluno não saberá lidar com elas de forma crítica, é agir de maneira autoritária e paternalista, impedindo o exercício da curiosidade tanto do aluno, quanto do professor.

3.6 Uma alfabetização digital crítica

No que diz respeito ao tempo cronológico, num período de menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90, as novas tecnologias comunicacionais se difundiram exponencialmente por todo o mundo, salvo as regiões onde ainda não se tem acesso pleno a dispositivos digitais. Segundo Castells (2005), parece que a sociedade como um todo não teve tempo para processar as mudanças tecnológicas e decidir a respeito de suas aplicações.

Evidentemente, as novas tecnologias digitais representam novos desafios para a educação. Será necessário aprender a lidar com essa cultura midiática, que é jovem, veloz, fugaz e muito mais interativa. É fundamental compreender que há novos modos de perceber o mundo e de aprender, bem como novas formas de fazer política e de se articular socialmente.

No Brasil, e em diversos outros países do dito 3º mundo, ainda não superamos problemas como o analfabetismo, e, mesmo assim, um novo desafio já está posto, sem ao menos ser possível aguardar a solução do primeiro. Além do analfabetismo da língua, será necessário superar o analfabetismo digital, e isto não se dará apenas por intermédio da escola.

Serão necessárias outras iniciativas, em outros contextos sociais, para que a formação ocorra de maneira integral, embora a escola possua um papel significativo neste processo. E, para que a escola cumpra esse papel, é preciso desenvolver políticas públicas que a valorizem, e que a transformem em um espaço para a formação desse novo ser humano, o cidadão da era digital.

É preciso redefinir as políticas educacionais do país tanto em relação aos meios de comunicação em si, quanto em relação às políticas de comunicações. Reimaginando todo o projeto educacional e comunicacional de acordo com a nova realidade que se configura. Sem reducionismos, sem propostas meramente instrumentalistas, pois transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é castrar o que há de mais essencialmente humano na prática pedagógica, que é o seu potencial de formação.

Uma prática educativa contextualizada num mundo digital não necessariamente será excludente para com os meios analógicos que já fazem parte do cotidiano escolar. Todo processo que não tenha caído na obsolescência, independente do seu tempo de existência, continua sendo relevante para a formação educacional.

Uma escola totalmente analógica em um mundo digital estará longe de cumprir sua função de preparar o aluno para a vida em uma sociedade em redes. Façamos nascer uma nova escola, que esteja melhor preparada para enfrentar os desafios do novo milênio. Uma escola que, certamente, não promoverá sozinha a transformação da sociedade, mas que esteja apta a cumprir a sua função nessa grande missão que temos: propiciar aos alunos uma experiência educativa global, política, estética, ética e digital.

4 O FAZER ARTÍSTICO EM DANÇA NA ERA DIGITAL

4.1 Artemídia e subversão

Além das questões já levantadas acerca da integração das novas tecnologias digitais na escola, no que diz respeito à criação artística em geral, a situação também não parece ser muito diferente. Há tempos as obras de arte com mediação tecnológica vêm sendo questionadas quanto ao seu potencial estético, e essa dicotomia frequentemente também se reverbera nas práticas educativas em Arte.

É importante ressaltar que, apesar de no presente texto estas serem as tecnologias sob as quais o foco está posto, o conceito de *tecnologias* se expande para além do uso mais comum do termo na atualidade, que é quando nos referimos às técnicas e recursos de ordem eletrônica, informática, digital. Etimologicamente, a palavra tecnologia deriva da junção de dois termos: *Tekhne* e *Logos*.

A palavra *Tekhne* está relacionada ao fazer, ao uso das técnicas e ao ofício, mas também ao pensamento e à imaginação ligados ao modo de fazer. Já a palavra *Logos* está relacionada ao conhecimento, aos saberes, ao estudo. Tecnologia seria então o uso do conhecimento para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ação, a serem utilizadas na criação de algo. Cada tempo histórico dispõe das tecnologias que nele foram mantidas, descobertas e/ou reinventadas.

Também é importante entender que as tecnologias, sejam elas quais forem, não estão limitadas apenas à estrutura material dos utensílios que as possibilitam. Não se trata apenas da construção de dispositivos físicos desenvolvidos em cada época, mas também das relações intra e interpessoais dos sujeitos de cada tempo, que se desenvolvem interligadas a estes objetos. Como aponta Ivani Santana (2006):

Um computador não é simplesmente um chip dentro de uma caixa-preta, conectado a outros tantos componentes e dispositivos. O que torna esses elementos uma tecnologia, é um conjunto de relações, de conceitos, uma lógica que rege o seu funcionamento e sua interação com o ambiente. (SANTANA, 2006, p. 79)

Isto posto, percebe-se que a arte sempre foi produzida com os recursos tecnológicos contemporâneos aos artistas que a concebem, desde muito antes das tecnologias serem digitais. O diferencial do uso comum desses recursos para o uso artístico está na apropriação que o artista faz dessas tecnologias sob outra perspectiva, dentro de uma visão que vem da ordem da estética, em benefício do desenvolvimento de suas próprias ideias.

Alguém que se proponha a um fazer artístico que dialogue com as transições tecnológicas às quais está exposto/submerso em seu contexto, há de considerar que um dispositivo nunca será apenas um dispositivo, mas sim uma parte concreta que carrega consigo um todo de camadas e mais camadas de experiências - individuais e coletivas. Sair de uma visão utilitarista de atualização tecnológica dos processos vazia, e saber incorporar estas outras nuances à sua prática artística, pois “não é a máquina a grande transformadora do mundo, mas o pensamento que ela carrega nela incorporado.” (SANTANA, 2006, p. 95)

Sabemos que o desenvolvimento científico das técnicas e tecnologias de cada período histórico tende a estar associado ao uso de seu potencial para exercer domínio, superioridade e controle, dentro das muitas instâncias de poder possíveis nas relações entre povos e países. Este é um fator importante a se considerar ao pensarmos o uso destes recursos comunicativos em estado de arte, pois se não houver a subversão dessa lógica, que tipo de arte estaremos produzindo?

As redes que tecem o dito mundo globalizado estão cada vez mais espalhadas e solidificadas, e as dinâmicas sociais consequentemente cada dia mais penetradas por elas. O temor é que as mãos que tramam essas redes sejam as do marionetista chamado *Capitalismo*. Como se permitir tocar por novas vias que nascem nesse nosso mundo digital, multiforme e em constante transição, sabendo que há forças à espreita famintas por controle das subjetividades dos sujeitos?

Há um certo perigo no ato de se deixar levar sem critérios pela fascinação causada pela atmosfera sedutora do novo, portanto é preciso entender sob quais estratégias é possível lidar com as atualizações tecnológicas na criação artística; subvertendo seus meios, compreendendo seus códigos, corporificando suas ondas, e digitalizando também a resistência ao que nos ameaça. Talvez esteja neste lugar a essência do conceito de *artemídia*.

Segundo Machado (2010), o termo *artemídia* seria o aportuguesamento da expressão “*media arts*” usada no inglês, e se refere à criação artística proposta nessa interface material-digital, dialogando e intervindo criticamente nos meios de comunicação de massa. Seriam então experiências artísticas, de qualquer ordem, que, seja por mediação, integração, criação colaborativa em redes, intervenção em ambientes virtuais, ou qualquer outra possibilidade tendo os recursos tecnológicos ligados às mídias digitais em utilização, transponham esses dois universos e resultem numa linguagem híbrida.

No livro “**A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**”, Walter Benjamin (2014) disserta sobre essas tensões entre arte e tecnologias, tratando mais especificamente das obras de cinema e fotografia, linguagens artísticas que estavam em crescente ascensão à época. O autor apresenta o conceito ao qual dá o nome de *aura*, que seria “o aqui e agora da obra de arte - sua existência única no local onde se encontra” (BENJAMIN, 2014, p. 17).

Segundo Benjamin, a *aura* da obra de arte pode vir a se perder caso a reprodutibilidade técnica se sobreponha aos valores políticos e estéticos, principalmente se essa obra de arte corrobora com sistemas de opressão social, reforçando estruturas de poder hegemônicas - no contexto específico do autor, as demandas industriais e alienatórias do *nazismo* de *Hitler* e demais governos fascistas do mesmo período.

De fato, há o risco de esvaziamento político e estético nas artes com mediação tecnológica, mas não pela presença desses novos elementos, e sim porque esse é um risco possível ao artista *sempre*, seja qual for a novidade do momento presente. O que assegura a integridade da tal *aura* de uma obra está muito mais na ideia do artista, e no seu processo de construção da partilha, do que em optar por meios mecânicos, analógicos, eletrônicos ou digitais. É mais sobre a viagem do que sobre o material do qual é feita a estrada.

A mediação tecnológica em uma obra de arte não necessariamente implica sua alienação estética, pois “a demanda comercial e o contexto industrial não necessariamente inviabilizam a criação artística” (MACHADO, 2010, p. 25). Podemos dizer que as novas tecnologias digitais e o conceito de arte se afetam mutuamente. Arlindo Machado afirma que:

Com as formas tradicionais de arte entrando em fase de esgotamento, a confluência da arte com a mídia representa um campo de possibilidades e de energia criativa que poderá resultar proximo num salto no conceito e na prática tanto da arte quanto da mídia. (MACHADO, 2010, p. 27)

Para além das questões da motivação de quem faz arte, é importante pensar também sobre quem é o público ao qual essa obra irá alcançar, e como são construídas sua percepção e sua sensibilidade, visto que as técnicas/tecnologias de cada tempo afetam o modo de ver e perceber o mundo; logo, os indivíduos de cada período temporal vivenciam experiências estéticas de formas distintas, sendo afetadas inclusive pelos avanços tecnológicos com os quais coexistimos. Ainda segundo Arlindo Machado:

A existência mesma desses produtos, a sua proliferação e sua implantação na vida social colocam em crise os conceitos tradicionais e anteriores sobre o fenômeno artístico, exigindo formulações mais adequadas à nova sensibilidade que agora emerge. (MACHADO, 2010, p. 26)

Há de se considerar também que, apesar de todo tempo histórico ter criado suas tecnologias, há um certo ineditismo trazido pelas novas abordagens digitais em relação às suas antecessoras. Nunca antes na história da humanidade presenciamos tamanho potencial de manipulação da informação através dos recursos midiáticos disponíveis, assim como também a percepção e as relações nunca estiveram tão atravessadas pelas mídias como tem sido nas novas gerações.

É nítido que muitas têm sido as mudanças conceituais geradas pela revolução científica oriunda do surgimento das máquinas eletrônicas. Essas mudanças acabam resultando também no ampliamto da percepção, considerando que o ambiente virtual provoca uma *multidimensionalidade espaço-temporal* (SANTAELLA, 2004), friccionando teorias anteriores, e rompendo com a lógica ilusória de estabilidade dos limites corporais. Esse imbricamento cada vez mais intenso entre material e digital, vivo e não-vivo, essa existência *biotecnológica*, caminha para um rompimento de barreiras nos conceitos de vida e existência cada dia mais dinâmico.

Considerando que a arte, seja ela de qual linguagem for, em alguma instância, é um acontecimento a partir do corpo; e que o corpo por sua vez está tendo seus limites borrados por essa dinâmica social híbrida, é importante pensar sobre o que seria uma arte biotecnológica subversiva no tempo presente, pois:

Se a arte é um verdadeiro vetor de subjetivação, então sua tarefa parece ser a de instaurar esta zona de hibridação, esta região de passagem que faz a dobra do humano não-humano, desterritorializando nossa percepção antes de reconectá-la sobre outros possíveis. (COSTA in DOMINGUES (org.), 1997, p. 65)

Ontem, hoje, amanhã, seja quais forem os recursos presentes em cada tempo, a arte segue sendo força motriz - para comunicar, congrega, acalenta, dar sentido, resistir e subverter.

4.2 Danças, corpos biotecnológicos e *polisensorialidades*

As possibilidades expressivas do corpo desafiam os limites comumente impostos pela sociedade, desde que o humano é humano. Transcende-se o entendimento do corpo como matéria puramente orgânica, trazendo novos sentidos à existência material ao entender que essa matéria encontra-se em constante estado

de expansão, integração, hibridação. As noções de corpo se reconfiguram a todo momento, em cada sujeito. Ora, se é no corpo que nasce a dança, logo seriam as *danças*, múltiplas, e que se reconfiguram também a todo instante junto com os corpos nos quais acontecem.

A era digital, e os dispositivos e redes que dela são parte estruturante, nos apresenta novos modos de viver, a partir de modos de fazer que não são mais apenas biológicos, o que afeta diretamente o território sensível, expandido por/nas tecnologias de seu tempo, em diversos meios e mídias. O que temos nesse contexto é denominado por Levy (1999) como *hiper corpo*, o corpo amplificado, dilatado para além da concretude, virtualizado para outros espaços, concomitantemente existindo na presença concreta.

O *hiper corpo* é aquele no qual, ao serem borradas as margens já instáveis entre real e imaginário, físico e virtual, desenvolve-se uma *polisensorialidade* (SANTAELLA, 2004), amplificando suas funções enquanto corpo perceptivo, sintonizando-se com as conectividades, transições e fluxos em constante acentuação do mundo atual. É o corpo biotecnológico, ou, no caso das tecnologias digitais, *biocibernético*, que é “um corpo que começa na esfera biológica e nunca termina na medida em que se estende pelos pontos mais distantes do raio de ação dos sensores e recursos de conexão motora” (Ibid., p. 75). Novos modos de se perceber enquanto corpo afetarão também os modos de fazer dança.

A interface dança-tecnologias acontece porque antes acontece no corpo que existe contemporaneamente às técnicas e dispositivos referidos. As danças com mediação tecnológica (SANTANA, 2006) são aquelas concebidas de forma não-separatista em relação ao que da dança é biológico ou eletrônico, material ou virtual, físico ou digital; nas quais entende-se a relação ambiente-indivíduo como um processo de implicação mútua, portanto a arte que daí se crie também se permite hibridizar.

