

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTES E TECNOLOGIA**

**FÁBIO MARQUES BEZERRA**

**CORPOS QUE (VIDEO)DANÇAM NA ESCOLA:  
UM ESTUDO SOBRE A VIDEODANÇA NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA ARTE/DANÇA NA EDUCAÇÃO**

**RECIFE**

**2019**

**FÁBIO MARQUES BEZERRA**

**CORPOS QUE (VIDEO)DANÇAM NA ESCOLA:  
UM ESTUDO SOBRE A VIDEODANÇA NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA ARTE/DANÇA NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de Especialização apresentado à Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Artes e Tecnologia.

**Orientadora:** Profa. Me. Adriana Martins Ianino

**RECIFE**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

B574c Bezerra, Fábio Marques

Corpos que (video) dançam na escola: um estudo sobre a videodança no processo de ensino-aprendizagem da arte/dança na educação / Fábio Marques Bezerra. – 2019.

45 f.: il.

Orientadora: Adriana Martins Ianino.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes e Tecnologia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Artes e Tecnologia, Recife, BR-PE, 2019.

Inclui referências.

1. Professores de dança - Formação 2. Dança na arte 3. Dança na educação 4. Dança – Estudo e ensino 5. Arte e tecnologia 6. Videoarte  
I. Ianino, Adriana Martins, orient. II. Título

CDD 707

**FÁBIO MARQUES BEZERRA**

**CORPOS QUE (VIDEO)DANÇAM NA ESCOLA:  
UM ESTUDO SOBRE A VIDEODANÇA NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA ARTE/DANÇA NA EDUCAÇÃO**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Adriana Martins Ianino  
1º Examinador / Presidente (orientadora)

---

Prof. Ms. Alberes Vasconcelos Cavalcanti  
2º Examinador (membro interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Souto Lima Vidal  
3º Examinador (membro externo)

**Recife, 18 de julho de 2019**

## **AGRADECIMENTOS**

Diante das aprendizagens que são colocadas no decorrer de um curso, venho agradecer primeiramente a Deus por me permitir transpor as diferentes barreiras que foram postas e, dessas “pedras”, poder “construir um castelo”.

À família, sempre agradecimentos por me ouvir nos “descarregos teóricos” sobre as minhas eternas loucuras.

À orientadora, Adriana Ianino, por aceitar o desafio do desconhecido.

E a algumas “personalidades” ou “loucos fazedores de arte” da primeira turma de Especialização em Artes e Tecnologias desta Universidade Federal Rural de Pernambuco, os quais receberam e acolheram este eterno curioso e admirador do campo artístico.

## RESUMO

Com o recente domínio transversal das diferentes tecnologias na sociedade, cultura e vida cotidiana, é preciso que o currículo escolar de Arte venha a discutir uma redefinição daquilo que tradicionalmente se entende como dança, as possibilidades de novas práticas pedagógicas e artístico-culturais e os processos de criar, produzir e apreciar diante das novas plataformas midiáticas e recursos visuais-digitais, bem como os modos de reconfiguração da corporeidade na escola. Assim, é possível identificar que a dança, ao explorar os ambientes mídia *online* e recursos visuais-digitais na escola, faz emergir novas formas e processos de (des)construção artística e ampliar sentidos e significados do ensino escolar de Arte/Dança ao romper com os paradigmas tradicionais desse campo de conhecimento - especialmente com a consolidação das modificações na LDBEN 9.394/96 e do advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Então, a partir das relações entre dança e tecnologias por meio da videodança, este estudo buscou analisar as concepções e práticas interativo-pedagógicas da videodança no processo de ensino-aprendizagem da Arte/Dança na educação básica e na formação de professores de Dança. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e de revisão bibliográfica narrativa, tendo como base a identificação de pontos integradores entre a dança e os recursos audiovisuais (vídeos) em projetos de aprendizagem no currículo de Arte/Dança na educação básica e no âmbito da licenciatura em Dança, utilizando-se como bases de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Google Acadêmico. Viu-se que, mesmo com a expansão dos cursos de Licenciatura em Dança, poucos são os trabalhos que versam sobre a videodança no âmbito escolar - localizados regionalmente no Sul do país - demonstrando a necessidade de (re)conhecimento deste “conteúdo-ferramenta” por parte dos professores de Arte/Dança no restante do país, especialmente pelo fato da linguagem da dança poder transfigurar em si o complexo contexto cultural-digital contemporâneo e, por meio do hibridismo estético das “artes integrativas” representado pela videodança, reorientar os modos de pensar-fazer em arte na escola.

**Palavras-chave:** Videodança. Ensino de dança. Tecnologias. Formação de professores de Arte/Dança.

## ABSTRACT

With the recent cross-cutting of the different technologies in society, culture and daily life, it is necessary for the school curriculum of Art to discuss a redefinition of what is traditionally understood as dance, the possibilities of new pedagogical and artistic-cultural practices and processes to create, to produce and to appreciate before the new media platforms and visual-digital resources, as well as the ways of reconfiguration of the corporeity in the school. Thus, it is possible to identify that dance, by exploring the online media environments and visual-digital resources in the school, makes emerge new forms and processes of artistic (de) construction and extend meanings and meanings of school Art/Dance teaching by breaking with the traditional paradigms of this field of knowledge - especially with the consolidation of the modifications in LDBEN 9.394/96 and the advent of the National Curricular Common Base (BNCC). Then, from the relationships between dance and technologies through videodance, this study sought to analyze the conceptions and interactive practices of videodance in the teaching-learning process of Art/Dance in basic education and in the training of Dance teachers. For this, a qualitative, exploratory and narrative bibliographical research was carried out, based on the identification of integrative points between dance and audiovisual resources (videos) in learning projects in the Art/Dance curriculum in basic education and in the scope of the degree in Dance, using as databases the Catalog of Thesis and Dissertations of Capes and Google Scholar. It was seen that, even with the expansion of Bachelor's degrees in Dance, there are few studies on videodance in the school environment - located regionally in the South of the country - demonstrating the need to (re-) know this "tool content" by the art/dance teachers in the rest of the country, especially because the language of dance can transform the complex contemporary cultural-digital context itself and, through the aesthetic hybridization of the "integrative arts" represented by videodance, reorient the modes of thinking-doing in art at school.

**Keywords:** Videodança. Dance teaching. Technologies. Training of Art/Dance teachers.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
1.1 OBJETIVOS .....	8
<b>1.1.1 Objetivo geral .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>8</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>9</b>
2.1. LINGUAGEM DA DANÇA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE .....	9
2.2 RANÇOS E AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE ARTE/DANÇA ....	15
2.3 VIDEODANÇA E CORPOS MEDIA(TIZA)DOS NA ESCOLA .....	19
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>23</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>26</b>
4.1 CONTEXTOS DE PESQUISA .....	26
4.2 AS PRÁTICAS COM OS CORPOS QUE VIDEODANÇAM NA ESCOLA .....	27
<b>4.2.1 Videodança e ausências curriculares na formação docente em Arte/Dança .....</b>	<b>27</b>
<b>4.2.2 Das resistências às insistências (vídeo)corporais nas aulas de Arte .....</b>	<b>28</b>
<b>4.2.3 Das tecnologias para dançar às danças com tecnologia: os videodançamentos .....</b>	<b>31</b>
4.3 CONCEPÇÕES DE CORPO E VIDEODANÇA NA ARTE/DANÇA .....	32
<b>4.3.1 A videodança vista como interação corpo-imagem na formação docente .....</b>	<b>32</b>
<b>4.3.2 A videodança na escola: a trans(vídeo)formação da Arte/Dança .....</b>	<b>33</b>
<b>4.3.3 Videodança(mentos) como experiências corpo-educação-tecnologias digitais .....</b>	<b>34</b>
<b>5 CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>38</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A dança, enquanto objeto principal dessa pesquisa, apresenta-se como uma das quatro áreas/linguagens da Arte no currículo escolar e pode ser entendida na sua expressão rítmico-corporal, sendo palco de subjetividades e onde interage com diferentes influências, inclusive a tecnológica.

Com o recente domínio transversal das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias de Informação e Comunicação Móveis e sem Fio (TIMs) na sociedade, cultura e vida cotidiana, é preciso que o currículo escolar de Arte, dentro da perspectiva das culturas de rede e dos processos criativo-digitais, venha a discutir uma redefinição do que tradicionalmente se entende como dança, as possibilidades de novas práticas metodológicas que produzam a interação entre as características artístico-culturais e os processos de criar, produzir e apreciar diante das novas plataformas midiáticas e recursos visuais-digitais, assim como os modos de reconfiguração da corporeidade na escola.

Wosniak (2006) argumenta que o corpo possui a capacidade de reconfigurar informações, e na dança este mesmo corpo é capaz de redefinir as suas formas e realizar conexões com os processos de significação ao seu redor - o que inclui as culturas de rede, as produções audiovisuais e os jogos digitais, por exemplo. Tese ratificada por outras autoras como Santana (2006), Setenta (2008) e Valverde (2016).

Assim, é possível identificar que a dança, ao explorar os ambientes mídia *online* e recursos visuais-digitais (móveis) na escola, faz emergir novos formatos e processos de criação, produção e apreciação artística e ampliar sentidos e significados do ensino escolar de Arte/Dança ao romper com os paradigmas tradicionais desse campo de conhecimento.