É importante pontuar que as danças com mediação tecnológica aqui estão entendidas como parte integrante do conceito de *artemídia* descrito anteriormente. Enquanto processos artísticos que são, também devem partir do princípio de problematizar a existência dessas próprias tecnologias, seus usos e propósitos, mantendo-se firmemente fundamentadas, enquanto arte que são, como ato político. Não se trata apenas de “uma inovação estilística de uma dança que utiliza novas

mídias de forma indiscriminada e ingênua, na forma de ferramentas facilitadoras ou decorativas” (SANTANA, 2006, p. 33)

Como já dito anteriormente, o conceito de tecnologias se expande para além daquelas que são digitais. Na História da dança, voltando atrás na linha temporal, não é de agora que a ideia de mediação tecnológica se faz presente. Considerando a dança cênica, podemos lembrar o uso dos grandes maquinários nas produções dos balés de repertório, que desde muito antes do século XX chegar, já integravam o ser humano e as máquinas em cena, em coparticipação evolutiva.

Neste período é possível observar que já se planejavam os pensamentos e sensações que se desejava provocar no público considerando os recursos tecnológicos disponíveis como parte do desenvolvimento dos objetivos estéticos que se almejava, como por exemplo fazer com que uma bailarina pudesse ser suspensa por cordas e roldanas sobre a plateia, como num voo. Criando a *aura* da obra de arte com a reprodutibilidade técnica possível, e não apesar dela.

Saindo do contexto das danças cênicas eurocêtricas, quantas das danças populares brasileiras (e também as estrangeiras) estão, de alguma forma, ligadas em sua origem a instrumentos de trabalho cotidianos, modos de uso de ferramentas e técnicas diárias, a partir dos quais a estética de seus movimentos e musicalidade foram desenvolvidos? Amassar o café, quebrar o coco, cortar com o machado, arar a terra, tear o tecido, são também técnicas e tecnologias de um tempo.

Entrando na era de ascensão das técnicas audiovisuais, Loie Fuller (1862-1928) é uma grande representação dos artistas que se debruçaram sobre experimentos criativos integrando dança, luzes artificiais, projeção e fotografia. Na obra do coreógrafo estadunidense Alvin Nikolais (1910-1993) também é possível observar a escolha estética pelo caminho híbrido. O artista fazia um uso muito característico dos figurinos e da iluminação, manipulando a luz através do uso de espelhos em cena, criando efeitos de ilusão de ótica, estando estes intrinsecamente ligados à construção da narrativa cênica.

Muito antes da indústria audiovisual existir, das mídias para as grandes massas serem solidificadas, e das tecnologias digitais chegarem ao nível de expansão em que se encontram hoje, os artistas da dança já estavam ali pesquisando os dispositivos disponíveis em seus cotidianos, e buscando com suas obras proporcionar ao espectador experiências sensoriais estéticas de uma nova ordem.

A manipulação da luz desembocou na fotografia, da fotografia chegou-se no vídeo, e a dança também esteve presente nesse caminho. No início do século XX, os irmãos Lumière se unem à Loie Fuller na criação de uma obra em vídeo. A dança de Fuller, com seus tecidos e luzes, gravada pelos irmãos Lumière, criando películas pintadas a mão, produzindo um vídeo colorido ainda em tempos de cinema em preto e branco. Uma das primeiras obras em vídeo, das quais se tem registro, de dança com mediação tecnológica.

Expandido um pouco o conceito de movimento, as obras do cinema desse período, de uma maneira geral, apresentavam um forte caráter coreográfico, apesar de não serem pensadas como obras especificamente de dança. consideremos o próprio vídeo como ação de movimento que é, pois:

O vídeo, seja qual for o assunto que visa referenciar, é eminentemente uma arte do corpo, pois, nele, o corpo humano é, via de regra, usado como seu instrumento central. Muitas vezes trata-se do corpo do próprio artista. Diferente de outras artes visuais, o vídeo é capaz de gravar e transmitir ao mesmo tempo, produzindo efeito instantâneo de *feedback*. Desse modo, o corpo fica como que interposto entre duas máquinas, como abertura e fechamento de um parêntesis. O primeiro deles é a câmera; o segundo, o monitor que projeta a imagem do *performer* com a imediatez de um espelho. (SANTAELLA, 2004, p. 70)

É comum pensar no vídeo associado à dança na função de registro, visto que o desenvolvimento da dança por muito tempo esteve limitado, de certa forma, ao instante do movimento, tornando difícil para coreógrafos e pesquisadores seu registro pela imagem estática ou pela escrita. Entretanto, ao pensar em videodança propõe-se uma perspectiva na qual o vídeo deixa de ser unicamente um meio de registro e reprodução, passando a ser parte do processo de criação. Desta forma o artista apropria-se da mídia utilizada, a partir de seus valores estéticos e poéticos, tornando o vídeo em si uma obra artística.

A pesquisadora Maíra Spanghero (2003) afirma que a videodança não se limita ao registro de coreografias executadas em um palco ou à adaptação de uma coreografia preexistente para o audiovisual. Segundo Spanghero, é possível criar danças pensadas diretamente para a tela, integrando o fazer artístico das artes visuais ao da dança no processo criativo por meio da tecnologia.

Na videodança temos o desenvolvimento de uma técnica que articula imagem e dança, reorganizando o corpo na tela sob uma outra perspectiva. Desta forma, estamos nos referindo a um corpo com uma corporeidade outra, que percebe os espaços de forma tridimensionalmente biocibernética, capaz de recriar o conceito de

espaço - tanto aquele no qual a dança do corpo biológico é registrada, quanto aquele que existe na tela, no qual se edita, renderiza, compartilha: o espaço virtual.

Não nos esqueçamos das coreografias para videoclipes e danças midiáticas em geral, que, por mais que existam polêmicas e questões em relação à quais podem ser as propostas político-filosóficas que possam ser desenvolvidas nesse lugar, também atuam na interface dança-tecnologias, e possuem grande poder de influência no imaginário coletivo do senso comum, sendo muitas vezes o único ponto de contato de boa parte da população com as danças pensadas para a cena. Mas, para além da criação em vídeo, existem também outras formas de pensar danças com mediação tecnológica.

No contexto do espetáculo presencial - ou telepresencial, que por si só é também uma forma de mediação tecnológica - é possível integrar tecnologias digitais no presente da ação. Projeções no palco, de ordem síncrona (através de transmissão) ou assíncrona, hologramas, uso de softwares de criação de imagem e som no momento da ação cênica, propostas interativas com a plateia, são todos exemplos de diálogos entre o corpo e o mundo digital na arte. E também é possível integrar o vídeo a estas outras abordagens, como feito, por exemplo, por uma das pioneiras da dança com mediação tecnológica no Brasil, a artista Analivia Cordeiro, em sua obra *M3X3*¹⁴.

As técnicas de computação gráfica e de recursos de captação de movimento tem levado a representação do corpo na tela e as possibilidades de ações desse corpo digital a níveis cada vez mais diversos. Com o avanço dos estudos das tecnologias da informação, e conseqüentemente das ferramentas de criação que passam a ser desenvolvidas e disponibilizadas para uso, o avatar se funde quase que simbioticamente ao corpo biológico, possibilitando um grande leque de abordagens virtuais no tocante à corporeidade.

Hoje é possível não apenas captar a imagem de um corpo biológico e trabalhar com ela, mas também criar corpos virtuais - realísticos, robóticos ou fantasiosos. Através dessas modalidades de corpos-avatars é possível projetar protótipos de corpos mecatrônicos, estudar detalhadamente a anatomia e a biomecânica da dança, catalogar movimentos e posturas das mais variadas técnicas existentes, criar cenas

¹⁴ Obra de dança computadorizada criada para a TV em 1973, considerada a primeira criação em videodança brasileira. Nela foi feito uso de um software no processo de criação, os intérpretes foram regularmente colocados em uma matriz 3x3, em um cenário preto e branco de alto contraste.

de ação corporal para o cinema e para a TV, desenvolver aplicativos para criação de ilustrações e animações de personagens, filtros que alteram a morfologia, jogos de dança e tantas outras manifestações do conceito de *hipercorpo*, que a cada instante se atualizam e reinventam.

Com a entrada na era digital e virtual, o espaço real em 3D no qual o corpo se movimenta, dilata-se sob efeito do transporte da mente pelos espaços multidimensionais da ciber-realidade. Entre essa dimensionalidade dilatada e o espaço real em 3D, o corpo torna-se uma superfície intermediática, torna-se um meio e uma mediação entre o presencial e o virtual, adquirindo ele mesmo uma nova dimensão multiplicada. (SANTAELLA, 2004, p. 74)

É notório que criações que, dentro desse universo da dança com mediação tecnológica, sejam carregadas de alto teor mercadológico, acabam atingindo as massas com muito mais facilidade. Dentre elas, podemos destacar dois grandes fenômenos digitais que conseguiram penetrar fortemente as intenções de movimento dançado de milhões de pessoas (com acesso aos recursos necessários para tal) ao redor do mundo: o jogo *Just Dance* e a rede social *Tiktok*.

Just Dance é um jogo eletrônico de dança, desenvolvido pela empresa *Ubisoft*, no qual o objetivo é que os jogadores reproduzam coreografias previamente determinadas, ao som de músicas da cultura pop. As orientações para quem joga são feitas através de avatares de corpos de dançarinos profissionais, que demonstram os movimentos a serem executados, juntamente com comandos prévios de códigos visuais que surgem na tela paralelamente às animações dos corpos. As coreografias do jogo são produzidas aliando o registro em vídeo dos bailarinos dançando em frente à uma tela verde à técnicas de computação gráfica no processo de edição.

Atualmente, o game está disponível para ser jogado em diversos consoles, variando apenas o método de captação dos movimentos de quem joga (através do qual é calculada a pontuação) que pode ser feito através de sensores de movimento em câmeras, joysticks ou *smartphones*. *Just Dance* é uma experiência de dança com mediação tecnológica que alcançou grande espaço no cotidiano de muitos jovens e adolescentes, e que se diferenciou dos demais produtos no mercado em grande parte por ter subvertido a lógica de movimento mínimo do corpo biológico, que geralmente é aplicada no desenvolvimento de jogos eletrônicos.

É inegável sua influência no desejo de dançar de milhões de pessoas ao redor do mundo, em seus mais de dez anos de existência. Entretanto, ainda é uma experiência que depende de dispositivos muito específicos para sua prática, limitando

seu alcance apenas a indivíduos que tenham recursos financeiros suficientes para comprar tanto o jogo quanto o console no qual será jogado, ou que conheçam quem tenha e deseje partilhar. É possível encontrar gravações em vídeo das músicas e coreografias gratuitamente na plataforma *Youtube*, mas dançar sem que seus movimentos estejam sendo captados e pontuados, não configura a mesma experiência de dança digital a qual o jogo se propõe.

Está em desenvolvimento uma versão mais acessível do jogo, que seria possível de jogar apenas com um celular como sensor de movimento e um computador com acesso à internet, sem necessidade de um console específico para videogames, mas ainda é um projeto em andamento. Em contrapartida, o aplicativo *Tik Tok* - o outro exemplo de dança com mediação tecnológica altamente mercadológica citado anteriormente - tem seu acesso um pouco mais facilitado ao público, sendo necessário apenas um smartphone com acesso à internet, pois seu download e uso são gratuitos. Este fator potencializa consideravelmente seu alcance, tornando-o um elemento de grande influência sobre as danças de uma geração de usuários. Por esta razão, discorreremos um pouco mais detalhadamente sobre este fenômeno dançado, que está dominando a internet e extravasando para além de suas fronteiras abstratas.

4.3 O episódio Tiktok - danças virais

Desde o início do ano de 2020, durante o período de isolamento social devido à pandemia do novo coronavírus, segundo dados divulgados pela *Sensor Tower*, o *TikTok* ocupa o segundo lugar no *ranking* dos aplicativos com mais *downloads* no mundo, ficando atrás apenas do aplicativo de videoconferências *Zoom*. Foram mais de 107 milhões de downloads apenas no mês de abril. O curioso neste caso é saber que grande parte do sucesso comercial do *Tiktok* se deu graças aos vídeos de dança criados e compartilhados por seus usuários. Um aplicativo que, de repente, levou pessoas que não são profissionais da dança a quererem aprender coreografias, ensinar movimentos, participar de desafios, expor seu corpo dançante na rede. Anônimos, famosos, crianças, adolescentes, adultos, idosos. Um fenômeno dançado que está se tornando um marco na história da internet.

Este aplicativo possui o diferencial de ter uma vasta gama de recursos de edição nativos - uma rede social que é também uma ilha de edição simplificada. É possível criar e adicionar trilha sonora, ajustar velocidades, cortes e transições, além

dos famosos filtros, que vão desde uma simples mudança de cor até distorções de imagem, multiplicação de indivíduos em cena e até mesmo uma versão mais simples de *chromakey*. Tudo isso apenas pelo celular, sem sair do aplicativo.

Apesar de vídeos com outras temáticas - como comédia, receitas, tutoriais, desafios etc - também estarem presentes na rede social, os vídeos relacionados à produção de dança estão entre os mais populares, e que mais frequentemente viralizam. Não se tratam apenas de profissionais da dança utilizando uma rede social como meio de divulgação do seu trabalho, mas sim de uma iniciativa orgânica de indivíduos que (em geral) não são profissionais/estudantes de dança, e que criam frases de movimentos a partir do vocabulário corporal que possuem.

Os usuários compartilham esse conhecimento construído entre si constantemente, através de diversas estratégias, diferentes abordagens de tutoriais. Utilizando alguns recursos de edição do aplicativo, os usuários desenvolveram formas de facilitar o processo para quem deseja aprender uma sequência de movimentos. Frequentemente também são lançados desafios de dança que estimulam a habilidade de criação e improvisação, dentro do repertório consolidado pela comunidade *tiktoker*. Existe uma intenção de não apenas criar, mas também ensinar aos seus pares como fazer o que se cria.

Não é possível categorizar o repertório de movimentos do Tiktok em nenhum estilo específico de dança, pois trata-se de uma grande fusão de qualquer que seja a experiência corporal que o usuário criador tenha em sua bagagem. É possível reconhecer referências das danças urbanas, gestuais cotidianos, danças populares de diversos países, coreografias da cultura pop, brincadeiras infantis... Mas na verdade trata-se de um repertório em constante atualização, e com bordas borradas. Não há limitações específicas, é um repertório em constante expansão.