Diante das mudanças proporcionadas tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 quanto pela Lei 13.278/16, ao tornar obrigatória a dança - além de teatro, música e artes visuais - como linguagem e disciplina, esta acaba requerendo um redimensionamento em seu currículo e nas práticas docentes para atender a essa recente demanda. Entretanto, o que é possível perceber é que a realidade encontra-se em descompasso com o que está determinado em lei, de tal forma que existe uma tímida integração da dança enquanto componente curricular ou proposta curricular em Arte, tema/conteúdo em livros didáticos e prática docente, gerando uma situação de ilusão da sua presença a partir de práticas efêmeras com base na reprodução de movimentos descontextualizados ou como “vitrine estética” em festividades.

Nesse sentido, entendendo-se as tecnologias - seja na cultura de rede ou no uso de recursos visuais-digitais em diferentes suportes, como a tecnologia móvel - como meios para a criação, produção e apreciação da linguagem híbrida e de outras ações media(tiza)das e o currículo escolar como expressão das intencionalidades formativas na escola, propõe-se como problema de pesquisa a seguinte questão: *Como estão configuradas as concepções e práticas interativo-pedagógicas da videodança no processo de ensino-aprendizagem da Arte/Dança na educação básica e na formação de professores de Dança?*

Para isso, foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, exploratória e de revisão bibliográfica narrativa, concentrando-se na análise dos conteúdos presentes nas fontes delimitadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Google Acadêmico.

Diante do exposto, tem-se na *Fundamentação teórica* o suporte referencial sobre a linguagem da dança dentro das discussões curriculares e quanto à formação de professores em Arte/Dança, assim como a expansão das tecnologias no âmbito educacional e a sua incidência nos projetos pedagógicos envolvendo o corpo e a dança, por meio da videodança. E após o esclarecimento dos procedimentos metodológicos, parte-se para a *Análise e discussão dos resultados*, onde, de fato, são contextualizados os produtos da pesquisa realizada, tendo-se em vista três experiências formativas, artísticas/estéticas e pedagógicas com a videodança e quais as concepções de corpo e interação arte-tecnologia presentes na urgente trans(vídeo)formação da disciplina de Arte/Dança na educação básica e nos cursos de Licenciatura em Dança - um posicionamento ratificado na *Conclusão e perspectivas*.

Entendendo-se que há um cenário de transformações socioculturais movidas pelos usos das tecnologias digitais e configuração de ciberespaço (LÉVY, 2008), e que a educação, o ensino de Arte e a educação em dança não podem ficar alheios a essas mudanças, pensa-se que o presente trabalho poderá contribuir para uma ampliação do trato pedagógico da dança na escola - a partir da necessária percepção do rompimento das barreiras (im)postas pela efemeridade das práticas e/ou reprodução de movimentos descontextualizados - e promoção de momentos de criação, produção e apreciação artística escolar diante do uso criativo dessas tecnologias.

E diante dessa produção acadêmica sobre novos saberes integrativos entre a dança e as tecnologias visuais-dígitais no currículo de formação superior e na prática docente - onde poderão emergir (novos) conceitos voltados para a “gramática corporal” (BRAGATO, 2015) e as subjetividades discentes - vislumbra-se a abertura para novas pesquisas na área/temática.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo geral

- Analisar as concepções e práticas interativo-pedagógicas da videodança no processo de ensino-aprendizagem da Arte/Dança na educação básica e na formação de professores de Dança.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- Entender o panorama da linguagem da dança na disciplina Arte e na formação do futuro profissional de Arte/Dança;
- Identificar aspectos positivos e negativos da utilização pedagógica de meios tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem de Arte/Dança;
- Refletir sobre o pensamento artístico-pedagógico e as práticas em videodança enquanto ferramentas de ensino-aprendizagem da dança na educação básica e na formação de professores de Dança.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*(...) a mídia acaba sendo uma instância importante para “educar” os corpos que dançam. A mídia vem se estabelecendo como instância privilegiada na prescrição dos corpos que são autorizados a entrar na dança, das danças que devem ser dançadas, das expectativas e desejos destes corpos que dançam. E não só dos corpos que dançam, como também dos corpos que não dançam, mas gostariam de dançar, ou ainda, dos corpos que não dançam, mas são convocados a dançar. (TOMAZZONI, 2009)*

### 2.1. LINGUAGEM DA DANÇA E FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE

Entende-se que a dança é uma manifestação cultural bastante significativa no Brasil, e não é recente a sua presença nos espaços escolares, seja como atividade representativa de estereotípias corporais e/ou de elemento das festividades ou como conhecimento inserido em uma determinada área de saber.

Na ótica de Silva et al. (2012) citados por Smouter e Coutinho (2016, p. 69),

*(...) a dança é um desfecho da linguagem corporal manifestada pelo ser humano e expressada por meio do movimento corporal, sendo que o movimento é dotado de sentidos e significados, assim ele pode revelar o estado de felicidade, hábitos de vida, costumes, dentre outras facetas do homem.*

Para Wosniak (2006), a dança é concebida como objeto intrínseco e indissociável da figura humana junto à construção de caráter mediado por sua existência. Ela entende “o corpo na dança como instrumento e ação, contexto e pretexto que sugere o movimento, efêmero e onipresente” (WOSNIAK, 2006, p. 36).

A dança é movimento porque está inscrita na tensão entre, pelo menos, duas forças: o tempo e o espaço; o corpo se associa à dança porque esta dá sentido a seu movimento. A dança é efêmera porque, nessa tensão espaço-temporal travada no e pelo movimento do corpo, sua existência está condicionada ao momento perceptível em que ela é vivenciada, seja pelo corpo do bailarino, seja pelo olhar do espectador. E a dança é onipresente, na sua condição de efemeridade, porque está simultaneamente presente no corpo vivente do espectador, no corpo do bailarino e no corpo da própria cultura em que ela ocorre.

Segundo Nogueira (2008) *apud* Ferreira (2013), a dança adentra por outros espaços, formas e tempos de outras artes (*performance*, artes visuais, videoarte, fotografia, literatura, poesia) e, assim, se torna híbrida. Ela, enquanto área e conhecimento, “consolida no campo da

Arte, do fazer e saber artísticos, uma expressão de conhecimento que se materializa no corpo que dança” (FERREIRA, 2013, p. 127).

E por que dançar na escola?

As palavras “dança” e “educação” remetem a dois campos semânticos geradores de, no mínimo, duas áreas de conhecimento e a dois polos de atuação profissional aparentemente incomunicáveis. Amaral (2017) explica que, segundo o senso comum, dança-arte e dança-educação são dois modos distintos de ser e estar em sociedade. Do mesmo modo, Marques (2010) expõe que as convenções sociais distinguem dois grupos de pessoas com interesses nem sempre mútuos e com práticas sócio-político-culturais nem sempre alinhadas: os artistas e os professores.

Complementar, Marques (2012, p. 24) fala que uma das contribuições fundamentais da dança para a educação do ser humano é “(...) educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significando o mundo em forma de arte”. Pode-se dizer, portanto, que a dança pode oferecer a possibilidade de uma educação que não se restringe a sistematizações, e que ela se produz diante da possibilidade de transgressão de concepções dicotômicas de corpo e corporalidade, como mente/corpo e natureza/cultura, e de produção dos “textos corporais”, onde quem dança articula signos mediante a subjetividade, a sensibilidade e a produção de sentidos.

Entretanto, há de se compreender que dança e educação compõem um campo híbrido, um binômio que se torna indissociável e que se multiplica em inúmeros sentidos, significados, ações, sentimentos, de modo a perceber que a educação não pode se restringir somente ao ato de ensinar, mas que deve englobar uma produção integral da arte, favorecendo, assim, a ideia de uma educação em/pela/para/com e que se contamina pela arte.

Isso só será possível se também for ampliada a noção de currículo. Não o currículo de modo tradicional, entendido como um conjunto prescrito, mas dentro de uma compreensão de que o currículo pode se constituir um espaço de organização e articulação dos conhecimentos produzidos dentro e fora da escola, assim como dos modos de compartilhá-los; isto é, “(...) o currículo como espaço de diálogo e de produção de novas formas de perceber e atuar no mundo em que vivemos, advindas do reconhecimento e da reflexão sobre as formas já consolidadas pelo tempo” (PORPINO, 2012, p. 9).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, instituiu o ensino obrigatório de Arte em todo o território nacional, e no ano de 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança foi incluída oficialmente, pela primeira vez na história do país, como uma das linguagens artísticas a ser ensinada pela

disciplina Arte. Entretanto, Marques (2012) explica que desde a década de 1980, a partir das propostas de Ana Mae Barbosa, discute-se a necessidade de ampliar o conhecimento em Arte, ou seja, a Arte na escola não deveria mais ser um sinônimo de somente “aprender a fazer”, mas também de ler e contextualizar trabalhos artísticos. No âmbito da dança, isto significa que não basta dançar no sentido de executar movimentos, mas sim conhecer seus processos históricos, coreográficos, estéticos e sociais.

Em 2016, por meio da Lei 13.278, houve uma alteração na redação e tornou a dança uma disciplina na educação básica, ao alterar o art. 26 da Lei 9.394/96, passando a vigorar a seguinte redação no § 6º: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, *online*).

Nesse processo, a dança, vista enquanto linguagem e disciplina, acaba requerendo um redimensionamento no currículo. A dança como arte incide sobre o corpo e tem o potencial de trabalhar diferentes capacidades humanas: a criação, a imaginação, a sensação e a percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual. Aliás, é através do corpo e do corpo em movimento que o sujeito age no mundo, sente e também é sentido, diante de uma plasticidade concebida pela “educação do sensível” (FERREIRA, 2013).

Na verdade, é este o grande papel da escola: integrar o conhecimento do fazer dança, ao pensá-la na vida em sociedade. É imprescindível que nos preocupemos, atualmente, com a formação e a educação continuada de nossos professores nesta área específica do conhecimento, para que as atividades de dança nas escolas não sejam meras repetições das danças encontradas na mídia ou dos repertórios já conhecidos de nossa tradição (as “danças de passo”). (MARQUES, 2012, p. 5)

Isso leva a pensar na necessária discussão da dança no currículo escolar e como vêm sendo processadas as relações entre o currículo e as propostas de projetos e programas nessa área. Entendida como linguagem, a dança tem como função na educação possibilitar ao ser humano comprometido com a realidade diferentes leituras de mundo. Não é somente trabalhar com as ações motoras tendo finalidade rítmica; é fazer entender que a dança na escola deve ser capaz de possibilitar aos estudantes conhecerem-se, conhecerem os outros e inserirem-se no mundo de modo comprometido e crítico.

Aliás, esse é o valor da Arte na escola, como está proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual articula o campo artístico às diferentes manifestações de cognição: saberes do corpo, da sensibilidade e da emoção, constituindo um universo conceitual e de

práticas singulares que contribuem para que os estudantes possam lidar com a complexidade do mundo (BRASIL, 2017).

Na educação básica, a Arte deve se caracterizar por trabalhar com o processo criativo, englobando o fazer, o fruir e o refletir sobre o fazer e o fruir, fazendo com que os estudantes tenham a possibilidade de experimentar aquilo que é manifesto e não manifesto por meio de práticas artísticas e culturais heterogêneas e plurais. Logo, as experiências de aprendizagem proporcionam aos sujeitos aprendentes a capacidade de se colocarem no lugar do outro ao mesmo tempo em que se diferenciam dele, bem como a oportunidade de constituição do eu a partir de “negociações” com identidades e pertencimentos, em dimensões expressadas pela sensibilidade, ética, estética e poética artística.

No caso específico da dança, um dos princípios que a constitui como prática artística é o pensamento e o sentimento do corpo, que implica no pensar por movimentos por meio da articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Amaral (2017) diz que isso coloca em foco processos de criação centrados naquilo que ocorre no/pelo corpo, discutindo e significando relações de corporeidade e produção estética.

O ensino de dança na escola, nesse sentido, deve articular, de forma indissociável e simultânea, seis dimensões de conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência estética e que estão expressas na BNCC: “estesia”, “fruição”, “expressão”, “criação”, “reflexão” e “crítica” (BRASIL, 2017), conforme apresentado no quadro abaixo.

**QUADRO 1 – Dimensões do conhecimento no campo artístico**

<b>DIMENSÃO</b>	<b>CONCEITO</b>
Estesia	Condições para experimentar o espaço, o tempo, o som, a imagem, o corpo e os materiais, articulando sensibilidade e percepção enquanto forma de conhecer.
Fruição	Apreciação estética de distintas experiências sensíveis e de produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.
Expressão	Possibilidades de experimentar formas de manifestação a partir da exploração de espaço, tempo, som, corpo, materiais, imagens e tecnologias.
Criação	Atitude intencional, individual e/ou coletiva, que confere materialidade estética à subjetividade, aos sentimentos, às ideias, às imaginações, aos desejos, às representações e às proposições em acontecimentos e produções artísticas.
Reflexão	Exercício, pelo(s) sujeito(s), do pensamento e julgamento das fruições, experiências e explorações criativas, artísticas e culturais.
Crítica	Condições para que o(s) estudante(s) estabeleça(m) relações entre as experiências e as manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas, favorecendo um estranhamento ante o mundo e projetando o sujeito na direção de algo novo.

Fonte: Brasil (2017).

A vivência da dança na escola tem suas especificidades. É diferente vivenciar a dança na escola e em outros espaços sociais, como em um curso de balé ou academia de dança, por exemplo. Nesses contextos, aprender a dançar pode ter objetivos específicos, como formar bailarinos, integrar-se socialmente ou manter uma tradição. Já na escola, segundo Porpino (2012), deve-se contribuir para ampliar a compreensão do estudante sobre o ato de dançar, uma vez que, além do aprendizado do gesto dançante, ele aprenderá, também, a apreciar os vários repertórios da dança, a conhecer seus diversos significados sociais e a discutir a dança como forma de expressão artística em diversas culturas, inclusive no contexto social em que ele vive.

Nessa perspectiva, não é papel da dança no currículo priorizar a execução da dança visando a performances artísticas com perfeição ou mesmo a um aprendizado sistemático de uma técnica específica, mas a sensibilização do estudante para que ele próprio se reconheça como indivíduo produtor desse conhecimento na sociedade em que vive, ao mesmo tempo em que reconhece como se produz a dança em outros lugares. Então, é preciso que a escola crie condições para que esse estudante se reconheça como indivíduo dançante, a partir da vivência das formas de dançar disponíveis, como também da produção de outras formas de dançar advindas da pesquisa gestual, da gramática corporal, da apreciação da dança do outro e das possibilidades específicas do contexto vivido.

Pelo até agora visto, a dança no contexto escolar necessita hoje, mais do que nunca, de professores competentes, críticos e conscientes de seu papel no que se refere a dialogar e oferecer aos estudantes o que, de outra forma, não teriam oportunidade de conhecer. E com a Lei 13.278/16 é urgente um redimensionamento nas práticas docentes para atender à demanda de especificidade da dança. Isso é possível com a formação inicial de professores no âmbito dos cursos de Licenciatura em Dança.

E esse tema da formação de professores de dança se torna relevante porque, uma das questões mais cruciais atualmente é justamente entender quem deveria ensinar dança. A rigor, é o licenciado em Dança, mas, na prática escolar, outros profissionais têm se encarregado disso: licenciados em Pedagogia, Educação Física ou Arte (Teatro).

Hoje, no Brasil, é crescente o número de universidades e instituições de ensino que vêm promovendo cursos de graduação, especialização e mestrado em dança/ensino de dança<sup>1</sup>. Também são muitos e constantes os congressos, simpósios e encontros na área de Arte que

---

<sup>1</sup> Especialmente após o Parecer CNE/CES nº 195/2003, referente às diretrizes e bases curriculares dos cursos de graduação em Dança (e também Música, Teatro e Design), quando a licenciatura na área foi regulamentada em todo o território nacional, permitindo, com isso, um maior engajamento para se especializar o ensino de dança no currículo escolar (MOTTA, 2017).



estão incluindo a dança como parte de seus programas - além dos próprios eventos na área -, sem contar a consolidação da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA).

De acordo com o e-Mec<sup>2</sup>, atualmente no Brasil há 39 cursos de graduação em Dança nas modalidades bacharelado (12 cursos) e licenciatura (27 cursos), em universidades federais e estaduais, faculdades particulares, centros universitários e institutos federais de educação, na modalidade presencial<sup>3</sup>. E esse crescimento em formação superior em dança coincide com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>4</sup>.

Como verificado no Parecer do CNE/CES 195/03, há um perfil desejado de formação específica do licenciado, que deve englobar o conhecimento e uso da dança como elemento de valorização (motora, afetiva e cultural), autoestima e expressão corporal dentro da escola. E tal consideração está presente na Resolução nº 3 de 8 de março de 2004 ao dizer o seguinte:

Art. 3º O curso de graduação em Dança deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais. (BRASIL, 2004, online)

Logo, é nessa perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que se torna interessante ser lançado um olhar mais crítico sobre a formação em dança e a dança na escola, atentando-se ao fato de que a educação superior e educação básica devem dialogar com a sociedade em transformação; as universidades e as escolas se tornam lugar privilegiado para que o ensino de dança se processe com qualidade, responsabilidade e compromisso.

Ao mesmo tempo, esses lugares não podem estar dissociados do momento em que a sociedade se encontra, e a dança, seja encarada como arte ou como movimento corporal, deve procurar contextualizar, de maneira crítica e reflexiva, aquilo que está nessa sociedade em questão, de modo a certificar os seus saberes em uma visão complexa da realidade.

<sup>2</sup> Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, em <https://emec.mec.gov.br>.

<sup>3</sup> Há algumas especificidades na formação inicial, como ocorre com o curso de bacharelado em Teoria da Dança da UFRJ, voltado para a formação crítica da arte, e o curso de licenciatura a distância da UFBA, único oferecido nesta modalidade em território nacional.

<sup>4</sup> Mesmo diante desse crescimento no número de cursos de graduação em Licenciatura em Dança, é insuficiente o número de professores para atender a necessidade real que as escolas apresentam no campo da Arte/Dança. Por essa constatação de Andrade e Godoy (2017), há a observação que diferentes instituições e grupos de pesquisa promovem cursos de formação continuada (minicursos, oficinas, aperfeiçoamento) voltados para a área, de modo a fazer com que os professores discutam, problematizem e se apropriem dos saberes em dança.

Nesse sentido é que se faz presente o diálogo entre a Arte (representada pela dança) e a Ciência (simbolicamente tratada neste estudo pelos usos das tecnologias como mediadora do processo de ensino-aprendizagem) nas instâncias atitudinais - sem esquecer-se dos elementos conceituais e procedimentais (ZABALA, 1998) envolvidos na concepção, criação, produção e fruição de videodança nas aulas de Arte/Dança.

## 2.2 RANÇOS E AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE ARTE/DANÇA

Na sociedade do conhecimento e das tecnologias, é importante que a escola repense o seu papel no sentido de propiciar aos alunos o desenvolvimento de competências para lidar com as informações, estabelecer relações com o cotidiano e buscar novas compreensões, por meio da produção de ideias e de ações criativas e colaborativas.