Além disso, a relação de criação desses movimentos do corpo com os recursos de edição e possíveis movimentos de câmera são parte desse repertório, sendo comum que a coreografia esteja ligada a algum efeito de imagem específico. Um exemplo dessa estratégia é quando os usuários utilizam filtros de multiplicação de indivíduos em cena para criar o visual de um grupo dançando, quando há apenas um indivíduo material sendo filmado. Uma interação pensada dentro da lógica de fusão do corpo físico com o corpo digital.

Com o crescimento e aprimoramento da rede, foram surgindo outras formas de interação a partir da dança dentro desse ambiente virtual. Uma outra vertente da

criação em dança dentro do Tiktok é aquela promovida por usuários que gostam de explorar um caráter mais performático, poético, experimentando possibilidades mais subjetivas de movimentação corporal e edição de imagem. Nestes casos, não há essencialmente um compromisso em publicar algo reproduzível por outros usuários (apesar de ser possível), mas sim um interesse maior em desenvolver o caráter criativo de expressão mais individual de ideias.

Outra ação em dança presente no *Tiktok* são os famosos duetos - recurso de interação do próprio aplicativo, onde é possível gravar um vídeo dividindo a tela com o vídeo de outro usuário. Dois corpos virtuais, separados materialmente, que se encontram para dançar juntos na tela do *smartphone*. São muitas as possibilidades, e a todo momento surgem muitas outras.

É comum que coreografias criadas no aplicativo para determinadas músicas sejam dançadas presencialmente em festas e encontros onde estejam presentes usuários da rede (em sua maioria, indivíduos das *gerações Y e Z*), havendo até mesmo encontros regionais de *tiktokers*, organizados por usuários de maior influência na comunidade, podendo haver parcerias de patrocínio e publicidade com empresas privadas.

Eles criam, apreciam, aprendem e ensinam movimentos de forma digital, numa comunidade dançante organizada em rede, sem necessariamente haver intermédio de nenhum profissional de educação em dança. Mas, ao mesmo tempo, essa dança transborda para além do aplicativo, e no corpo a corpo biológico, essa conexão pela dança virtual se materializa através do encontro. Corpos virtuais que também são materiais, que transpõem essa dança do digital para o físico (e vice-versa), borrando limites dicotômicos - corpos híbridos.

Estamos vivenciando um período no qual o impacto do potencial criativo das danças com mediação tecnológica nas relações sociais é inegável, principalmente dessas intrinsecamente conectadas à indústria, ao mercado, à lógica de lucros financeiros. Quais as influências desse tipo de experiência na construção da corporeidade das novas gerações? De que forma o campo profissional da dança tem se permitido afetar por esse fenômeno, e sob quais lentes observamos a sua relevância para a dança enquanto área de conhecimento?

As trocas, fluxos e vivências com as mídias da era digital estão desembocando em um inusitado interesse coletivo massivo em se mostrar também sujeito dançante. Seja em horas jogando videogames de dança frente à sensores de movimentos que

acompanham o corpo, sendo seduzido pelo convite à ação coreográfica do *Tiktok*, ou na exposição da própria imagem em vídeos de qualquer ordem (entendendo que o vídeo em si é corpo e movimento) nas próprias redes sociais.

Tais acontecimentos têm trazido novos desafios para a dança com mediação tecnológica, pois nos põe a pensar sobre essas danças inseridas em uma cultura de relações de produção, consumo e circulação de alta complexidade; que não estão necessariamente dadas às questões estéticas, embora o possam se assim se desejar, e que apresentam outras demandas e possibilidades para o entendimento do corpo que dança, e do porquê dança.

Danças nativas de ambientes digitais, e mais especificamente as que não se encaixam em definições acadêmicas - como as danças do *Tiktok* - não necessariamente são esvaziadas de estratégias metodológicas e processos criativos. Mas, para observar atentamente tais fenômenos, é necessário se despir de preciosismos, e de ideias sobre o corpo ainda agarradas à obsolescência. Preservar o que de bom foi construído, mas sem se fechar para o que segue sendo construído a cada instante.

As possibilidades de mediação tecnológica na dança são diversas, mas é importante que não se crie noções hierárquicas entre os elementos envolvidos nessa dinâmica. É necessário compreender que “A dança com mediação tecnológica não existe porque as máquinas existem, mas sim, como um fenômeno co-evolutivo, um resultado da implicação da dança com a cultura digital.” (SANTANA, 2006, p. 40).

A dança-educação, enquanto área de conhecimento, precisa estar sensível às variações de conceito de corporeidade e existência de cada geração. Tendo o cuidado de não invalidar experiências, de ordem virtual ou híbrida, não mediadas por profissionais, mas sim buscando compreender os processos de formação dessas experiências corpóreas que extrapolam as salas de aula, os limites da materialidade e que desafiam os conceitos daquilo que definimos como dança.

4.4 Arte-educação digital

Seguindo na linha de desconstrução de ideias separatistas acerca de arte e tecnologias, as práticas em arte-educação também deveriam estar alinhadas às transformações constantes da percepção e fruição humanas no século XXI. Para Ana Mae Barbosa (1998), é fundamental contextualizar o ensino de Arte, o que também

se aplica à construção de um currículo da disciplina que considere o atual desenvolvimento digital das sociedades, e conseqüentemente das corporeidades.

Segundo a autora, “A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia, que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação” (BARBOSA, 1998, p. 43). Sendo assim, se desejamos que a arte-educação seja contextualizada, que esteja em conformidade com a BNCC, promovendo uma alfabetização digital crítica em arte, é necessário rever as propostas integrativas das novas tecnologias digitais nas práticas artísticas na escola.

Por trás do ato de deslizar os dedos pela tela, há muitas camadas de acontecimentos para além da ação palpável. Esse aparente estado estereotipado de movimento mínimo do corpo que manipula dispositivos digitais, é apenas a superfície da vastidão de reações perceptivas envolvidas no mergulho para dentro do ciberespaço e das virtualidades e *polisensorialidades* da existência virtual. Entender se esse tipo de vivência sensório-motora-cognitiva está sendo positiva ou negativa para as dinâmicas sociopolíticas é que é o ponto chave para as discussões sobre arte-educação para as novas gerações.

A escola pode ser esse lugar de problematizar o mundo digital sem se alijar dele, a partir de uma perspectiva de apropriação e ressignificação, especialmente no campo das artes, visto que:

A arte pode tornar perceptível, acessível aos sentidos e às emoções o salto vertiginoso para dentro da virtualização que efetuamos tão frequentemente às cegas e contra nossa vontade. (LÉVY, 2007, p. 148)

Paulo Freire nos propõe duas formas distintas de pensar a prática pedagógica, no que diz respeito às intenções do educador: uma educação bancária ou uma educação problematizadora. A educação bancária seria aquela na qual se objetiva a manutenção dos educandos sob os sistemas mercadológicos de opressão, formando a cada novo ano novos sujeitos-peças a serviço de uma grande máquina, peças estas que não problematizem a estrutura na qual se encontram nem pensem acerca de como funcionam seus mecanismos. Instrumentalizar para servir, servir sem questionar.

Já uma educação problematizadora seria aquela na qual alunos e professores estão disponíveis ao exercício do livre pensar. Que escancara as relações de poder intrínsecas a tudo aquilo que faz parte da existência humana que possa ser abordado

no tempo e contexto de uma aula. Que não busca desviar de assuntos polêmicos, pelo contrário - os expõe, debate, destrincha, pesquisa. No que diz respeito à escola hoje, no tocante ao discurso que se adota sobre o mundo digital e os dispositivos que o materializam, talvez estejamos presenciando metodologias mais próximas de uma educação bancária. Segundo Freire:

Se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A bancária, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 2020, p. 101)

Excluir dispositivos digitais nos processos educativos em dança na escola, ou integrá-los sem o devido exercício filosófico sobre seus usos e meios, não nos levará a uma educação emancipatória para as novas gerações. Uma dança-educação digital que seja bancária não nos interessa. Um hibridismo *corpo-tecnologia* que não conduza a processos artísticos de natureza autônoma, pensante, libertadora, também não nos interessa.

Está posto o desafio: corporificar uma dança-educação, e uma arte-educação como um todo, que seja porosa ao digital, mas sem deixar de ser problematizadora, nesta perspectiva freireana de problematizar. Possibilitando o desenvolvimento dessa consciência e autonomia corporal, de ordem física e virtual, entendendo os processos de dominação intrínsecos aos avanços das tecnologias digitais, mas tomando posse deles enquanto território de disputa de narrativas corporais e destinos sociais.

5 VIDEODANÇA-EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PRÁTICA INTERROMPIDA PELO CAOS MUNDIAL

5.1 Dança no território escolar

A presença do ensino de dança nas escolas brasileiras foi assegurada por meio da lei 13.278/2016, embora ainda haja um longo caminho a percorrer para que esta determinação se efetive na prática. O conceito de Dança-educação não consiste simplesmente em dançar no ambiente escolar. Seria mais adequado dizer que é um processo de ensino/aprendizagem de arte objetivando o autoconhecimento, o desenvolvimento do senso crítico, do potencial criativo e da fruição estética por meio do corpo, pela linguagem da dança.

Existem hoje diversos cenários possíveis para a presença da dança na escola. Existem espaços, tanto no ensino público quanto no privado, que possibilitam aulas de dança em atividades extracurriculares. Na rede pública de ensino no estado do Rio de Janeiro há iniciativas como o Programa Mais Educação, os Clubes Escolares e os Núcleos de Arte. Tanto na rede pública quanto na rede privada, é possível observar que essas aulas extracurriculares de dança costumam estar mais restritas a modalidades específicas, como balé clássico e jazz, e não há sempre a exigência de que o profissional que ministrará as aulas seja licenciado em dança.

Há também a presença da dança na escola não como uma área de conhecimento autônoma e independente, mas como um *conteúdo* dentro do currículo mínimo obrigatório do componente curricular *Educação Física*. Há muitas questões acerca da dança ocupando este lugar no contexto educacional, e quais as possibilidades do fazer artístico não se tornar coadjuvante nesse processo, visto que a educação física se propõe a objetivos distintos dos das artes. Mas, ainda assim, é uma das formas legítimas de existência - e resistência - da dança nos espaços formais de ensino.

Uma outra possível inserção da dança na escola é dentro do componente curricular *Artes*, visto que a exigência para a ocupação da função de professor desta disciplina é a graduação com licenciatura (ou habilitação por meio de complementação pedagógica) em qualquer linguagem artística. Licenciados em dança podem também ocupar a função de professores de artes, e adequarem o programa curricular aos conteúdos que a dança, enquanto área de conhecimento que é, abrange dentro do campo da arte-educação.

Menos frequente do que as possibilidades citadas até aqui, porém não menos importante, existem ainda as escolas onde há a divisão da área de conhecimento das Artes em linguagens artísticas, estando responsáveis por cada uma delas apenas profissionais licenciados em cada área específica. Neste cenário, profissionais licenciados em dança ocupam a função específica de professor de dança, sendo a Dança o próprio componente curricular. Nesse caso, teoricamente, aplica-se um currículo mínimo obrigatório voltado especificamente para as questões e especificidades da dança.

É importante pontuar também que há ainda outras muitas possibilidades de integrar o trabalho corporal a qualquer outra área de conhecimento na escola. Da educação infantil ao ensino médio é possível, e necessário, pensar a corporeidade dos alunos em seus processos de construção de conhecimento em todas os campos. Professores de qualquer área podem pensar práticas corporais que dialoguem com seus currículos mínimos. Entretanto, essa pesquisa se propõe a priorizar o estudo das possibilidades do fazer artístico em dança sendo ela o componente curricular, protagonista, área de conhecimento autônoma, dentro do campo das artes.

Infelizmente, por fatores de diversas ordens, ainda estamos distantes de ver tais práticas sendo propiciadas em todas as escolas no território nacional. Uma educação pela dança que caminhe em conformidade com a função da educação básica brasileira de auxiliar o aluno a se preparar para a vida cidadã em sociedade, seria uma prática artística permeável, contextualizada, atenta à vida contemporânea. No livro **“Ensino de Dança Hoje: textos e contextos”**, Isabel Marques (2007) traz a seguinte provocação a respeito da chamada dança-educação:

Proponho que o trabalho com dança em situação educacional baseada no contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança. (MARQUES, 2007, p. 94)

Nessa perspectiva, pensar um ensino de dança contextualizado no século XXI atravessa, sem dúvidas, as múltiplas possibilidades de experienciar a dança no mundo digital. Não há mais como persistir em ideias dicotômicas sobre corpo e tecnologia na atualidade, e ao pensarmos metodologias para a educação básica contemporânea não poderia ser diferente. Diante de tudo o que já foi dito até aqui, é evidente que a integração das novas tecnologias digitais não precisa ser vista como um empecilho para as práticas corporais, mas sim como novas possibilidades de

criação, apropriação e de entendimento do corpo e das existências possíveis em uma realidade híbrida para a qual caminhamos a passos apressados.

A percepção de corpo e o fazer artístico em dança são afetados pelas novas configurações das sociedades em redes de comunicação digitais. Logo, a dança-educação, enquanto fazer artístico que também é, precisa estar atenta e aberta às transformações de mundo que a atravessam.

A hibridização das possibilidades no fazer educacional é uma urgência da escola para as novas gerações, e a virtualização do corpo não é uma limitação da carne à tela, pelo contrário, é a multiplicação do corpo em outras camadas de tecidos cibernéticos. Transpor limites e transitar de carne e ossos para a interface digital “não é portanto uma desencarnação mas uma reinvenção, uma reencarnação, uma multiplicação, uma vetorização, uma heterogênese do humano.” (LÉVY, 2007, p. 33)

Isto posto, para esta pesquisa, desse momento em diante, faremos o recorte específico de público discente ao qual a metodologia que será proposta no decorrer do presente capítulo se destina: alunos do 8º ano de escolaridade do ensino regular da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro - no território específico dos municípios de São João de Meriti e Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense.

A opção por este público alvo se deu primeiramente por se tratarem de indivíduos que, no ensino regular, pertencem à chamada geração Z, e que estariam dentro do grupo que, até o presente momento, discutiremos ao longo do texto sobre as possibilidades de afetações que o mundo digital vem causando em suas construções de corporeidade/identidade.