Entretanto, seja por meio de força de lei, regimento escolar e/ou contrato didático, é possível achar exemplos de proibição do uso de objetos tecnológicos - notadamente o celular - nas escolas de diferentes esferas (federais, estaduais e municipais), instâncias/fins (civis, militares e religiosas) e sistemas de ensino (públicos e privados), à exceção para finalidades pedagógicas.

Conforme disposto no Art. 1º do Projeto de Lei (PL) n. 2.547, de 2007<sup>5</sup>, é vedado “(...) o uso de aparelhos eletrônicos portáteis sem fins educacionais em salas de aula ou quaisquer outros locais em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País” (BRASIL, 2007, *on-line*), sob a justificativa da “fixação do aprendizado” e pelo celular, no ambiente escolar, sem atributos pedagógicos, comprometer o desenvolvimento e a concentração dos alunos. Tese corroborada e relatada em pesquisa feita por Bento e Cavalcante (2013) quando, ao entrevistar um grupo de professores em uma escola da rede pública de São Paulo, mostrou que 71% dos docentes não permitia o uso do celular - apesar de um total de 86%, incluindo-se professores que não permitiam tal uso, considerar o aparelho enquanto recurso pedagógico, sob algumas ressalvas.

Para além dessa questão da proibição legal, outros desafios para a utilização das TICs e TIMs na educação básica são postos: a falta de uma formação docente (inicial, continuada e especializada) adequada; o posicionamento adotado pelos professores e estudantes frente ao uso das tecnologias; a insuficiência de políticas públicas educacionais voltadas para essa área;

---

<sup>5</sup> Além dessa referência, mencionam-se as leis 2.246-A de 2007, do Deputado Pompeo de Mattos, e 3.486 de 2008, da Deputada Eliene Lima, sobre a mesma temática.

e os problemas relacionados ao modelo educacional vigente quanto à sistematização e aos objetivos de ensino (BENTO; CAVALCANTE, 2013).

Apesar de entendermos que essa é uma questão cautelar, uma vez que a educação está imbuída de diferentes realidades às quais não há a garantia dos direitos mínimos para um substancial processo de ensino-aprendizagem, é também inevitável a compreensão de que, em outras realidades, as tecnologias se encontram disponíveis para serem usadas em sala de aula, “em benefício de uma educação atual e de qualidade” (RUYBAL, 2018, p. 2); com isso, a escola não pode ficar estagnada, restringindo-se às paredes de ambientes fixos, como de um laboratório de informática. As tecnologias visuais-digitais estão na escola, na sala de aula, e precisam ser entendidas como material didático<sup>6</sup> e trabalhadas em articulação com o projeto político-pedagógico.

Diante dessas relações das tecnologias com a educação, novas formas educacionais, como *games* e *mobile learning* (FRANCO *et al.*, 2016), por exemplo, tornam significativas a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento crítico dos alunos, ao mesmo tempo em que provocam na figura do professor um necessário processo de adaptação à virtualização e construção de novos espaços pedagógicos (CASTRO, 2010), articulando saberes e mudando a sua prática. Além disso, o currículo escolar, diante das novas metodologias e concepções epistemológicas, tende a ser “(...) mais aberto, flexível e investigativo, construído a partir das necessidades daqueles que o vivenciam, mobilizando o interesse de alunos e professores, de modo que estes se reconheçam e vejam sentido nas tarefas desenvolvidas com ou sem tecnologias” (PIORINO, 2011, p. 11).

Com a Arte não poderia ser diferente, uma vez que ela também é produto - e produtora - das mudanças no eixo tecnológico, especialmente frente às mudanças ocorridas com as TICs e TIMs, de modo a ocorrer a difusão de novos tipos de signos e de mensagens, ocasionando alterações socioculturais nos modos de perceber, sentir e construir a própria arte<sup>7</sup>.

É sob esse aspecto que se tem uma abordagem artística que enfatiza o processo de reconstrução do conhecimento para a compreensão da realidade, e a busca de resolver sua problemática trata o conhecimento em sua unicidade, por meio de inter-relações entre ideias, conceitos, teorias e crenças, sem dicotomizar as áreas de conhecimento entre si e tampouco valorizar uma determinada área em detrimento de outra (ALMEIDA; PRADO, 2001).

---

<sup>6</sup> Entendido o material didático em suas limitações, como afirma Rangel (2005), ligado à formação intelectual e pedagógica do professor, ao perfil sociocultural dos alunos, às características da escola e do seu projeto político-pedagógico e à situação de ensino-aprendizagem que será utilizado.

<sup>7</sup> Na visão de Definski (2014), hoje, esta construção está atrelada à virtualidade e comunicação em rede por meio da cultura digital, abrindo-se espaço para a cibercultura e para novos processos por ela proporcionados, ligados a contextos formativos, educacionais e de aprendizagem baseada, por exemplo, na interatividade e no hibridismo.

Afinal,

(...) o uso das tecnologias em educação não pode ser entendido como um fenômeno isolado e que chega à escola como uma inovação a ser internalizada aos seus processos. Deve ser analisado, fundamentalmente, pelas perspectivas do que é currículo, do que é ensino e do que é aprendizagem e, principalmente, para qual finalidade e a favor de quem. (MENDONÇA, 2011, p. 3)

Um ensino de Arte que não seja minorado no currículo escolar e onde as práticas não estejam atreladas a situações sem significância, em que os estudantes façam as atividades sem saberem o como e nem o porquê delas, ou mesmo por despreparo, falta de conhecimento ou desinteresse por parte do professor, fiquem restritas a materiais didáticos tradicionais, muitas vezes ligados somente às artes visuais.

Para envolver o estudante no processo de aprendizagem em Arte é fundamental que ele encontre sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação de sala de aula. A aprendizagem contextualizada permite que o estudante estabeleça relações com o seu dia-a-dia, de modo a compreender a sua realidade e dela participar como protagonista. Nesse sentido, é preciso que se adotem metodologias que despertem o interesse nos estudantes em, de fato, participarem das aulas, buscarem o novo, aprimorem habilidades e competências e adotarem a interface com as inovações tecnológicas como rotina durante o processo de ensino-aprendizagem na disciplina. E o uso das TICs e TIMs para desenvolver novas estratégias na disciplina de Arte<sup>8</sup> é capaz de propiciar aos alunos uma aprendizagem significativa diante da prática interdisciplinar e da construção de um currículo a partir de habilidades e competências e estratégias didáticas, voltadas à construção de uma cidadania democrática e participativa.

Assim, importante se torna, nesse processo de ensino-aprendizagem em Arte, o uso das novas tecnologias, especialmente dos dispositivos móveis integrados com a rede na escola gerando espaços híbridos, que “tendem a dissolver fronteiras rígidas que colocam de um lado o espaço físico e de outro o virtual; e se desenvolve um espaço próprio que não pertence nem a uma nem a outra fronteira” (DEFINSKI, 2014, p. 14).

A dança, enquanto uma das linguagens artísticas, em meio à articulação de saberes e práticas de criação, leitura, produção, exteriorização e reflexão de sua forma, também mostra

---

<sup>8</sup> Como reflexo das hibridizações entre Arte e tecnologia, e mesmo entre linguagens artísticas e diferentes formas de expressão, em sua dissertação, Luz (2015) cita a videodança, a arte interativa, a *web arte*, a *performance* e a tecnomúsica como formas de o estudante ter sensibilidade de perceber, entender e se deixar tocar pela arte produzida atualmente, além de passar pela experiência do fazer artístico nas diferentes linguagens artísticas.

que seus aspectos sensíveis, epistemológicos e formais estão conectados com a virtualidade, e o corpo que dança permite produzir novas visões de si e do mundo, inclusive se repensando as dualidades existentes em favor de um conjunto híbrido e dinâmico das práticas.

Aliás, o corpo para a dança é o meio de manifestação e expressão do movimento. Na dança, o corpo se inscreve de muitas formas, “mas na composição de um texto sempre como código, permitindo que sua legibilidade ocorra pela decodificação dos passos” (DUARTE, 2016, p. 29). Pode-se dizer que a dança é um sistema de signos que envolvem diversos tipos de movimentos corporais, articulados a outros signos, como luz, som, vestimenta e cenário.

Nesse sentido, Duarte (2016) põe que os aspectos da fisicalidade do corpo compõem a mensagem artística que será decodificada pelos espectadores por meio de uma interpretação. Portanto, essa concepção produz novas possibilidades de movimento e que podem - e devem - ser exploradas no âmbito da disciplina de Arte e no próprio contexto escolar.

Ao professor de Dança na escola cumpre o papel de mediador entre o conhecimento e a espontaneidade, estimulando a expressão de sentimentos e emoções a partir da consciência dos movimentos e gestos, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (STRAZZACAPPA, 2001), despertando interesses, participação, colaboração e criação - e não priorizar a execução de movimentos corretos e dentro de um padrão técnico e estilístico (im)posto.

Com isso, é necessário que esse professor seja capaz de

(...) estimular práticas educativas a qual durante o ensino da atividade, experiência, aprendizagem e prática corporal, possam ser harmoniosamente aplicadas através do movimento. Ela é importante quanto as áreas de linguagem, e ainda, facilita e ajuda o aluno a se integrar em um ambiente social novo, tendo sua livre escolha como exploração e compreensão de seus resultados, e ainda, criando uma ponte na percepção, sensibilidade e conhecimento sobre seu próprio corpo, suas habilidades e de seus colegas. (AMARAL, 2017, p. 62)

Desse modo, o uso de recursos audiovisuais em celulares *smartphone* ou câmeras nas aulas de Arte, e especialmente durante o ensino-aprendizagem da dança na escola, deve considerar que os seus elementos visuais-digitais, juntamente com os atributos tecnológicos dos aparelhos, são apenas o início de um processo mais amplo, onde consta a conectividade com o universo *high tech* jovem e a pedagogização de experiências que outrora poderiam ser vistas como condicionadas a uma determinada sequência de movimentos, abrindo espaço para a pesquisa, criação, comparação e reflexão. Isto é, para um redimensionamento da prática pedagógica no ensino de dança a partir de um contexto híbrido, onde se produzam diferentes

convergências - baseadas na convergência digital ou “convergência 2.0”, em que Dubberly (2011) citado por Conceição (2013) explica ser um processo de integração da multimídia interativa com serviços baseados na Internet, nas redes sociais e no mundo físico, como ocorre com o videogame - e onde os alunos possam ser reposicionados perante uma relação de amplificação de suas potencialidades, ao mesmo tempo em que o professor proporciona a inserção destes em uma complexa rede de aproximações cognitivas, educacionais, culturais e sociais.

Com isso, é possível dizer que o uso de videodanças como procedimento pedagógico para a aprendizagem da dança é capaz de mobilizar algo além da pura imitação motora e rítmica: é o momento de encontro da socialização, da exposição de potenciais individuais, da criatividade, da interação com o mundo virtual e da produção de conhecimentos. E é nesse instante que se afirmam as palavras de Amaral (2017, p. 58), ao explicitar que “(...) ambos, professor e aluno, devem atuar de forma consciente que são seres humanos inseridos numa cultura com suas histórias e experiências peculiares de vida”; e nessa cultura, deve haver a abertura de espaço para a inserção de novos elementos situacionais, contextuais e relacionais, proporcionados pela interface entre o real e o virtual.

### 2.3 VIDEODANÇA E CORPOS MEDIA(TIZA)DOS NA ESCOLA

A relação com as mídias e, parcialmente, com as tecnologias digitais, já faz parte do cotidiano jovem (BALDI; SANTOS, 2018). Muitos são os que conhecem a dança a partir das mídias (*YouTube, Instagram, Facebook, WhatsApp* e outras redes), em diferentes interfaces que são difundidas, divulgadas e realizadas pela indústria cultural e que emergem no cenário da Cultura Digital<sup>9</sup>. Algo que é bem explorado por Bastos (2013) na dissertação intitulada *Mediadance: campo expandido entre a dança e as tecnologias digitais*, ao abordar o “estar” da dança no cenário atual.

A escola, nesse sentido, sob o currículo de Arte/Dança, precisa, antes de tudo, “(...) ser um lugar desafiador e de acesso ao conhecimento, não apenas um reproduzidor de práticas cristalizadas, assim como o educador precisa estar aberto para novas experiências, sendo provocado por problematizações, permanecendo sempre em processo de aprendizagem”<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Na visão de Fabrício, Gomes e Lopes (2011, p. 80-81), a cultura digital é a cultura da contemporaneidade e esta “(...) se apresentará como digitalização crescente da produção simbólica da humanidade, imbricada entre espaço e ciberespaço, dentro das redes informacionais”.

<sup>10</sup> Kastrup (1999) *apud* Luz (2015) traz interessante visão a partir do conceito de “desaprendizagem permanente”, no sentido de que um professor que repete por 20 anos a mesma prática não possui 20 anos de

(LUZ, 2015, p. 38). E o uso do vídeo enquanto recurso didático para o ensino-aprendizagem da Arte/Dança pode trazer esse novo esquema de conhecimento, especialmente quando há a possibilidade da criatividade e da subjetividade serem enfatizadas, em detrimento da cópia, da reprodução descontextualizada das práticas.

Diversos aspectos emotivos e cognitivos são revelados no processo de composição coreográfica, e que podem ser promovidos com o uso de ferramentas chamadas de “artefatos de informação” (SCHULZE, 2011). Tais ferramentas são usadas para armazenar, manipular e expor informação sob três aspectos: estrutura e conteúdo (ideias de movimento ou emotivas); geração de conteúdo (improvisação ou criação de um espaço); e/ou estruturação de um ponto de partida.

Em termos pedagógicos, isso significa dizer que o caderno ou o quadro branco são artefatos de informação, pois assumem o papel de ferramentas para que o aluno seja capaz de visualizar conteúdos e organizar o raciocínio. E assim como esses artefatos são tradicionais na organização da sala de aula, no envolvimento com a Arte/Dança, o uso de aparelho de som e de recursos audiovisuais e tecnológicos podem se configurar como artefatos os quais se aplicam ao corpo; um corpo que aprende e dança, e que, entre uma ação e outra, analisa, registra e documenta o seu processo criativo.

A videodança é uma expressão desse registro, de modo a comportar configurações híbridas entre áreas artísticas e simbioses entre o corpo (humano) e o espaço-tempo através das tecnologias e dos seus modos de operar - aquilo que Santaella (2003) *apud* Vasconcellos (2012) chama de “artes do corpo biocibernético”<sup>11</sup>.

Silva e Grotto (2010) *apud* Baldi e Santos (2018, p. 224), tomando por base a tríade dança-imagem-tecnologia, dizem que a videodança é “uma representante da reconfiguração da dança pelas tecnologias midiáticas, especificamente pelas audiovisuais”, cujos resultados simbólicos são estabelecidos com o rompimento de fronteiras e o corpo humano de antes divide cena com o “corpopixel” - uma projeção do corpo a partir de um palco sob várias telas (do celular, do computador etc.). Ou seja, há aí um reposicionamento dos conceitos de dança,

---

experiência, possui apenas um ano de experiência e 19 anos de repetição, acabando por cristalizar hábitos, deixando de enxergar possibilidades de construção do conhecimento, permanecendo num lugar confortável de repetição de saberes, desmotivando a si e ao outro no fazer educativo, tornando urgente uma desconstrução dessa prática.

<sup>11</sup> Para Santaella (2003) *apud* Vasconcellos (2012), esse conceito se relaciona com aquilo que é híbrido, ou seja, à interconexão de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada, onde a dança, vista como arte efêmera do corpo e do movimento, acaba sendo redimensionada nos contatos com o suporte visual, em que o virtual se confunde com o real e as potencialidades virtuais dão loops (saltos) não lineares. A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo, e entre um e outro, o corpo se vê entre o real e o digital.

vídeo, corpo e hibridismo a partir da apropriação das tecnologias digitais, com novos modos de se pensar/fazer dança e onde o corpo pode ser um ausente diante da presença da dança do movimento na tela.

Há que se considerar também que mudar o suporte da dança - sair do palco italiano ou do palco aberto da rua -, adaptar-se à/com a mídia, entre outras questões proporcionadas pela mediação da dança com tecnologia, implica novas possibilidades corporais e uma nova dança, uma vez que, ao escolher onde e como apresentar sua obra, o(a) autor já está definindo uma postura político-cultural e estética (SANTOS, 2015 *apud* BALDI; SANTOS, 2018, p. 226).

Nesse processo de fazer artístico, a contextualização da composição imagética visual se dá a partir da “espacialidade de quadrilátero” enquanto importante fator de criação, onde o tratamento dado à composição parte da articulação com o dispositivo e ocorre um “espaço plástico” definido por esse dispositivo (VASCONCELLOS, 2012). Isto significa dizer que no espaço da dança a interseção corpo/imagem deve ser considerada, e a imagem apresentada é o próprio conceito da obra, ou seja, o vídeo em movimento é a própria dança e a dança é o filme produzido.

As primeiras experiências com videodança que sabe na história da arte datam dos anos 1970 e são atribuídas ao bailarino e coreógrafo norte-americano Merce Cunningham<sup>12</sup>, com a obra *Westbeth*, em parceria com o músico John Cage (WILDHAGEN; ANDRAUS, 2015). Com ela, surgia o pós-modernismo na dança como contraponto ao movimento moderno, cujo objetivo era livrar a dança de tudo aquilo que a mantinha presa ao drama e à artificialidade, buscando na essência do movimento os subsídios para a criação coreográfica. E mesmo se passando quase 50 anos dessa obra inicial, a videodança é pouco difundida, ficando limitada à cultura da *performance* e aos *Happenings*, dentro do próprio meio artístico, sem expansão para outros horizontes - como foi o caso da videoarte nos museus.

É preciso que haja essa expansão, verificando que “(...) a tecnologia, a dança e o corpo no viés inventivo das suas existências, sistemas e transformações alargando o entendimento de dança e de videodança, denominando nossos fazeres na escola de videodanças” (BALDI; SANTOS, 2018, p. 225), seja capaz de promover (novas) produções de/com dança a partir de/com vídeos, entrando em cena com celulares, tablets, notebooks, jogos digitais...

---

<sup>12</sup> Wildhagen e Andraus (2015) trazem menção sobre os esboços do que atualmente se concebe por videodança remeterem aos anos 1940, com a estética experimental do *choreo cinema* e a sua realização pela artista e diretora de cinema Maya Deren (1917-1961).



Assim, nota-se que é preciso expandir os horizontes de alcance da videodança, e um dos espaços onde ela pode estar inserida é nas escolas. Já consta no currículo de Arte/Dança a possibilidade de usos das linguagens híbridas - ou como consta na BNCC, as “Artes Integradas”<sup>13</sup> (BRASIL, 2017) - e a vivência dessa nova forma de fazer/ver/refletir a arte pode colaborar para a difusão de conhecimentos no que se pode chamar de “arte intermediática” (BALDI; SANTOS, 2018), proporcionando aos alunos pensarem/fazerem dança de outras formas e de também serem autores da sua própria dança, em um processo formativo e educativo.

---

<sup>13</sup> O eixo denominado “Artes Integradas” acaba sendo uma novidade trazida pela BNCC. A ideia é que os alunos explorem as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive com os usos das tecnologias digitais e móveis, permitindo uma presença uníssona entre as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades.