A presente pesquisa não abrange as práticas da Educação de Jovens e Adultos, pois não há a garantia de que o alunado nesse contexto seja todo pertencente à geração Z, o que necessitaria de uma abordagem metodológica diferente da que será proposta aqui. O que não impede profissionais que se dediquem a esse segmento educacional de também pensarem sobre como as reflexões aqui propostas podem reverberar e se corporificar no trabalho com esse outro público.

Outra razão pela qual foi escolhida essa restrição de público alvo é o currículo mínimo para a Dança vigente desde o ano de 2013 na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Nele é possível encontrar as seguintes propostas de conteúdos a serem trabalhados com alunos do 8º ano de escolaridade:

- Relacionar corpo, dança e tecnologia
- Situar e compreender as relações entre dança e corpo multimídia
- Exercitar a análise e a leitura crítica de distintos gêneros e movimentos de danças que trabalham com recursos audiovisuais contemporâneos
- Experimentar a dança a partir de procedimentos de criação em articulação com outras linguagens artísticas (videodança, música, performance etc)
- Registrar, documentar e analisar os próprios trabalhos de dança e os de outros alunos
- Relacionar corpo, dança e cultura de massa
- Construir pensamento crítico e discutir as relações entre arte, indústria cultural e mídia¹⁵

Como é possível observar, são competências e habilidades que dialogam diretamente com essa necessidade de integração do mundo digital nas práticas educativas em dança. Portanto, seria o ano de escolaridade ideal para a realização do trabalho de integração de novas tecnologias digitais na dança-educação que será descrito a seguir, ao qual foi dado o nome de *videodança-educação*.

5.2 Videodança-educação: criando pontes

Dentre os variados caminhos possíveis, será apresentada aqui uma proposta do uso de *smartphones* dentro da escola para a produção de videodança como possibilidade de inserção consciente de novas tecnologias digitais no componente curricular *Artes*, objetivando o estímulo ao desenvolvimento dos conteúdos, habilidades e competências já descritos. Experimentando a videodança como um dos possíveis caminhos de integração entre o mundo digital e o fazer artístico na Dança, nesse diálogo entre a arte corporal e os recursos de produção audiovisual num processo criativo interdependente.

A proposta dessa pesquisa é buscar meios de apropriação de novas tecnologias digitais como parte integrante do processo educativo no que diz respeito à Arte-educação, mais especificamente à Dança-educação. Considerando o hibridismo cognitivo-comportamental no qual os indivíduos das novas gerações vêm se desenvolvendo, e as múltiplas possibilidades da virtualização do corpo, como parte de seus processos de construção de conhecimento e identidade, não podendo ser excluídos das práticas pedagógicas que a eles se destinam.

É possível tecer estratégias nas quais não seja estritamente necessário proibir o uso de smartphones em sala de aula, mas sim que estimulem a apropriação

¹⁵Disponível em <https://pt.slideshare.net/muniquesilva10/arte-livro-2013-web-2>

consciente destes, na perspectiva da educação problematizadora *Freireana*, levando o aluno a percebê-lo como parte integrante de sua própria aprendizagem e existência enquanto corpo político. Talvez o caminho da proibição seja mais prático do que nortear o uso consciente, mas é preciso colocar em questão quais são as consequências de cada um destes caminhos, pensando em uma educação para as mídias.

Levando em consideração a estrutura e as possibilidades de um *smartphone*, a produção em videodança se torna uma atividade possível na prática artística em dança no cotidiano escolar. Utilizando as câmeras dos aparelhos é possível captar em vídeo as composições coreográficas e, fazendo uso de aplicativos simples e gratuitos de edição de vídeo, é possível editar o material no próprio dispositivo, sem necessidade do uso de computadores visto que, na realidade das escolas da rede pública de ensino, dificilmente há laboratórios de informática disponíveis ou utilizáveis.

Além da autonomia do educando no processo de produção, ainda há o aspecto da apropriação e compartilhamento do que ele produziu através das redes sociais, tornando o aluno agente produtor de sua arte em seu tempo. Porém, para que a proposta se torne uma prática, seria também necessário, da parte dos docentes, superar a ideia de que as novas tecnologias digitais não se adequam ao ambiente pedagógico. Outra demanda necessária seria buscar aperfeiçoamento do uso técnico destes recursos para estar apto a orientar os alunos nas atividades a serem desenvolvidas.

A videodança-educação se propõe a passear por atravessamentos entre o corpo, a escola e o mundo digital, a partir de três pilares: *arte corporal*, *tecnologias digitais* e *aprendizagem significativa*. Das interfaces entre estes elementos, e dos caminhos possíveis nesses encontros, nasce então a ideia que embasa a proposta trazida aqui.

Primeiramente, a arte corporal, de forma mais abrangente, porém com protagonismo da dança, permeável a outras possibilidades expressivas que brotem na prática artística. Isto porque, como já dito anteriormente, o corpo é o meio pelo qual toda forma de arte nasce, pois é a base de nossa existência, e a multiplicidade dessas linguagens é também um rico elemento a ser explorado dentro do espaço escolar.

O conceito de aprendizagem significativa nesse contexto seria o do saber que se constrói a partir de uma pedagogia da autonomia, que leve o aluno a refletir sobre os seus meios e processos. Rejeitando a abordagem de uma educação bancária, e priorizando uma educação problematizadora, seja em qual área de conhecimento for. No caso específico do presente objeto de estudo, a dança.

As tecnologias digitais aqui referidas são os elementos do universo digital que sejam acessíveis aos docentes e discentes de cada contexto. Compreendendo não se tratar apenas dos dispositivos eletrônicos como computadores, *tablets*, *televisores* e *smartphones*, mas sim de toda uma dinâmica social que se desenvolve entrelaçada a esses aparelhos.

Estes três pilares estabelecem as prioridades da metodologia a ser detalhada agora, e se perpassam na prática do que se propõe a ser a videodança-educação, como ilustrado na imagem a seguir:



Uma dança-educação ideal seria aquela resultante da união entre a ideia de aprendizagem significativa e o conhecimento das artes corporais. Tecnologias digitais inseridas no contexto escolar objetivando uma aprendizagem significativa, configuram uma educação que dialogue com uma sociedade em redes. A videodança é a possível

união entre arte corporal e tecnologias digitais eleita nesta metodologia. Na fusão de todas estas ideias se corporifica a *videodança-educação*.

A partir dessa ideia, buscaremos a apropriação do lugar do *entre*, almejando a construção desse saber do corpo multidimensional, *biotecnológico*, *fisicocibernético*, junto com os alunos. Lançando um olhar investigativo/criativo sobre os smartphones deles, e buscando desenvolver esse olhar neles também. Entendendo também o chão em que eles pisam - no caso dos alunos com os quais essa pesquisa conta: Escola Municipal Francisco Agostinho da Costa (São João de Meriti - RJ) e CIEP Municipalizado 099 Dr Bolivard Gomes de Assunção (Nova Iguaçu - RJ) - e quais são os atravessamentos entre esses lugares e as experiências em videodança-educação.

Talvez seja possível encontrar uma experiência educativa em videodança, a partir do ato de pensar a imagem do movimento. Experiência esta que:

Levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura. (BARBOSA, 1998, p.17).

Uma proposta de integração das novas tecnologias digitais na dança-educação, visando a alfabetização digital crítica dos alunos através também da arte, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular vigente. Educar para uma sociedade em rede, auxiliar o aluno a pensar, criar e fruir artisticamente, existindo de forma plena em um mundo digital.

5.3 Experimento I - Projeto Voo Livre

Em maio de 2019 surgiu a primeira oportunidade dentro do planejamento anual do CIEP 099 Dr. Bolivard Gomes de Assunção de experimentar a metodologia de videodança-educação na prática. A Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, em parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, convocou todos os professores de Artes da rede a trabalharem juntos em um projeto de conscientização a respeito do comércio ilegal de pássaros no município.

A proposta inicial era que fossem desenvolvidas atividades em sala de aula com os alunos, direcionando-os a elaborarem alguma criação dentro das artes plásticas, tendo como base gaiolas que foram apreendidas em operações de buscas e resgates de pássaros comercializados ilegalmente na região de Nova Iguaçu; ressignificando artisticamente estas gaiolas.

Apesar da priorização inicial pelas artes plásticas como linguagem sugerida na elaboração do projeto, foi dada a liberdade aos professores habilitados em outras linguagens artísticas que adaptassem a ideia para algo que se articulasse melhor com a sua prática. A partir daí, nasceu o projeto *Voo Livre*¹⁶, com uma gaiola, um pequeno grupo de alunos, alguns smartphones e muitas ideias.

As atividades foram desenvolvidas em sete etapas. A primeira delas foi o convite público aos alunos que desejassem participar do projeto, pois, por recomendação da orientação pedagógica da escola, optamos por desenvolver esse primeiro contato com esse tipo de atividade de forma que não fosse obrigatória a participação. O grupo que se formou a partir desse voluntariado foi de vinte e três adolescentes dispostos a mergulharem juntos nessa experiência.

A partir daí, o grupo dispôs de um total de cinco horas de trabalho até o resultado final. Na segunda etapa foi proposto um debate a partir da leitura do texto **“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”** do escritor Rubem Alves. Foi provocada uma reflexão sobre os sentimentos e pensamentos dos alunos acerca do ambiente escolar, quais práticas são interpretadas/vividas por eles como gaiolas, e quais são como asas. Dessa dinâmica inicial, foi produzido um mural com frases elaboradas por eles, expressando ações que gostariam que fossem parte da rotina escolar, e que para eles seriam características de escolas que são asas. As frases foram escritas em asas recortadas em papel branco e expostas nas paredes do pátio.

Depois da reflexão, teve início a terceira etapa, na qual foi proposto um aquecimento, a partir de movimentações bem simples, a fim de trazer os corpos ao estado de presença ativa para as ações que viriam a seguir. Alongamentos, trabalho de respiração guiada, mobilização de partes isoladas do corpo, deslocamentos e uma pequena sequência ritmada.

A quarta etapa foi a apresentação do elemento no qual se baseou todo o projeto pensado pela secretaria municipal de educação - a *gaiola*. Foi feita uma explanação sobre as questões ambientais que se articulavam com a discussão, e uma dinâmica de interação corpo-objeto com a gaiola. Foram abordadas as relações de espaço, bem como as possibilidades de percepção do objeto a partir de diferentes intenções de movimento.

¹⁶ O planejamento detalhado do projeto está disponível no APÊNDICE A.

Na quinta etapa foi o momento de introduzir a fotografia com o intuito de observar possíveis escolhas de enquadramento, e também as escolhas poéticas ao registrar imagens - de corpos humanos ou não - como elemento transitório para o que posteriormente veio a ser construído no formato vídeo. Foram distribuídas imagens fotográficas de pessoas em situação de cárcere e de pássaros em liberdade na natureza. A intenção foi estimular o olhar investigativo sobre o corpo, e perceber as mensagens que a imagem traduz em si.

A partir da observação destas imagens, foi conduzida uma prática de composição coreográfica, iniciando assim a sexta etapa das atividades. Os alunos foram divididos em grupos de acordo com a quantidade de smartphones disponíveis, tendo, no mínimo, um dispositivo com câmera em bom estado por grupo. Aqui cabe mencionar novamente que a ideia que se construiu no senso comum de que a geração Z como um todo possui acesso de qualidade a este tipo de recurso é uma falácia. No grupo participante do projeto aqui descrito, num total de vinte e três adolescentes, haviam apenas três aparelhos celulares em estado bom o suficiente para a gravação de vídeos.

Segundo o relato dos alunos durante o desenvolvimento da atividade, muitos deles até têm acesso a um smartphone compartilhado em casa, geralmente usado prioritariamente pelos seus responsáveis ou irmãos mais velhos. Poucos têm acesso a uma rede de internet de qualidade, e a maior parte não têm acesso a um computador. A maioria só domina o básico dos códigos de uso para redes sociais e jogos online. A escola não dispõe de laboratório de informática com computadores em condições de uso. Este fator aponta novamente para as diferenças de qualidade de acesso ao mundo digital, e o quanto da existência virtual é negada, ou limitada, aos indivíduos que pertencem às camadas mais empobrecidas da sociedade.

Retornando ao desenvolvimento da sexta etapa do projeto *Voo Livre*, foi proposto aos grupos que criassem pequenas frases de movimentos, de escolha livre, inspirados no que eles puderam observar nas imagens apresentadas a eles. Elaboradas as frases coreografadas, os alunos deveriam se revezar na função de dançar os movimentos criados sendo filmados por outro colega, e depois estar na função de filmar os demais, para que todos tivessem as duas experiências - o mover e o olhar (e futuramente poder desenvolver isso para o mover olhando/olhar movendo).

Foi possível observar que alguns alunos tiveram dificuldade até mesmo de utilizar o recurso da câmera dos *smartphones* dos colegas, visto que não estavam habituados com sistemas operacionais diferentes daqueles que costumam ter acesso. Tal acontecimento demonstra o quanto os códigos da cultura digital são múltiplos, e como ainda há um caminho longo a percorrer para minimizar os atrasos que a falta de democratização digital pode estar gerando em uma parcela significativa dos indivíduos das novas gerações. A quem interessa que os alunos das escolas públicas permaneçam alijados da alfabetização digital, e que tenham acesso limitado aos códigos de sociedades que se organizam politicamente em redes?

A sétima e última etapa consistiu no reagrupamento de todos, com uma finalização em roda, numa proposta de fechamento do ciclo a partir de uma mobilização corporal de relaxamento. Após este redirecionamento de energia, foi feita uma curadoria dos pequenos trechos de vídeos produzidos pelos grupos, sendo selecionados alguns que seriam agrupados numa obra final. A etapa de edição do material não foi desenvolvida com os alunos neste primeiro momento, estaria incluída em momentos futuros. A seguir, alguns registros da execução do projeto *Voo Livre*:



O projeto *Voo Livre* foi um primeiro ato da metodologia de videodança-educação muito potente e pulsante, que trouxe muitos apontamentos de caminhos possíveis, bem como escancarou urgências ocasionadas pelas desigualdades sociais que afetam o alunado ao qual se destinou. A obra final em vídeo resultante desse processo foi exibida no evento de culminância do projeto da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, na presença dos principais gestores no momento, incluindo o atual prefeito, tendo significativa repercussão na rede de ensino, e trazendo à tona algumas questões adormecidas para o foco de algumas discussões no município.