### 3 METODOLOGIA

O ato de pesquisar constitui-se enquanto um processo complexo que envolve dúvidas de diferentes ordens e atribui ao pesquisador a necessária capacidade de unir teoria e prática, cujo intuito é atribuir sentidos e significados à realidade a qual está sendo objeto de estudo.

Para Gil (2002; 2007), a pesquisa é um procedimento racional e sistemático com o objetivo de responder problemas propostos. E no entendimento de Minayo (2002, p. 23), a pesquisa consiste na “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. (...) atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados”. Assim, fica claro que o ato de pesquisar é buscar respostas para indagações a partir de uma relação entre teoria e realidade.

Desse modo, este estudo, o qual pretendeu analisar as concepções e práticas interativo-pedagógicas da videodança no processo de ensino-aprendizagem da Arte/Dança na educação básica e na formação de professores de Dança, se configura enquanto pesquisa qualitativa, exploratória e de revisão bibliográfica narrativa, tendo como base a identificação de pontos integradores entre a dança e os recursos audiovisuais (vídeos) em projetos de aprendizagem no currículo de Arte/Dança na educação básica e no âmbito da licenciatura em Dança.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa de abordagem qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um fenômeno (no caso, as relações entre a pedagogia da dança e as tecnologias audiovisuais no currículo) a partir de diferentes aspectos. Esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo de relações e processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além disso, houve a adoção das bases da pesquisa exploratória, com o intuito de ter uma maior familiaridade com o objeto de estudo em questão (MARCONI; LAKATOS, 2003) e propor possibilidades da dança integrada ao eixo tecnológico audiovisual para além de uma configuração passiva do seu ensino. Para isso, foi necessário “(...) desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis” (KÖCHE, 1997, p. 126), e em seguida, trabalhar com os modos de explicitação da relação levantada nos âmbitos escolar e universitário por meio de um raciocínio indutivo.

Também nesta pesquisa foi realizada a revisão bibliográfica narrativa, que, segundo Rother (2007) é vista como a apropriação de publicações para descrever e discutir um assunto,

sob o ponto de vista teórico e/ou contextual, sem tantos critérios metodológicos de busca e análise de dados como na revisão sistemática.

Para essa pesquisa foram utilizados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Google Acadêmico enquanto bases de dados, com o fim de encontrar trabalhos versando a respeito da prática pedagógica da videodança em aulas de Arte/Dança na educação básica ou mesmo no processo de formação docente na área.

Como critérios de inclusão foram utilizados apenas trabalhos publicados em português a partir de 2010, sendo produtos finais de um curso (graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado) ou artigos publicados em revistas acadêmicas e que evidenciassem em seu resumo a prática da videodança como ferramenta metodológica no fazer/aprender dança nas aulas de Arte/Dança seja na educação básica ou em cursos de Licenciatura em Dança. Foram adotados como critérios de exclusão: trabalhos em outros formatos que não os anteriormente citados (artigos de revistas não acadêmicas, matérias em blogs); publicações anteriores ao ano de 2010; material em outros idiomas, além do português (brasileiro); e experiências didáticas em videodança por meio de projetos na educação não formal (em ONGs) ou em escolas técnicas de arte, em disciplinas que não envolvessem a interdisciplinaridade com a Arte/Dança (como é o caso de vivências unicamente no âmbito da Educação Física), que priorizassem o eixo digital frente ao processo interativo-pedagógico da tecnologia com o fazer/pensar a dança ou mesmo como elemento de processos criativos e coreográficos cênicos e de produção histórica.

Foi utilizada como palavra-chave no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o termo “videodança”, o qual resultou 20 arquivos. Já No Google Acadêmico foram utilizadas as palavras-chave em combinação: “videodança na educação”, “videodança na escola” e “videodança no ensino”, gerando um total de 16 arquivos. Após o uso de sinais delimitadores, o aprofundamento nos critérios de exclusão e o cruzamento de resultados, foram selecionados 4 trabalhos para este estudo. Porém, diante da indisponibilidade de um deles nas bases<sup>14</sup>, a pesquisa se concentrou em 3 experiências com o recurso pedagógico:

#### QUADRO 2 – Trabalhos selecionados nas bases de dados para a pesquisa

<b>Autor/ano de defesa</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Instituição</b>	<b>Tipo de trabalho</b>
ARRIECHE, Luana Echevengá. (2015)	<i>Videodança: investigações na formação dos licenciados em Dança no Rio Grande do Sul</i>	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	TCC de graduação em Licenciatura em Dança

<sup>14</sup> O trabalho em questão é a dissertação intitulada *Videodança na escola: processos de criação entre crianças e uma artista-docente no ensino fundamental I*, de Ana Carolina de Araújo, defendida neste ano, no Departamento de Artes Corporais, vinculado ao Instituto de Arte da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

SANTOS, Bruna Bardini dos. (2015)	<i>Videodança na escola: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar</i>	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Dissertação de mestrado em Educação
BALDI, Neila Cristina; SANTOS, Oneide Alessandro S. (2018)	<i>Videodanças na escola: experimentos artísticos e pedagógicos no ensino da dança</i>	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Artigo científico

**Fonte:** Google Acadêmico (2019); Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2019).

Os conhecimentos relacionados à videodança nas aulas de Arte/Dança na educação básica presentes nesses trabalhos foram então categorizados e analisados, empregando-se a análise interpretativa, de modo a “explorar todas as ideias ali expostas, associá-las com outras ideias semelhantes, conduzindo a uma reflexão do leitor” (SANTOS, 2006, p. 6).

Nesse sentido, estabelecer um tipo de análise permite que se perceba a perspectiva adotada no desenvolvimento da discussão, favorecendo a compreensão da forma como ela é construída em seu decorrer. No caso, o meio de análise adotado buscou valorizar ao máximo o posicionamento dos autores dos trabalhos pesquisados, tendo em vista as suas colocações e as experiências no campo do fazer/pensar artístico a respeito do contexto sobre o qual versa esta pesquisa.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 CONTEXTOS DE PESQUISA

No trabalho de conclusão de curso referente à graduação em Licenciatura em Dança, sob o título *Videodança: investigações na formação dos licenciados em Dança no Rio Grande do Sul*, a autora Luana Echevengúá Arrieche pesquisou sobre como a videodança estava sendo abordada nos cursos de Licenciatura em Dança no estado do Rio Grande do Sul, tendo enquanto sujeitos de pesquisa professores e alunos da referida graduação nas seguintes universidades: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), (Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), incluindo-se aí a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Após vivências nos estágios supervisionados em Dança em espaços escolares, a autora buscou motivação para responder um encadeamento de questões conceituais, do tipo “O que é videodança?” e “Qual é a diferença entre a videodança e filmes de dança?”, até perguntas de cunho aplicado, como: “Os alunos matriculados nos cursos de Licenciatura em Dança conhecem trabalhos de videodança?” e “A videodança é discutida e abordada nas graduações de Licenciatura em Dança?”.

Por meio de pesquisa exploratória e descritiva e uso de questionários semiestruturados e entrevistas organizadas por pautas, buscou descrever a existência ou não de reflexões sobre a videodança no processo de formação de professores de Arte/Dança, e que fossem capazes de problematizar as possibilidades de inserção do tema nas aulas de Arte/Dança na educação básica enquanto ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem da dança.

Já a dissertação de mestrado em Educação de Bruna Bardini dos Santos intitulada *Videodança na escola: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar*, trouxe uma experiência com o ensino de dança na escola a partir de um estudo de caso ocorrido em uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba (PR).

Essa pesquisa teve como objetivo a identificação e compreensão das particularidades que se tornaram pontos de sustentação para a efetivação de uma prática pedagógica baseada na tríplice relação entre a videodança, o contexto social dos(as) alunos(as) e o fomento à produção de conhecimentos em dança na escola. Isto é, explorou as conexões entre os campos artístico, midiático e escolar, destacando as possibilidades de produção e estética artística da dança dentro da proposta denominada “Dança no Contexto”, da professora Isabel Marques.

A experiência pedagógica se deu sob três instâncias de ação: 1) trabalho colaborativo entre a pesquisadora (originalmente professora de Educação Física) e uma professora de Arte; 2) prática de ensino gerada a partir da colaboração; e 3) construção própria dos(as) alunos(as) de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental diante do processo de ensino proposto pela professora de Arte, e por meio de estudos empíricos e observação participante, viu na ideia da videodança novas perspectivas metodológicas para o ensino de dança na escola.

Por fim, o artigo *Videodanças na escola: experimentos artísticos e pedagógicos no ensino da dança*, de Neila Cristina Baldi e Oneide Alessandro S. Santos, discutiu sobre a experiência do uso de tecnologias digitais em processos artísticos e pedagógicos em dança, tendo a denominação “videodanças” pelo aspecto multifacetário dos vídeos produzidos, sendo registros de dança, documentários e videodanças na escola, provocando o pensar/fazer a dança em uma perspectiva criativa e inventiva.

Ocorrida em uma escola municipal da rede de ensino de Santa Maria (RS), a prática em questão foi realizada dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Dança, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo ofertada na disciplina Arte em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

A partir de leituras sobre os então Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2ª etapa do Ensino Fundamental), foi montada uma unidade didática em que alguns pontos estavam destacados: relação entre dança e mídia; danças urbanas; videodança; e danças mediadas por jogos digitais, tendo como viés de conhecimento atividades que envolvessem a experimentação, improvisação, criação e reflexão de diferentes concepções de dança contemporânea em sua relação com as tecnologias digitais. A busca dessa intervenção escolar concentrou-se, pois nos sentidos e significados da dança atrelados à cultura digital e às diferentes identidades e territorialidades juvenis.