A partir dessa primeira experiência, começa então a se estruturar o esqueleto de uma metodologia para um programa bimestral de práticas em videodança-educação. Articulando elementos básicos de teorias do movimento, majoritariamente da Teoria Fundamentos da Dança desenvolvida por Helenita Sá Earp, com conhecimentos elementares da criação em vídeo. A ideia inicial seria direcionar os alunos em dinâmicas de aula nas quais houvesse a confluência entre o corpo que se move no espaço e o corpo que se move na tela, e que move a câmera, e que se move entre esses espaços.

Nessa lógica, a base da videodança-educação se propõe a ser uma prática de movimento híbrida, concomitantemente trabalhando o corpo em ambas as esferas - material e virtual, na qual vídeo e movimento se desdobram um no outro. Algumas das ideias pensadas na fusão de estudos do corpo com estudos da imagem ao começar a esboçar o detalhamento da metodologia foram as seguintes associações:

- Parte e todo + Enquadramento e foco
- Quedas, elevações, saltos e voltas + Movimentos de câmera
- Velocidade, métrica e arritmia + *Timing* de cenas e *travelling*
- Fluxo contínuo e descontínuo + Plano sequência e multiplanos
- Locomoção, direções e sentidos + *Travelling*, *grua*, *dolly* e *zoom*
- Níveis espaciais + Enquadramentos
- Planos (vertical e horizontal) + *TILT* e Panorâmica

Outro importante elemento a ser trabalhado seria o processo de edição de vídeo, explorando os recursos possíveis e acessíveis ao considerar a estrutura de um smartphone como o meio pelo qual se daria todo o trabalho. Essa etapa seria a de maior dedicação à oferta de conhecimento de códigos no tocante à alfabetização digital dos alunos, no recorte de disponibilidade de ferramentas dentro da prática viabilizada por aplicativos gratuitos de edição de vídeo. Para que na virtualização desses corpos haja o comunicar em todas as esferas alcançáveis; pelo movimento

sim, pelo livre expressar artístico, pelo poético, mas também pelas táticas de defesa e ataque nas esferas da manipulação da informação.

Base metodológica estruturada, caminho pensado, tudo programado, com data prevista de início da experiência no segundo bimestre do ano letivo de 2020. O que ninguém imaginava é que todos os espaços escolares precisariam fechar suas portas devido a uma pandemia global. As escolas passaram, subitamente, a depender do ambiente virtual e das redes sociais para tentar manter algum nível de ensino-aprendizagem; crianças e adolescentes se tornaram rostos em micro telas, e a sala de aula não é mais um lugar concreto e permanentemente fixado. De uma hora para a outra, tudo mudou no mundo, e ninguém mais sabia direito o que estava fazendo, nem até quando estaria sobrevivendo.

6 RECALCULANDO A ROTA: IDEAL vs POSSÍVEL

6.1 E, de supetão, às redes

O ano de 2020 nos pegou desprevenidos com um cenário devastador. Um vírus se espalhou por todo o mundo, dizimando milhões de vidas - até o momento da escrita deste texto: 4.392.448 vítimas fatais - e balançando as estruturas de nossas (des)organizações sociais em suas múltiplas camadas de existência. Repentinamente, o simples fato de estar no mesmo ambiente que outras pessoas se tornou uma ação de alta periculosidade. Fica proibido aos *seres sociais socializarem* como *socializavam* antes. O mundo precisa parar para sobreviver - mas não pode. E nesse não poder, à toque de urgência, foi se redescobrimo um poder que aqui já estava: o mundo digital.

A pandemia do novo coronavírus mudou os hábitos de consumo de internet no Brasil e no mundo, e esse acontecimento tem diversas prováveis razões. Muitos profissionais estão utilizando a internet para cumprir suas funções de trabalho em suas casas; reuniões, que antes eram feitas de forma presencial, agora se dão via videoconferências. Com a inviabilidade das opções de lazer no corpo a corpo físico, o mundo digital passou a ser a opção mais viável para ocupação do tempo ocioso e para o encontro, ocasionando um crescimento significativo do uso de aplicativos de entretenimento, jogos online, redes sociais e plataformas de vídeos e *streaming*.

Nesse atual cenário de isolamento social, o uso da internet cresceu significativamente nos últimos meses. Segundo relatório do *Brasil Internet Exchange* (IX.br), projeto do Comitê Gestor da Internet no Brasil, houve uma considerável elevação no uso de dados durante esse período atual de hipotética quarentena parcial. Mais do que nunca, nossa sociedade (ou talvez apenas uma parte privilegiada dela) se organizou em *redes virtuais*, como dito há tempos por Manuel Castells (2005).

A pandemia da COVID-19 pode até não nos levar a mudanças permanentes nos nossos modos de agir, mas é certo que ela trouxe à tona muitas questões que, convenientemente, teimamos em desviar o olhar. Uma destas questões ignoradas é, sem dúvidas, a escola em suas diversas formas. A impossibilidade de abertura das unidades escolares levou educadores a reinventarem suas práticas diante de possibilidades limitadas à interação virtual com os alunos, e a função social da escola volta ao centro da discussão: afinal, para que serve a escola quando esta não pode ser uma estrutura de concreto para deixar seus filhos por algumas horas?

Desterritorializar a escola na materialidade trouxe dilemas comuns a todo processo de virtualização de instituições: num território não-presente, porém existente, o que configura presença no estado de inconcretude? O sistema educacional como um todo precisou reavaliar seus caminhos diante dessa nova realidade, evidenciando que “a virtualidade submete a narrativa clássica a uma prova rude: unidade de tempo sem unidade de lugar.” (LÉVY, 2007, p. 21)

Outra questão suscitada pelo contexto pandêmico é a, já citada aqui anteriormente, precariedade de acesso ao mundo digital nas camadas mais pobres da população, nas quais os indivíduos em idade escolar estão, em sua maioria, inseridos na rede pública de ensino. Já que agora a escola depende do mundo digital para continuar existindo, como a escola pública existirá para aqueles que não têm acesso de qualidade aos recursos digitais?

Ainda que houvesse acesso de qualidade ao mundo digital para todos os alunos matriculados na rede pública de ensino, a escola pública como está hoje - e o tipo de ensino que nela se prioriza - baseada na cópia e na segmentação curricular, promove uma aprendizagem sequencial, cumulativa e fragmentária. Na lógica de operação atual, pode-se dizer que as escolas

São masmorras dos corpos e do pensamento, de nossa história que ali grassa invisível ou entre correias que, apavoradas, tentam dilapidar até mesmo nossas memórias corporais mais elementares, nos obrigando a sentar e ouvir, sentar e ouvir, sentar e ouvir... (ROSA, 2019, p. 125)

É difícil *esperançar*¹⁷ uma prática pedagógica à distância na Educação Básica no ensino público que seja proveitosa para o desenvolvimento dos alunos, quando o fato é que ainda não é possível palpar essa concepção de escola nem mesmo na materialidade. Se no ensino presencial já atestamos as falhas dessa metodologia ano após ano, na modalidade remota a ineficiência desse *modus operandi* anuncia a si mesma aos berros. Como já dito anteriormente, ainda não superamos problemas como o analfabetismo, e, mesmo assim, um novo desafio nos foi posto, sem ao menos ser possível aguardar a solução do primeiro.

É fundamental compreender que há novos modos de perceber o mundo e de aprender, bem como novas formas de fazer política e de se articular socialmente. As novas tecnologias digitais por si só já representam novos desafios para a educação,

¹⁷ Da reflexão proposta por Paulo Freire, de um verbo “*esperançar*”

mas esses desafios se elevam a todas as potências possíveis no momento em que a pandemia afoga a escola nesse universo como única alternativa possível de permanecer viva. Rever e ampliar o conceito de realidade social utilizado nas práticas pedagógicas tornou-se uma urgência. Assim como uma escola analógica em um mundo digital estará longe de cumprir sua função, uma escola em formato digital não servirá de nada se os alunos estiverem excluídos digitalmente.

É primordial entender que, em geral, os alunos da escola pública fazem parte de uma camada social intencionalmente excluída, em todos os aspectos. São corpos negligenciados, invisibilizados, silenciados - física e virtualmente. O corpo que habita esta escola é precarizado, e ao pensarmos o ensino remoto em dança-educação na escola pública é essencial

Trazer para a nossa reflexão teórica e profissional que desenvolvimento humano, intelectual, ético, identitário, que aprendizagens, que socialização e sociabilidade são possíveis para crianças e adolescentes que não apenas carregam esses corpos, mas são esses corpos precarizados. (ARROYO, 2012, p. 30)

O fato é que este grupo social ainda se encontra na busca por existir no mundo virtual. Como pensar estratégias e abordagens de ensino para corpos virtuais, em se tratando de indivíduos que nem sequer foram consolidados nessa virtualidade enquanto existência? E especificamente no trabalho com dança na escola, como pensar o corpo na tela ao abordarmos o trabalho com indivíduos que mal são alfabetizados digitalmente? Existe corpo nessa tela?

A escola não promoverá sozinha a transformação necessária para uma real democratização digital na sociedade. Mas, ainda assim, é fundamental que ela esteja minimamente apta a cumprir a sua função nessa grande missão que temos: propiciar aos alunos uma experiência educativa global, política, estética e ética; inclusive quando forçosamente inseridos em um contexto que nos exige o distanciamento social, e impossibilita a abertura dos espaços físicos nos quais a aula - ou o conceito predominantemente aceito dela - acontece.

Se desejamos uma prática docente para a educação popular no contexto pandêmico, é necessário pensar metodologias de educação à distância/ensino remoto que atendam de forma digna a um alunado que não possui dispositivos eletrônicos em bom estado de funcionalidade, nem tem acesso à internet de qualidade. Muito tem se falado sobre ensino híbrido, muitos cursos e formações sobre integração de tecnologias digitais na aula estão sendo oferecidos a professores da

Educação Básica, parcerias entre gestões públicas e plataformas EAD de iniciativa privada... Mas estamos verdadeiramente considerando o contexto social do aluno da escola pública? Parece haver uma miopia social seletiva nas esferas das decisões.

Talvez estejamos falando de alunos que conseguem navegar no *Facebook* pelo celular, mas se precisarem executar essa mesma ação em um computador ou notebook não sabem como fazer. Alunos que possuem conta em redes sociais como o *Instagram*, mas não sabem como enviar um *e-mail*. Conseguem se comunicar por mensagens através do *Whatsapp*, mas não conseguem abrir o *chat* em uma videochamada no *Google meet*. E isto sem falar sobre as diferenças entre quem tem acesso a um ponto de distribuição de internet via *wi-fi* e quem depende de pacotes de dados de linhas telefônicas pré-pagas; fator este que altera significativamente as possibilidades de interação.

São muitos e variáveis os cenários de acesso ao ambiente virtual, e no atual contexto em que a escola precisa se reorganizar nessa nova morfologia social, é de suma importância entender a diferença entre os meios *ideais* e os meios *possíveis*. De que vale a contratação de plataformas EAD para atender aos alunos da rede pública, se, por algum dos motivos já expostos até aqui, não for possível estabelecer uma conexão entre professor e aluno através delas? Seriam estes os ambientes virtuais mais adequados para que se dê continuidade ao trabalho da escola pública no Brasil em meio à pandemia?

Se observarmos os hábitos de consumo de internet do cidadão brasileiro médio, é possível perceber que, majoritariamente, o que se tem é o conhecimento básico para compreender os códigos de pelo menos duas redes sociais: *Facebook* e *Whatsapp*. Ambos são espaços de comunicação/convivência virtual com os quais o sujeito comum na nossa realidade está familiarizado - onde é mais possível que a comunicação seja, de fato, uma via de mão dupla. E se entendemos que essa comunicação é necessária para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam, não seria mais produtivo tentar ressignificar estas redes sociais, criando nelas o ambiente propício para que possamos chegar o mais próximo possível daquilo que entendemos como aula?

No que diz respeito à dança-educação, é de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho que haja, de alguma forma, um caminho de acesso ao corpo do aluno. Se a presença do aluno não existe no ambiente virtual escolhido para a aula, seja de forma síncrona ou assíncrona, de nada vale o esforço, a não ser para

cumprir burocracias. Se há a possibilidade, ainda que subversiva, de conectar-se com o corpo do aluno por outros territórios digitais com os quais eles estejam familiarizados, então que assim seja.

Pensar em um ensino de dança na educação básica, na rede pública, no contexto pandêmico, implica compreender que o contexto de acesso que o aluno que pisa este chão tem ao mundo digital deveria ser o ponto de partida. Se o aluno tem as habilidades e recursos para acessar apenas *Whatsapp* e *Facebook*, então que partamos daí, e que daí se descubra as possibilidades de trazer o corpo para este espaço.

Podemos lamentar a impossibilidade da oferta de um ambiente de aprendizagem virtual mais adequado, e reivindicar que as gestões públicas trabalhem para que um dia seja uma possibilidade, mas também podemos, ao mesmo tempo, descobrir novas possibilidades de criação, apropriação e de entendimento do corpo e das existências possíveis nessa realidade que temos hoje. Não em uma lógica de conformismo, mas sim num movimento de redução de danos na aprendizagem dessa geração de agora.

Pensar que “habitar a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras” (DUSSEL, 2003, P. 26). Tanto no físico quanto no virtual, mais vale o corpo presente no lugar possível, do que o corpo ausente no lugar ideal. Que dança e que aula são *possíveis* nesse espaço virtual *possível*?

6.2 Uma dança assíncrona - relato de experiências

Peço licença a quem me lê para que, a partir de agora, eu me apresente em primeira pessoa. Isto porque o que lhes conto daqui para a frente é um relato daquilo que eu, enquanto artista-docente atuante em duas escolas da rede pública de ensino localizadas na baixada fluminense, tenho vivido desde o dia 14 de março de 2020. Reflexões sobre meus diálogos com o ideal e o possível ao longo desses meses de ginga e esquivas - com o vírus, o sistema, a vida pessoal, a profissional, a acadêmica e o que mais estiver entrando na roda¹⁸.

Ao me deparar com o desafio de pensar uma escola possível no isolamento social, e em como a dança poderia continuar existindo na distância, fui tomada por

¹⁸ Parte do meu processo de vivência enquanto performer e docente na videodança podem ser vistos no compilado de vídeos disponível no link <https://photos.app.goo.gl/Y1ezPotAPLL5aJQJA>

uma devastadora desorientação. Era a constatação de que o fazer docente como eu o entendia até então precisava ser reinventado; a não materialidade dos corpos dos meus alunos no presente, agora era o centro das minhas decisões. A principal dúvida que dominava os pensamentos: como planejar uma aula de dança para a educação básica no ensino remoto? E, ao que parece, era a dúvida que ecoava coletivamente entre muitos dos meus pares.

Na busca por conexões que nos trouxessem de volta a habilidade de traçar caminhos possíveis, nos aquilombamos virtualmente para pensarmos juntos. Muitas foram - e têm sido - as *lives*, rodas de conversa e debates sobre dança-educação promovidos de forma virtual durante este período. De fato, é essencial refletirmos acerca dos impactos que o isolamento físico traz ao pensarmos em práticas corporais à distância. Entretanto, o recurso mais frequentemente citado como possibilidade de aula de dança tem sido o vídeo, inclusive problematizando as questões (que são muitas e legítimas) que atravessam esta abordagem.

O intrigante é que frequentemente se parte do pressuposto de que a imagem - seja por videochamada ou vídeos pré-gravados - seria o recurso mais viável para o trabalho remoto com dança, e isto não pareceu dialogar diretamente com a minha vivência enquanto artista-docente. Ao me deparar com o contexto socioeconômico dos alunos com os quais desenvolvo meu trabalho, logo me dei conta de que videoaulas e videoconferências não fariam parte do meu cenário. Isto porque a maior parte dos meus alunos não possui acesso à internet com qualidade suficiente para assistir vídeos longos ou participar de videochamadas, nem possuem dispositivo eletrônico pessoal.

Acredito que, como dito por Leonardo Boff (1997), “cada um lê com os olhos que tem, e interpreta a partir de onde os pés pisam”, e talvez este seja o motivo por trás do distanciamento que senti entre o diálogo estabelecido na academia e minha prática. Longe de mim querer invalidar os discursos efervescentes, porém sinto que ainda há uma necessidade no campo da dança de priorização de temáticas que conversem com a realidade da maioria dos brasileiros, e não de uma minoria privilegiada - inclusive no que diz respeito ao acesso ao mundo digital.

O cenário se tornou consideravelmente mais desconcertante ao pensar sobre os planos que eu vinha desenvolvendo nessa pesquisa aqui apresentada em forma de texto. Se eu não conseguisse me conectar com meus alunos nesse contexto de virtualização da escola, como poderia desenvolver uma experiência em videodança-

educação com eles? De supetão, o hibridismo que me propus a pesquisar parece agora ter se dissociado novamente, mas nesse novo existe apenas o corpo digital, ou melhor, apenas aqueles que conseguiram existir nesse lugar. Como investigar abordagens audiovisuais corporificadas diante de possibilidades de conexão tão precarizadas com os discentes?

Faço minhas as palavras de Boaventura de Sousa Santos (2020), considerando que há momentos em que “os intelectuais devem *aceitar-se* como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar” (SANTOS, 2020, np). Ao me entender neste lugar - enquanto pesquisadora, acadêmica, docente, periférica - sinto a necessidade de trazer à tona as vozes daqueles que são meu público alvo, que fundamentam o tal chão que piso.

Logo nas primeiras semanas de trabalho remoto, foi possível constatar que a maioria dos discentes matriculados nas escolas onde estou inserida, precisam compartilhar o uso de um ou dois celulares (geralmente dos pais ou irmãos mais velhos) entre todos os moradores da casa, contando apenas com pacotes de dados bem limitados. Atividades síncronas eram uma possibilidade muito improvável, e a interação via plataformas mais adequadas para a dinâmica de aula era uma grande utopia. A única (quase) unanimidade entre a minha comunidade escolar é o uso de dois aplicativos: *Facebook* e *Whatsapp*.

Percebi que seria fundamental priorizar qual seria a mídia mais acessível para esta realidade dos meus alunos, e não aquela que me seria mais confortável, e pensar de que forma propor o trabalho corporal a partir deste meio. Movida pelo desejo de *fazer acontecer*, ainda que envolta por uma pressão burocrática de apenas *fazer parecer*. Para um educador, não se permitir devorar pela lógica de automação do sistema que nos oprime é uma batalha constante, um incessante alimentar do anseio pela produção de conhecimento autônomo. Manter vivo o desejo de pensar, e este desejo surge também do olhar atento ao que nos acontece, na vulnerabilidade do desconhecido, na exposição ao devir. (FREIRE, 2020)

Considerando que, devido ao crescente domínio básico dos recursos do *Whatsapp*, mensagens em áudio fazem parte da rotina dos alunos (segundo o diagnóstico das equipes gestoras dos espaços onde atuo), e que com um pacote de dados básico já seria possível fazer download deste tipo de arquivo, disponibilizar estratégias de ensino remoto via áudio se tornou uma opção muito mais promissora

do que insistir em tentativas frustradas de videoaulas ou aulas por videochamadas. O máximo possível no quesito imagem, dado o diagnóstico, seria o envio de fotos ou vídeos curtos, de no máximo dois minutos de duração, que não comprometeriam muito os pacotes de dados utilizados pelos alunos.

Apesar de compreender que o ímpeto inicial, dentro das múltiplas possibilidades atuais de desenvolvimento tecnológico, seja pensar o vídeo como meio mais potente para práticas corporais, porque não considerar e elaborar outros estímulos, para além da imagem, para esses corpos longe do alcance da presença física do professor? Tanto se fala sobre desestimular no aluno o impulso da cópia a partir da observação do movimento do corpo do outro esvaziada de sentido, e do quanto isso tem sido uma questão recorrente nas aulas em vídeo. E se não houver uma imagem a ser copiada, mas sim uma voz a guiar descobertas a partir dos olhares de cada indivíduo sobre si mesmo?

O curioso é que, atualmente, como que em um movimento de revisitação de mídias que eram mais populares no passado, vem ocorrendo um crescente consumo de materiais exclusivamente produzidos em formato de áudio, como por exemplo os *podcasts*. Inclusive, criadores de conteúdo em vídeo (como canais no *Youtube*) têm feito o movimento migratório para a produção de conteúdo de áudio, devido ao grande interesse do público da atualidade neste tipo de formato. Revisitando o grande *boom* da Era do rádio, mas agora nas ondas do wi-fi. Reafirmando a pluralidade de possibilidades tecnológicas do século XXI, e evidenciando que todo processo que não tenha caído na obsolescência, independente do seu tempo de existência, continua sendo relevante, inclusive para a formação educacional.

Devido a todos estes fatores, decidi por roteiros textuais e pelo áudio como mídia principal para veiculação de propostas de atividades assíncronas, e pelo uso de aplicativos de mensagens para disparo desses áudios e para interação, trocas, retornos... Mesmo assim, ainda é um recurso ao qual alguns alunos não têm acesso, porém se mostrou como aquele que alcança a maioria. O ideal, enquanto escola pública, seria uma abordagem que alcançasse a *todos* sem exceção, mas a realidade é que o professor da escola pública brasileira tem sido levado a trabalhar numa lógica de redução de danos.

Tendo encontrado o formato mais promissor para o meu contexto, agora um novo desafio estava posto: como planejar uma aula assíncrona de dança em áudio? Comunicar de forma clara e objetiva as ações que seriam propostas, sem recurso

visual como referência. Prever possíveis riscos físicos de uma prática corporal sem auxílio presencial de um profissional. Criar um ambiente de envolvimento com um aluno sem estar ali acompanhando a prática, uma atmosfera de imersão como no conceito de círculo mágico¹⁹. Pensar essa dança como um jogo, no qual se dá pronto o mapa e as regras, mas cada jogador traça sua rota dentro dessas possibilidades previamente planejadas por quem elaborou a jornada.

O fato é que, apesar de ser um outro modo de planejar uma aula, continuam sendo os mesmos desafios do planejar em si, porém maximizados. Pois a respeito do planejamento de práticas corporais, segundo Mendonça (2000):

Se o professor souber projetar os efeitos que uma sequência de movimentos terá sobre o estado de ânimo do aluno, assim como os efeitos biomecânicos gerais, poderá ficar mais tranquilo. O cuidado com o planejamento das aulas deve refletir a responsabilidade que o professor tem de proteger o aluno, dentro do possível, de sobrecargas e imprevistos que possam agir como intrusos, impedindo-o de usufruir plenamente as aulas (MENDONÇA, 2000, p. 178)

É importante ressaltar também qual é a minha realidade de acesso ao mundo digital, pois ela foi fundamental para a escolha dessa estratégia metodológica como caminho possível. Mesmo sendo moradora da periferia, hoje faço parte de um recorte muito privilegiado no que diz respeito à alfabetização digital. Não apenas possuo dispositivos eletrônicos de qualidade, como também tenho acesso à internet estável e domino as funções básicas da linguagem de produção e edição de áudio. Se esta não fosse a minha realidade, não haveria como abrir o leque de possibilidades, e pensar caminhos outros.

Abro espaço aqui também para me solidarizar com meus colegas professores que têm enfrentado grandes dificuldades para conseguir exercer suas funções neste contexto, pois eles mesmos também são parte dos excluídos digitais desse país. E, mesmo sem suporte dos empregadores, nem orientação básica para aprender esse idioma desconhecido, têm buscado se reinventar em meio ao caos, na esperança de proporcionar experiências minimamente dignas aos seus alunos.

Penso que cabe aos que são como eu, professores que dominam a linguagem do mundo digital e a ele tem acesso, a construção dessa ponte dentro da escola

¹⁹ Conceito do universo dos jogos, apresentado na obra *Homo Ludens* como “mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.” (HUIZINGA, 1950, p.11). Destinchando mais o conceito, pode-se dizer que “o círculo mágico faz parte da própria estrutura do jogo e como tal está sujeito a ação do jogador em jogar um jogo. É o jogador que determina os limites do círculo mágico dependendo da sua relação com o jogo” (ARAUJO, 2019, p. 52).

pública. Pensar práticas que levem em consideração os múltiplos contextos de (des)acesso do alunado aos recursos de tecnologia digital, priorizando o potencial de alcance da mensagem de acordo com os meios mais acessíveis aos discentes de cada comunidade escolar. Que sigamos corporificando essas danças possíveis na escola pública, na materialidade e na virtualidade.

Compreendendo o cenário, contextualizando o conteúdo programático no recorte social do alunado, e ampliando as possibilidades de planejamento, tornou-se possível a criação de uma série de áudios contendo práticas guiadas de mobilização corporal. As propostas destas atividades assíncronas foram publicizadas nas redes sociais das escolas e disparadas pelos grupos de *Whatsapp*.

Como as temáticas foram diversas, as devolutivas dos alunos variaram entre relatos em áudio das sensações provocadas pela prática, registros fotográficos ou em vídeo, e também escritas automáticas desencadeadas pelo movimento. Foram poucas as interações, mas aconteceram; e foi possível desenvolver, ainda que de forma bem tímida e modesta, pequenos passos em direção à proposta de videodança-educação que era o desejo inicial dessa *pesquisa/pesquisadora*.

O resultado foram dois projetos de criação de videoarte - *Janelas* e *Cont@tos* - produzidos a partir de algumas das devolutivas dos alunos durante as atividades de ensino remoto, e que descrevo nas próximas linhas desse texto. Uma celebração aos pequenos respiros em meio a um período letivo quase descorporificado e tão caótico.

6.3 Projeto JANELAS - Dezembro de 2020

Durante o ano letivo de 2020, por ainda estarmos no início da pandemia e as incertezas sobre como proceder serem ainda maiores, as orientações de abordagem e comunicação com os alunos nas escolas onde atuo sofreram constantes alterações até se chegar a uma conclusão de quais seriam as prioridades no trabalho pedagógico. Foram tentativas de parceria com plataformas de educação à distância, criação de catálogos de atividades em sites, e muitas outras frustrações sucessivas, pois se mostraram caminhos falhos de acesso aos alunos.

No segundo semestre, os grupos no *Facebook* foram escolhidos como o meio oficial de interação com os alunos. Esta escolha foi motivada por dois fatores: a maior facilidade de acesso e compreensão dos códigos dessa rede social da parte dos alunos, e a possibilidade de certa manutenção da privacidade dos professores, pois o uso do *Whatsapp*, com os números de telefones pessoais da equipe, apresentava

uma grande probabilidade de borrar os limites da privacidade dos profissionais (o que de fato se provou real posteriormente, no ano letivo de 2021).

A partir desta definição de estratégia de trabalho, na intenção de inserir ao menos algumas nuances da videodança-educação nesse contexto, foi elaborada uma metodologia dividida em três etapas, todas realizadas de forma assíncrona: mobilização, improvisação e registro. Na primeira etapa, os alunos receberam um áudio-guia²⁰ contendo orientações e trilha sonora para a realização de algumas mobilizações corporais, envolvendo respiração guiada, aquecimento e alongamento da musculatura, objetivando um despertar do corpo para a ação consciente.

Na segunda etapa de realização da atividade, foi disponibilizado um roteiro por escrito, orientando alguns movimentos a serem realizados pelos alunos, a fim de investigar em seus próprios corpos o conceito de *parte* e *todo*. Ideias de ações de improvisação possíveis a partir de movimentos de partes isoladas - como mãos, cabeça, pés, ombros etc - e quais as possibilidades de unir esses movimentos em ações globais - movimentos do corpo como um *todo*.

A experimentação digital foi proposta na terceira etapa do processo, na qual os alunos foram estimulados a registrar em vídeos curtos esse momento de improvisação. Foi feita a associação dos conceitos de parte e todo com as opções de enquadramento da imagem na câmera do *smartphone*, orientando que apenas a parte do corpo que estava protagonizando aquele movimento estivesse dentro da cena na tela. Quando estivessem realizando movimentos do corpo como um todo, deveriam também encontrar meios para que esse corpo coubesse inteiro na imagem.

Outra orientação dada aos participantes foi a respeito da escolha do espaço no qual os vídeos seriam gravados. Foi pedido que posicionassem a câmera de forma que alguma janela da casa estivesse no quadro, alinhando assim a proposta poética do projeto. Seu braço, por exemplo, é uma parte do seu corpo; seu corpo é você, que é também uma parte de um todo, que é a humanidade. Nossos corpos-parte estão se movimentando cada um no seu espaço-casa nesse momento de isolamento. A janela é uma parte da casa, que permite que cada parte que está isolada em seu espaço-casa possa ter contato, mesmo que a distância, com o todo do mundo.