## 4.2 AS PRÁTICAS COM OS CORPOS QUE VIDEODANÇAM NA ESCOLA

### 4.2.1 Videodança e ausências curriculares na formação docente em Arte/Dança

No universo dos currículos de formação inicial docente pesquisados, todos no âmbito das universidades públicas no estado do Rio Grande do Sul, Arrieche (2015) verificou que em nenhum há uma disciplina de Videodança, seja de forma obrigatória ou não. Entretanto, essa ausência não exclui a possibilidade de práticas transversais feitas em outras disciplinas.

Assim, a autora mostra, diante da análise do ementário dos cursos, a possibilidade dos conhecimentos em videodança serem apontados em disciplinas como: *Produção de Vídeo e Fotografia em Dança* e *Laboratório de Vídeo* (pela UFRGS); *Dança e Tecnologia, Corpo, Espaço e Visualidades* e *Dança e Performance* (pela UFPel); *Mídias e Práticas Pedagógicas* (pela UERGS).

Também constatou que poucos eram os professores que tiveram algum envolvimento com a videodança nas instituições gaúchas - um total de oito -, e que concebiam o objeto de análise enquanto “arte do devir”, ou a articulação entre a escrita coreográfica, o espaço-corpo e as audiovisuais. Um ato de fruição - e que também envolvia a criação, uma vez que poderia envolver, por exemplo, jogos digitais com a utilização de sensor de movimentos e o prazer de ensinar-aprender a partir de situações híbridas em arte/dança.

Já com relação aos graduandos, a videodança não se apresentava como uma prática, o que poderia futuramente gerar uma lacuna na transposição didática e no ensino de danças contemporâneas em Arte/Dança na educação básica. Inclusive, na pesquisa, Arrieche (2015) percebe que as concepções e (poucas) práticas dos licenciandos em torno do objeto beiravam à confusão entre a videodança e a dança-tecnologia<sup>15</sup>, levantando-se a hipótese do interesse pelo assunto muito mais pelo diálogo com as tecnologias audiovisuais e digitais que pelo potencial de criação artística.

Por fim, em sua trajetória sobre as práticas com - ou ausências da - videodança no ensino superior em Dança e a sua inserção na escola, compreendeu que há um encantamento estético, mas que não se consubstancia nas metodologias de ensino da dança para a educação básica - gerando a “ilusão” da videodança como uma ferramenta mediadora de conteúdos de dança, não sendo ela o próprio conteúdo de disposições híbridas do corpo que dança com as tecnologias digitais, sendo essa concepção equivocada transmitida para os futuros professores.

#### **4.2.2 Das resistências às insistências (vídeo)corporais nas aulas de Arte**

Em sua pesquisa de intervenção nas aulas de Arte de uma escola municipal de Curitiba (PR), Santos (2015) viu a videodança enquanto “conteúdo-ferramenta” de aprendizagens da dança, em consonância com os pressupostos pedagógicos e estéticos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também nas Diretrizes Curriculares das Escolas Municipais

---

<sup>15</sup> Diferentemente da videodança, a dança-tecnologia traz a criação do ato coreográfico subordinado aos recursos tecnológicos digitais, e não uma forma híbrida visual entre dança e vídeo (ARRIECHE, 2015).

de Curitiba (DCEMC), assim como na produção teórica de Isabel Marques e de sua “Dança no Contexto”.

Após a execução de um projeto de extensão intitulado “Videodança: um diálogo entre dança e linguagens tecnológicas na escola” no âmbito da Educação Física, a pesquisadora partiu para um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Arte, ocorrendo em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. E teve o seu início com reuniões de colaboração e apresentação da proposta de aulas tendo o tema “Cadeira” como elemento propulsor/estimulador de todo processo educativo da unidade didática em questão. A ideia residia na problematização das funções e significações sociais dos diferentes tipos de cadeiras, analisando também as suas formas, cores, materiais, modos de produção e percepções/imaginários construídos. E o corpo seria inserido diante das posturas e corporalidades assumidas com o objeto, passando a ideia de movimentação conforme os princípios da dança contemporânea - mesmo sob a resistência da professora de Arte frente à sua inexperiência/insegurança metodológica com a dança. A ideia inicial de videodança, no entanto, ficou obscura.

A sequência didática iniciou com a exploração sobre conceitos e funcionalidades de diferentes cadeiras por meio de estímulos visuais. Seguindo-se a um corpo de reflexões - e embates entre o querer (discutir) da professora e o querer (fazer) dos alunos -, explorou-se a linguagem musical e o retorno às Artes Visuais, contextualizando-as à temática em questão. Com maior quantitativo de aulas, essa contextualização com as Artes Visuais se baseou nos modos de apropriação do tema por artistas de diferentes espaços e tempos e, por fim, com a produção de instalações artísticas.

Frente à ênfase dada às Artes Visuais em suas aulas - área de formação da professora - a pesquisadora se viu no dilema de dar continuidade ao planejamento com a videodança, sem quebrar a sequência didática e, ao mesmo tempo, agregar/produzir (ovos) sentidos ao que se apresentava até então. A solução viria a partir da utilização da técnica de *stop motion*, feita com a junção das imagens estáticas “animadas” (fotos) em sequência às instalações e sob o uso das telas de celular, uma “videodança de bolso”.

Neste sentido, a videodança na escola estaria a educar para a comunicação. Numa relação de interface comunicacional (intermídias), a videodança une a linguagem do vídeo (dispositivo tecnológico capaz de captar e gerar imagens em movimento) à linguagem da dança (compreendendo o corpo como mídia) gerando um processo comunicativo. Além disso, (...), por meio de seus processos e produtos, a videodança orienta novas possibilidades da dança existir no espaço e no tempo, gerando novas estéticas. Logo, a videodança estaria a (re)orientar o fazer-pensar dança na escola. (SANTOS, 2015, p. 105)



Tomando a perspectiva de professora-pesquisadora, Santos (2015) procedeu a vivência dos alunos com elementos da dança, em experimentações de movimentos relacionados aos fatores labanianos (peso, tempo, espaço e fluência), desenhando ações com o próprio corpo e estabelecendo relações com outros corpos e com a instalação de cadeiras, produzindo frases coreográficas<sup>16</sup> ligadas aos estilos do teatro-dança e das danças de contato-improvisação. Com esses estilos, os alunos vivenciariam movimentos como se fossem câmeras, com recursos de abrir/fechar os olhos e mover-se no espaço, como se estivessem elaborando enquadramentos e planos audiovisuais, ou mesmo experimentando recursos de velocidade através de comandos como pausa, aceleração, reversão, câmera lenta e repetição.

Também foram elaborados “procedimentos frutivos”, com a inserção de informações semiológicas e, por grupos, a definição de roteiro com questões referentes às dimensões da câmera: escolha de equipamentos de registro (webcam, câmera digital, celular), movimentos de câmera (parada, em movimento vertical, horizontal, livre), ângulos (vista de cima, frontal, de baixo) e planos (fechado/detalhe, aberto/geral e médio/cintura para cima) para registrar as interações dos colegas com a instalação, bem como os modos de edição - ou a “coreo-edição”.

A partir desse instante,

o processo educativo passou a abordar a construção gestual dos corpos escolarizados frente ao uso de um objeto impessoal/público destinado para sentar, a cadeira escolar, demarcadora/limitadora do espaço individual de cada aluno(a) no ambiente da sala de aula. Esta foi compreendida como uma possibilidade de que os alunos percebessem, com criticidade, as corporalidades geradas pela relação objeto/forma/uso frente às condições do campo escolar. (SANTOS, 2015, p. 110)

Diante de uma sequência envolvendo vivências corporais, e depois a representação de estados do corpo (ligados a pensamentos, emoções, sensações e ações) em jogos dramáticos, seguiu-se a apresentação de performances dos corpos nas instalações anteriormente feitas. Neste momento haveria a execução das filmagens e edição de imagens, gerando um produto final audiovisual - mesmo com a imprecisão da professora visto que a ela interessava a visualização presencial das “apresentações” que em tela, demonstrando um desconhecimento de natureza conceitual quanto aos modos de produção e de produto da videodança. Algo que

---

<sup>16</sup> Rangel (2017) identifica na “Arte do Movimento” do professor, bailarino, coreógrafo e pesquisador húngaro Rudolf Laban o registro do movimento (*Labanotation* ou Notação Laban) por meio dos fatores: espaço (linhas, formas, volumes), tempo (ritmo, duração, pulsação), peso (leve, moderado, forte) e fluência (expansão, projeção ou contenção de sentimentos/emoção). Para ela, o ensino da Dança não pode realizar-se efetivamente sem esta noção de como são os movimentos que a compõem.

não aconteceu em sua plenitude, haja vista as limitações quanto ao domínio de programas de edição e também de tempo de execução da pesquisa, sendo essa parte feita pela pesquisadora.

Após as experimentações corporais em dança contemporânea e as produções de vídeo experimental, seguiram-se reflexões sobre o processo e, na última aula, a turma assistiu aos vídeos que foram editados e denominados de “videoinstalação”.

#### **4.2.3 Das tecnologias para dançar às danças com tecnologia: os videodançamentos**

O passo inicial para o trabalho com a videodança nas aulas de Arte se deu com as discussões e o planejamento acerca do ensino da dança na escola. Como base para as práticas pedagógicas, houve a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte e aos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (II etapa do ensino fundamental), e definiu-se como destaque a relação da dança com a mídia, as danças urbanas, a videodança e a dança mediada pelos jogos digitais, por esses temas terem relação direta com o público adolescente.