²⁰ O roteiro contendo as orientações gravadas no áudio-guia está disponível no APÊNDICE B.

É importante ressaltar que, na época em que o projeto foi desenvolvido, o isolamento social ainda era uma ação mais intensamente incentivada como estratégia de contenção da proliferação do vírus causador da COVID-19. Em dezembro de 2020 era menos crítico o estado de banalização das ações de prevenção possíveis, ainda que já fosse bastante frequente. Há uma grande potência em trazer temáticas como essa para a discussão, e problematizar as questões do isolamento a partir da arte-educação também.

Apenas cinco alunos se dispuseram a mergulhar nessa experiência, e foi possível perceber que, para além da grande dificuldade que alguns possuem de acesso à internet, muitos não quiseram participar devido a outro desafio que o contexto remoto trouxe: a vergonha da exposição da própria imagem. Não que na vivência diária da dança-educação presencial não houvesse a vergonha e o medo de expor seus movimentos diante dos colegas, mas parece que, no momento em que foi proposto o registro da ação em vídeo, essa resistência foi potencializada.

Há aqueles que não têm acesso, há os que têm acesso mas não tem desejo, e há os que têm desejo e acesso. Com estes últimos foi possível desenvolver material suficiente para a criação da obra *Janelas*, da qual foram extraídos os *frames* a seguir.



6.4 Projeto *CONT@TOS* - Junho de 2021

No primeiro semestre de 2021 já estávamos no segundo ano letivo pandêmico. Já era possível fazer um balanço do que funcionou e do que falhou, e do que seria necessário revisar para que mais alunos fossem alcançados. A primeira mudança nas redes municipais de ensino onde atuo foi a adoção do uso de apostilas impressas para possibilitar o alcance a alunos sem acesso (ou com acesso precarizado) à internet.

O conteúdo dessas apostilas foi desenvolvido pelas Secretarias Municipais de Educação, cabendo aos professores apenas monitorar quais alunos realizaram ou não a atividade teórica direcionada. Entretanto, o trabalho remoto via internet, com aqueles que têm a possibilidade de estar presentes na virtualidade, continuou sendo promovido, as apostilas foram inseridas apenas como mais uma estratégia.

Percebendo que o meio mais eficiente de conexão direta com os alunos seria o aplicativo *Whatsapp*, para otimizar o contato entre docentes e discentes foram fornecidos *chips*, com novos números de telefone, para os professores que não desejassem utilizar seus números pessoais para este fim. Com a formalização deste aplicativo como principal facilitador das práticas, os grupos no *Facebook* foram gradativamente caindo em desuso. Nesta estratégia de atuação remota, foi possível mais uma experimentação a caminho da videodança-educação, uma vivência de quatro semanas de desenvolvimento do projeto *Cont@tos*²¹.

A experiência foi realizada em quatro etapas, através de recursos de áudio, texto e vídeo disponibilizados via *Whatsapp*. Em cada etapa os alunos receberam um pequeno texto com um tema gerador, um estímulo à criação guiada (detalhado em áudio ou vídeo), e um pedido de ação devolutiva também em áudio ou vídeo. Os quatro temas geradores foram *imaginar, olhar, expor e movimentar*.

Começar pelo *imaginar* foi uma escolha baseada na ideia de que a imaginação dialoga com a virtualização, pois é também uma não-materialidade da imagem. O estímulo ao ato de imaginar foi feito através de uma narração de situações do cotidiano da rotina presencial, lembrando cheiros, sons, imagens, gostos e texturas da escola. Foi disponibilizado um pequeno texto sobre o ato de imaginar, juntamente com um arquivo de áudio contendo a narração. O retorno participativo seria enviar um

²¹ No APÊNDICE C estão disponibilizadas algumas imagens das propostas de atividades remotas enviadas aos alunos durante o desenvolvimento do projeto *Cont@tos*.

áudio de volta, narrando as situações da vivência escolar das quais se tem sentido mais falta.

O trabalho do tema *olhar* foi uma busca pela investigação das diferenças entre olhar a partir dos olhos biológicos e olhar a partir das lentes da câmera. Os alunos foram estimulados a caminharem pelo espaço de suas casas por alguns minutos, observando atentamente as características deste lugar. Depois deveriam fazer a mesma ação, porém observando o espaço a partir da imagem da câmera na tela do smartphone. Para orientação detalhada da atividade, foi disponibilizado um pequeno texto sobre o ato de olhar, juntamente com um vídeo demonstrativo de cerca de um minuto de duração. Aqueles que assim desejassem, poderiam gravar essa experiência de observação através da câmera e enviar como forma de devolutiva.

Na terceira etapa foi o momento de abordar a exposição de si durante o fazer artístico. O medo/vergonha em expor a imagem do próprio corpo se fez presente desde o início das atividades remotas, e, em se tratando do trabalho pedagógico no campo da dança, como incentivar a transposição dessa barreira sem tornar essa ação em algo sofrível para os alunos?

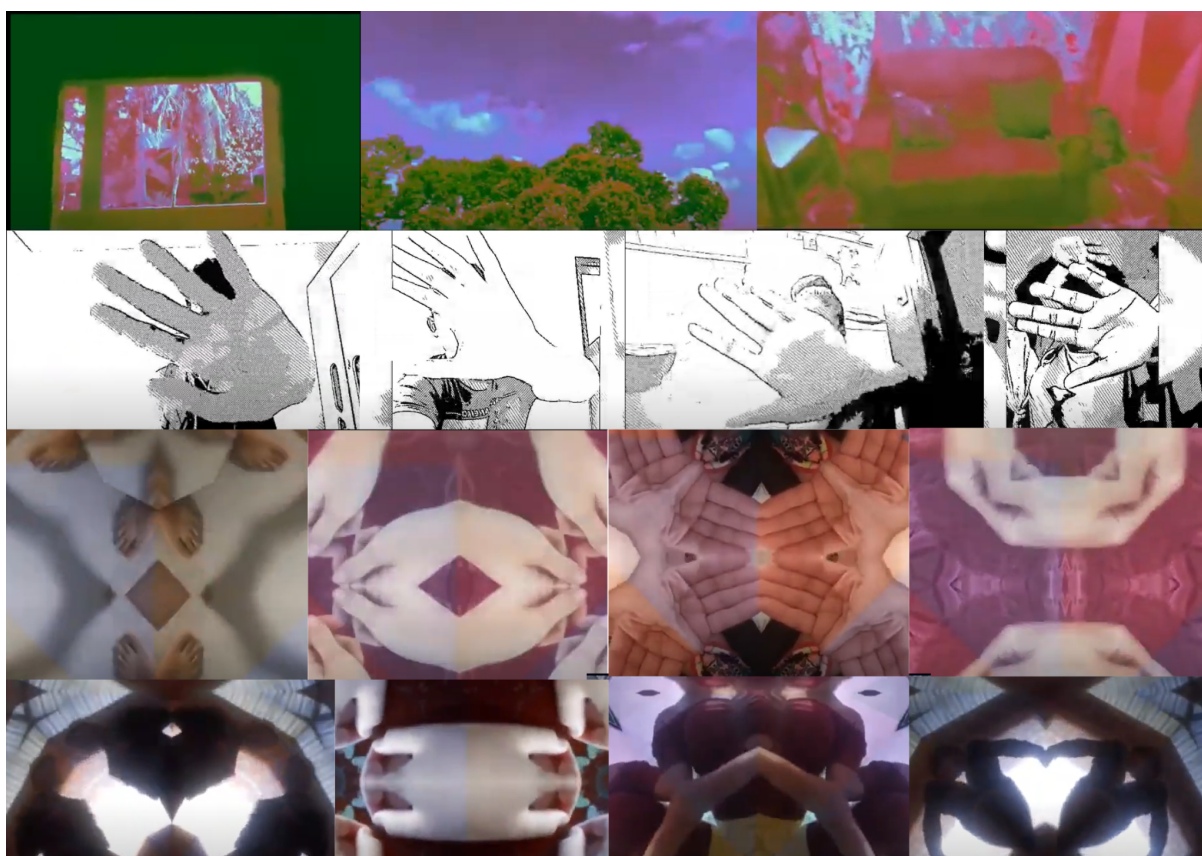
Foi possível perceber que a maior dificuldade deles era a exposição do rosto, e a maior facilidade era a exposição das mãos. Partimos então dessa possibilidade, estimulando a descoberta de quais movimentos seriam possíveis diante da câmera, nos quais as mãos fossem as protagonistas e a identidade do rosto não fosse revelada. Assim como na etapa anterior, os alunos receberam um vídeo demonstrativo curto com orientações detalhadas, um pequeno texto inspirador sobre o ato de *expor*, e a devolutiva deveria ser feita em forma de vídeo, registrando algum momento dessa experimentação de movimento.

Na quarta e última etapa, o tema gerador foi a ação de *movimentar*, entendendo esse movimento consciente como a culminância do atravessamento entre as três ações anteriores. Partindo da ideia de que todo movimento pode vir a ser dança, dependendo de quais intenções esse movimento carrega consigo, foi proposto um exercício de atenção às ações cotidianas como andar, sentar, levantar, varrer, brincar, usar o smartphone... Como o seu corpo se movimenta ao realizar essas ações?

Primeiramente os alunos deveriam escolher alguns desses movimentos cotidianos e fazê-los repetidas vezes, se atentando a forma como o corpo se move ao fazer. Depois dessa etapa, a proposta foi observar a imagem do movimento do

próprio corpo na tela, gravando alguns vídeos realizando as mesmas ações, se atentando também às escolhas de espaço e enquadramento (temas estes que já haviam sido abordados nas etapas anteriores).

Foram cerca de quarenta alunos participantes neste projeto, entretanto nem todos participaram de todas as etapas. Ainda assim, através do *Whatsapp* foi possível estabelecer conexão com um número maior de alunos do que no ano letivo anterior, ainda que tenha sido uma dinâmica caótica de abstração total dos limites de carga horária trabalhada. A lista de chamadas tomou a forma de lista de contatos na agenda telefônica, e o contato virtual que antes era uma das possibilidades tornou-se a única possível. Mesmo em meio ao caos, nasceu uma obra de videoarte, como conclusão de um primeiro semestre peculiar, e aqui representada nos frames abaixo.



Podemos considerar os projetos *Janelas* e *Cont@tos* como sendo práticas em videodança-educação? Depende do crivo de quem avalia. Os fundamentos de articulação do movimento do corpo biotecnológico com o fazer artístico-pedagógico manifesto na imagem em vídeo estão presentes. Não diria que foi o ideal, mas foi o possível no cenário que nos foi dado. Os primeiros passos em direção a uma

experiência mais aprofundada (em uma situação sanitária mais favorável) num outro existir da escola que não seja nem apenas material, nem apenas virtual. E assim vamos realizando, ainda que não tudo, ao menos algo, de passo em passo, impulsionados pelas utopias que nos movem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno que está na escola hoje faz parte de uma geração que está vivendo a cultura digital mais intensamente do que qualquer outra anterior, dadas as devidas proporções de acordo com os contextos que as desigualdades de acesso digital impõem. Essa realidade traz à tona a necessidade de uma revisão nas práticas de dança-educação nos ambientes formais de ensino que se isolam das possibilidades de virtualidade corporal e mediação tecnológica, visto que a corporeidade das novas gerações tende a se desenvolver de forma cada vez mais híbrida.

Na era digital, não são mais apenas os especialistas das áreas de tecnologias da informação que transitam nesses espaços, pois chegamos a um nível de penetração das novas mídias no cotidiano no qual os cidadãos comuns, as grandes massas, estão vivenciando processos de aprendizagem, transmissão e produção de conhecimento dentro da realidade virtual a todo instante; desde que a eles seja dado o acesso a este lugar.

O corpo se torna cada vez mais a questão central a medida em que os territórios virtuais são explorados, pois é nele que as margens entre biológico e tecnológico são borradas; onde as dimensões das coisas, seres e pensamentos se atravessam, nessa *sopa de carne, osso e silício* (SANTANA, 2006). A concepção de *hipercorpo* - dilatado pela virtualidade, expandido pelas tecnologias, polisensorial - nos leva a compreender que o corpo nunca está em sua versão final, mas se trata de um conceito em constante transição. À medida que a humanidade segue andarilha em suas experiências, as tecnologias oriundas desse caminho seguirão se hibridizando aos sujeitos. O corpo se reconfigura no devir, no nosso estar sendo no mundo, inclusive no mundo virtual.

A pandemia da COVID-19, que até o momento da escrita desse parágrafo dizimou 4.547.782 vidas, escancarou o quanto a educação básica hoje no Brasil tem suas práticas quase que completamente descoladas do universo digital. Não que as práticas pedagógicas devam estar reduzidas apenas às possibilidades que as tecnologias digitais nos dão, até porque pudemos atestar na prática que essa não é a existência de escola pública, gratuita e de qualidade que almejamos. Mas, estar completamente desconectados dessa realidade também traz prejuízos no desenvolvimento de práticas pedagógicas em sociedades como a nossa, organizadas em redes virtuais, e acaba confirmando que a não-democratização digital tem sim

trazido impacto negativo sobre o desenvolvimento dos educandos pertencentes às camadas mais empobrecidas da população.

Pensar as relações entre corpo, escola e tecnologias digitais a partir da lógica da dança é caminhar em busca de novas percepções híbridas de sensibilidade, cognição, estética, política, afeto e de muitas outras camadas presentes nas relações sociais. A dança-educação para as novas gerações necessita se reinventar, porosa às ondas da virtualidade,

Neste trabalho proponho a videodança-educação como caminho possível, com as devidas alterações que os múltiplos contextos nos imponham, para uma integração problematizadora de novas tecnologias digitais no ensino de arte através das práticas educativas em dança na escola. Não é o único caminho, nem o proponho superior a outros, mas é um deles. Trabalhando com recursos possíveis, *smartphones* dos próprios alunos, em busca da apropriação crítica de dispositivos de uma existência digital pela ordem da experiência estética. Proposto na presença, experimentando de forma remota, dançando com as ausências, e se reinventando em meio ao caos mundial generalizado.

A escola pública é um espaço que, entre outras coisas, dá acesso e possibilita ações para os indivíduos que se encontram em posições sociais de maior vulnerabilidade, e no que se refere à cultura digital não deveria ser diferente. O território escolar é um lugar onde as práticas artísticas podem ser parte do caminho para a democratização digital, entendendo que:

É preciso uma sensibilidade de artista para perceber em estado nascente essas diferenças, essas defasagens, nas situações concretas. Quando o possível esmaga o virtual, quando a substância sufoca o acontecimento, o papel da arte viva (ou arte da vida) é restabelecer o equilíbrio. (LÉVY, 2007, p. 149)

Que os professores que estão nesse território, e têm acesso a essas informações e habilidades, possam se colocar como pontes que transponham as práticas em dança-educação para caminhos que também acessem a cultura digital e suas pluralidades corporais. “Disponibilidade à vida e a seus contratempos. [...] aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa.” (FREIRE, 2020, p. 131). Trabalhando a partir dos meios possíveis, mas sem abandonar as utopias que nos movem. Que a dança, o corpo - em suas múltiplas concepções e possibilidades - esteja presente na escola pública.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sergio Ferreira do. **Dança e tecnologia: quais danças estão por vir?** /Sergio Ferreira do Amaral; Maria Fernanda Elias Volpe; Mônica Cristina Garbin, organizadores. – Salvador /; ANDA, 2020. – 292. : il. – (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 5)

ARAUJO, Jesiel Carvalho Lima de. **Jogos de tabuleiro e apropriação de ambientes:** o círculo mágico e a suspensão tática do cotidiano. Niterói: Repositório Institucional da UFF, 2019.

ARAÚJO, Miguel Almir de. **Os sentidos da sensibilidade:**sua fruição no fenômeno de educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: Ed. Com Arte, 2016

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** Campinas: Editora autores associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.** Tradução: Francisco de Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre: Editora Zouk, 2014.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana.** 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas / Néstor García Canclini ; tradução Ana Goldberger.** — São Paulo : Iluminuras, 2008

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede: Do Conhecimento à Acção política.** (Conferência). Belém (por): Imprensa Nacional, 2005.

COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. **História do corpo:** As mutações do olhar - o século XX. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOMINGUES, Diana. **A arte no século XXI:** a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação editora UNESP, 1997.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna,2003

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Boston/MA: Beacon Press, 1950.

ISLA, Hilda (Org). **De la História al Cuerpo y del Cuerpo a la Danza**: elementos metodológicos para la investigación de la danza. México, DF: Conaculta, 2001.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LÉVY, Pierre, 1956 - **O que é virtual?**/ Pierre Lévy; tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed 34, 1996.

LYRA, Bernadette; SANTANA, Gelson. **Corpo & Mídia**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: Textos e contextos - 4. São Paulo: Cortez, 2007.

McCRINDLE, Mark; WOLFINGER, Emily. **The ABC of XYZ**: Understanding the Global Generations - Sidney: University of New South Wales Press, 2010.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de Comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

McLUHAN, Marshall; GORDON, W. Terrence. **Understanding Media: The Extensions of Man**. Corte Madera, CA: Gingko Press, 2003.

MENDONÇA, Maria Emília. **Ginástica holística**. São Paulo: Summus, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Editora Global, 2018.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Summus, 2004.

SANTANA, Ivani. **A dança na cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: História e Teoria. Campinas: Editora autores associados, 2012.

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

TARDY, Michel. **O professor e as imagens**. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

UNESCO, 1984, **Éducation aux médias**, Paris, Unesco.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: autores associados, 2001.

Artigos:

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>, acesso em 30/07/19.

Sites:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<http://data.cetic.br>

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb>

<http://www.inep.gov.br>

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/62635>

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>

<https://conceito.de/geracao#ixzz4l5qZXeYS>

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

www.portal.mec.gov.br

https://www.tiktok.com/pt_BR/

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/noticia/2020/03/isolamento-muda-habitos-e-aumenta-consumo-de-internet-em-casa-ck899o15o023101rza4a8nu42.html>

<https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/05/zoom-tiktok-e-facebook-estao-entre-apps-mais-baixados-de-abril.ghtml>

<https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/08/conheca-chinesa-bytedance-startup-mais-valiosa-do-mundo.html>

<https://canaltech.com.br/startup/o-app-chines-que-passou-a-uber-e-se-tornou-a-startup-mais-valiosa-do-mundo-124042/>

https://olhardigital.com.br/dicas_e_tutoriais/noticia/tiktok-tudo-sobre-o-app-de-videos-curtos-que-virou-febre/90786

<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/11/pesquisa-inedita-traca-operfil-do-jovem-brasileiro-da-geracao-y.html>

<https://conceito.de/geracao#ixzz4I5gZXeYS>

<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/07/com-populacao-cada-vez-mais-velha-brasil-atinge-208-milhoes-de-pessoas.shtml>

<http://entretenimento.r7.com/blogs/andre-barcinski/o-homem-que-inventou-a-geracao-x/2014/09/08/>

APÊNDICE A

Planejamento inicial do Projeto “Voo Livre”. No momento da prática muitas o projeto sofreu muitas alterações em seus processos, o texto a seguir apresenta apenas qual foi a proposta inicial.

Tema norteador

Texto de Rubem Alves

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas

“Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Objetivos

- Compreender questões sociais e ambientais ligadas ao comércio e posse ilegais de animais silvestres no município de Nova Iguaçu.
- Desenvolver questões ligadas à consciência corporal e potencial expressivo/comunicativo dos movimentos do próprio corpo, através de atividades corporais e interações corpo-objeto e corpo-câmera.
- Dominar os recursos básicos de criação audiovisual através de *smartphones* e *tablets*, tornando-se hábil para expressar-se artisticamente através da imagem digital.
- Traçar paralelos entre o cotidiano escolar e o processo de libertação dos pássaros, através de experiências poéticas/estéticas.
- Vivenciar processos de criação artística na linguagem da Dança e na linguagem audiovisual, através da proposta da Videodança.
- Integrar novas tecnologias digitais nas etapas de criação de um vídeo que será o produto final da experiência, buscando o desenvolvimento de uma alfabetização digital crítica.

Recursos Necessários

Para o desenvolvimento do projeto: Imagens e textos impressos, caixa de som, folhas de papel A4 para confecção de asas, gaiola enviada pela Prefeitura, smartphones dos alunos que possuam e espaço do pátio da escola.

Para exibição do vídeo na Culminância na Semana do Meio Ambiente: Televisão com entrada USB ou um projetor de vídeo conectado a uma caixa de som.

Metodologia

O projeto será desenvolvido de forma extracurricular, com um grupo misto de alunos do 7º ao 9º ano do segundo segmento do ensino fundamental que manifestaram interesse na proposta de atividades.

Momento 1 (40 minutos)

1ª Etapa: Apresentação da proposta da SEMED, contextualizando o uso da gaiola que será recebida na escola. Proposta de discussão sobre a posse e comercialização ilegal de pássaros em Nova Iguaçu.

2ª Etapa: Leitura compartilhada do texto norteador do projeto. Proposta de discussão sobre o que os alunos observam na escola que possa ser caracterizado como aprisionador ou libertador.

3ª Etapa: Serão levadas (já confeccionadas) asas com penas de papel. Sugerir aos alunos que escrevam nas penas palavras que eles associam à liberdade, atitudes que a escola poderia ter (ou que já tenha) que promovam o “voo livre”.

Momento 2 (1 hora e 20 minutos)

4ª Etapa: Aquecimento + jogos corporais de exploração do espaço e das amplitudes de movimento.

5ª Etapa: Divisão em grupos para exercício de composição coreográfica usando como referência imagens de detentos em contato com as grades das celas. Propostas de integração corpo-objeto utilizando a gaiola e também cabos de vassoura simulando grades de uma gaiola gigante.

6ª Etapa: Divisão em grupos para exercício de composição coreográfica usando como referência imagens de pássaros livres na natureza.

Momento 3 (40 minutos)

7ª Etapa: Instruções sobre possibilidades de enquadramento e movimentação de câmera, apresentando os recursos disponíveis (tripé, monopé, guias e trilhos caseiros, etc). Cada grupo deverá repensar os movimentos criados nas etapas 5 e 6 considerando o registro em vídeo, usando seus recursos de maneira integrativa.

INTERVALO (15 minutos)

Momento 4 (1 hora e 30 minutos)

8ª Etapa: Gravação de cenas sob orientação da professora.

9ª Etapa: Compartilhamento das imagens produzidas por cada grupo. O objetivo é que cada grupo faça a edição de um vídeo, porém as imagens gravadas podem ser compartilhadas entre os alunos para serem usadas em todos os vídeos. Neste momento serão dadas as orientações necessárias para o processo de edição dos vídeos, e os alunos utilizarão os próprios smartphones para isso. Será feito uso do app “VivaVideo”, que está disponível gratuitamente para download.

Momento 5

10ª etapa: Os alunos terão uma semana para concluir as edições de seus vídeos. Será feito um novo encontro para decidir qual vídeo representará a escola na Culminância do projeto na Semana do Meio Ambiente.

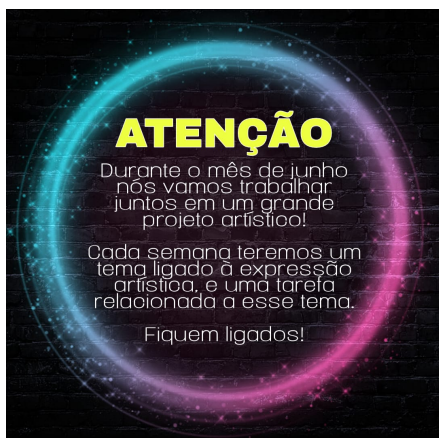
APÊNDICE B

Prática guiada de mobilização corporal

- Escolha um espaço onde você consiga se deitar no chão. Se preferir, forre o chão com um lençol ou canga.
- Se quiser, escolha uma música bem relaxante e deixe tocando.
- Deite-se no chão, de barriga para cima, com os braços e pernas esticadas.
- Respire de forma controlada e lenta, inspirando pelo nariz e expirando pela boca. Repita isso por pelo menos 5 vezes.
- Mova sua cabeça para os lados, olhando para o lado direito e depois para o lado esquerdo, como se estivesse dizendo “não”. Repita isso por pelo menos 5 vezes.
- Ainda deitado, espreguice o corpo como se tivesse acabado de acordar, se esticando bastante. Faça isso algumas vezes.
- Tire seu braço direito do chão e descubra quais movimentos consegue fazer com ele, estando deitado nessa posição.
- Agora faça a mesma coisa, só que com o seu braço esquerdo.
- Tire sua perna direita do chão e descubra quais movimentos consegue fazer com ela, estando deitado nessa posição.
- Faça a mesma coisa com a sua perna esquerda.
- Agora vamos nos deslocar pelo chão, ainda deitados. Role lentamente pelo chão, nas direções em que quiser, e preste atenção aos movimentos que você faz com os braços e as pernas para se deslocar.
- Agora sente-se no chão de forma confortável para você.
- Estique os braços para cima, como se estivesse se espreguiçando.
- Relaxe os braços e movimente lentamente a cabeça para várias direções. Olhando para cima, para baixo, para os lados, fazendo círculos...
- Gire os ombros para frente e para trás, e repita algumas vezes.
- Ainda sentado, estique suas pernas para a frente.
- Agora leve suas mãos na direção dos seus pés, o mais longe que você conseguir. Mantenha essa posição por alguns segundos.
- Fique de joelhos, e sente sobre seus pés.
- Agora curve seu tronco em direção ao chão, com os braços esticados à sua frente, tentando encostar as mãos no chão.
- Mantenha essa posição por alguns segundos.

- Fique de pé.
- Caminhe lentamente pelo espaço onde você está.
- Escolha um lugar para parar.
- Mova apenas a sua cabeça, descobrindo os movimentos que são possíveis, lidando com a música da forma que desejar.
- Mova apenas os seus braços, descobrindo quais movimentos são possíveis, lidando com a música da forma que desejar.
- Mova apenas as suas pernas, descobrindo quais movimentos são possíveis, lidando com a música da forma que desejar.
- Agora mova todo o corpo, descobrindo quais movimentos são possíveis, dançando com a música.
- Diminua o ritmo dos seus movimentos, até estar totalmente parado, de pé.
- Respire de forma controlada e lenta, inspirando pelo nariz e expirando pela boca. Repita isso por pelo menos 5 vezes.

APÊNDICE C



OLHAR

A forma como observamos o mundo ao nosso redor é parte do processo de criação artística.

A nossa percepção dos seres e acontecimentos instiga nosso olhar a ver além do óbvio, a enxergar a poética que há nas coisas, vidas e espaços.

O olhar artístico nada mais é do que encontrar naquilo que observamos possibilidades de nos expressarmos artisticamente.

IMAGINAR

A imaginação é a capacidade que nós temos de criar com a nossa mente.

Quando nossos pensamentos começam a criar imagens, sons, movimentos, situações, palavras e tantas outras coisas, estamos usando nossa capacidade de imaginar.



Imaginar é uma habilidade fundamental para nos expressarmos artisticamente!

EXPOR

A criação em ARTE envolve também uma certa disponibilidade para estar em exposição.

Uma obra artística transmite uma mensagem, a arte é uma forma de comunicação.

Seja através de qual linguagem artística for, uma criação expõe suas ideias, suas emoções, suas opiniões, ou até mesmo sua imagem corporal ou sua voz.

Para se expressar artisticamente é preciso lidar bem com a possibilidade de se expor, e através disso comunicar seus pensamentos e sentimentos.

MOVIMENTAR

Nosso corpo está em movimento constante.

Seja internamente, no movimento dos órgãos para nos manter vivos, ou nos movimentos que fazemos que são visíveis externamente.

Toda expressão artística envolve o movimento de alguma forma. Movimentar-se é parte do processo de feitura de obras das Artes Visuais (pintura, escultura, desenho, fotografia, audiovisual, artesanato), e também quando o movimento é de fato a obra criada, como acontece nas Artes Cênicas (dança, teatro, circo, performance)

Todo movimento pode se tornar uma expressão artística. Só é necessário observar mais atentamente as possibilidades expressivas que o corpo tem.