Por ter sido uma experiência movida pelo subprojeto do PIBID Dança na cidade de Santa Maria (RS), houve, além dos diálogos com os professores do curso de Licenciatura em Dança da UFSM, a organização das aulas de forma colaborativa com outros grupos de iniciação à docência.

Na primeira aula, desenhou-se para os alunos da turma alvo da intervenção o cenário didático, mostrando a relação da dança com as tecnologias digitais, a partir do que lhes era comum: videoclipes de artistas famosos. Em seguida, abriu-se espaço para que os alunos pudessem falar sobre o assunto, suas referências e noções de dança, e o que consumiam em arte, de modo a ser realizada uma (auto)crítica sobre a produção da indústria cultural.

Os primeiros passos com a videodança na turma se deram com a apresentação de produções brasileiras constantes no site Dança em Foco<sup>17</sup> e a percepção dos adolescentes sobre o que foi visto, com aprofundamento a respeito dos significados do espaço, do corpo, do gesto e da imagem - esta última quanto ao tipo de filmagem, roteiro, temporalidades do vídeo, enquadramento. Ou seja, entender a arte/dança diante de uma narrativa descontínua.

Após esse início, gerou-se a sequência didática a partir da questão: “Existe uma dança sem corpo ou um corpo sem dança?”. Os limites da ideia de dança assim seriam expandidos, especialmente a partir da reflexão coletiva sobre os meios digitais e as experiências estéticas e suas potencialidades artísticas e pedagógicas.

---

<sup>17</sup> <http://dancaemfoco.com.br/>

Com a divisão da turma em grupos, cada um seria o responsável semanal para as criações dos videodançamentos (gravações das aulas, fotos e produção de vídeos para *making off* das aulas), a escolha das músicas conforme os seus gostos e a experimentação, cópia e reprodução de movimentos no espaço (fora da sala de aula).

Durante o processo artístico-pedagógico se fez uso de outro recurso tecnológico: os jogos digitais - notadamente o *Just Dance Now* - e as suas possibilidades de projeção do corpo na projeção em tela.

Por fim, além das experiências corporais e audiovisuais e digitais, apresentações em tela e reflexões coletivas, houve a expansão do entendimento do que seria a videodança, a ponto de serem mobilizados saberes entre o apresentado em sala de aula e as produções em nível profissional.

#### 4.3 CONCEPÇÕES DE CORPO E VIDEODANÇA NA ARTE/DANÇA

##### 4.3.1 A videodança vista como interação corpo-imagem na formação docente

No trabalho de Luana E. Arrieché (2015) as concepções de corpo e dança que baseiam as suas ideias acerca da videodança no processo de formação de professores de Arte/Dança trazem a expressão do corpo visto diante da plasticidade aos olhos do seu criador, um corpo fragmentado em seus movimentos, algo fractal entre as inúmeras possibilidades que o vídeo oferece no contato com a dança.

Interagindo com essa concepção de corpo e dança, vem o entendimento da cultura visual como uma construção cultural do social, que o corpo absorve e (re)produz em contato com o espaço, gerando uma simbiose entre a arte/dança, a tecnologia e o fazer artístico.

Diante disso, a autora parte para a exploração, de modo teórico - conceitual e histórico -, da videodança enquanto categoria capaz de promover uma “liberdade criativa”, referindo-a com o aspecto da mutabilidade, ou seja, uma expressão da arte que está sempre se modificando e aperfeiçoando-se com os avanços tecnológicos.

É o diálogo entre a dança e os recursos do vídeo que transformam suas vertentes em novas possibilidades de criação, para dessa forma, “pensar em um conceito para Videodança equivale a pensar um conceito para arte contemporânea com suas múltiplas hibridações e seu caráter de constante transformação”. (ARRIECHE, 2015, p. 17)

Desse modo, para Arrieche (2015), a videodança significa “dançar o impossível”, ou seja, existe a representação na tela daquilo que está autorizado pela dança: novas dimensões de espaço e tempo, de forma híbrida e capaz de confundir suas dimensões e sentidos. Então, a videodança é um discurso do corpo e suas imagens e que precisa ser explorado nos cursos de formação docente em Arte/Dança.

#### **4.3.2 A videodança na escola: a trans(vídeo)formação da Arte/Dança**

A partir do entendimento que a escola é um campo social e, respaldando-se na teoria da reprodução social do sociólogo Pierre Bourdieu, Bruna B. Santos (2015) traz a discussão do *habitus*<sup>18</sup> escolar e de como ele se configura como base na constituição de formas de dominação, na medida em que formula os usos sociais do corpo e da dança e as posições que assumem na escola.

Com isso, reconhece que, na escola há um trato com o saber e a seleção de conteúdos que mecanizam o ensino da dança a partir de um imperativo didático e que fazem do processo escolar uma rotina de aprendizagens, sendo extraídos da cultura dominante e legitimados na condição de capital cultural<sup>19</sup> socialmente aceito e valorizado. O que existe, portanto, é uma “pedagogia de gestos”, cuja materialidade é resultante da seleção de conteúdos e estratégias de ensino as quais possuem cargas ideológicas e determinada concepção de educação que não permitem a liberdade de expressão, incidindo diretamente na visão de corpo e movimento na escola, “velada” sob uma prática pedagógica em Arte/Dança que opera como uma violência simbólica, gerando um determinado “padrão” nas formas de ser, pensar e agir.

Contra a tendência à valorização de práticas ligadas às Artes Visuais nas aulas de Arte na educação básica - em detrimento das outras linguagens artísticas (Teatro, Dança e Música) -, e conseqüentemente à negligência com o trabalho com o corpo e a dança na escola, Santos (2015) expõe a necessária desestabilização dessa concentração hegemônica no domínio do saber a partir da cultura de massa, com os seus novos modos de se relacionar, aprender, sentir, pensar e viver com as tecnologias audiovisuais e mídias digitais, passando, inclusive, a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da dança.

---

<sup>18</sup> O termo *habitus* é compreendido na sua dissertação como o produto de padrões e atitudes que são socialmente aceitas ou um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações” (SANTOS, 2015, p. 12).

<sup>19</sup> Para Pierre Bourdieu, esse tipo de capital trata dos bens culturais os quais os agentes sociais almejam possuir e sobre os quais investem para adquirir lucros, vantagens e posição social, como um diploma acadêmico ou uma obra de arte.

Com isso, busca entender as relações do corpo e da dança na escola na perspectiva da “Dança no Contexto”<sup>20</sup>, adotada pela professora Isabel Marques (2012) - apesar de a autora estar consciente que existe uma precarização dialógica entre as instituições que realizam o ensino de dança e o universo de criação contemporânea da área tanto quanto um diálogo acrítico entre o mundo da arte e o mundo da escola, de modo que os processos pedagógicos que incluem a dança na escola recorrentemente travam uma relação de ingenuidade a respeito do que os corpos estão reproduzindo e perpetuando através da dança.

A videodança, portanto, vem a ser uma potencial ferramenta de (trans)formação das práticas pedagógicas em Arte/Dança na escola, uma vez que consegue interagir e decodificar as mídias digitais ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de criação, produção e pós-produção artísticas com a inclusão da dança. Gera-se, com isso, uma estética tecnológica na escola, com novos conceitos, dispositivos e formatos que interferem nas produções de arte feitas pelos alunos em contato com os novos meios midiáticos; alunos que produzem a arte da dança com os corpos que interagem com o universo tecnológico por meio de uma interface (câmera-corpo) e uma transfiguração do mundo tridimensional para o universo bidimensional.

A trans(vídeo)formação da Arte/Dança na educação básica viria com a projeção de uma imagem virtual do corpo que inicialmente poderia ser derivada das novas concepções de movimento e contato corporal nos *habitus* atuais da “geração digital”, mas que acaba sendo a representação de um corpo em interação com as redes sociais digitais, tendo na videodança a ideia de uma linguagem audiovisual baseada na intermedialidade.

Neste sentido, encontra-se no ensino da videodança, uma prática de intervenção que atua diretamente no corpo e, por isso, é capaz de interferir na construção de percepções e signos expressivos. E assim, tende-se a propiciar que o(a) aluno(a) entre em contato com seu corpo de forma a estreitar a relação entre o movimento de interiorização da exterioridade e de exteriorização da sua interioridade, para ampliar as possibilidades, mesmo que restritas, de atingir maior reflexividade e produzir novos sentidos e novas ações sociais cotidianas. (SANTOS, 2015, p. 70)

Assim, a concepção da videodança como ferramenta nas aulas de dança durante o processo de ensino-aprendizagem em Arte/Dança na educação básica envolveria mudanças no papel do professor - de transmissor a mediador - e em suas práticas educativas, provocando

---

<sup>20</sup> A proposta da “Dança no Contexto” (MARQUES, 2012) está fundamentada na dança contemporânea e resulta da associação do fazer artístico ao pedagógico, de modo a agregar conhecimentos teórico-práticos que envolvem o “fazer-pensar” dança a partir do contexto que os alunos vivem e por meio dos processos de problematização, articulação, crítica e transformação.

nos alunos um olhar sobre o ato criador, emergindo a produção de sentidos e significados em dança e o deslocamento da posição de “dançarinos-reprodutores” para “intérpretes-criadores”.

#### 4.3.3 Videodança(mentos) como experiências corpo-educação-tecnologias digitais

No artigo de Baldi e Santos (2018), as autoras observam o corpo como algo subjacente às produções em arte/dança e, de modo encadeado, essas com a mídia e as tecnologias digitais - em uma interface das danças (contemporâneas) com as redes sociais e outros elementos da cultura jovem digital.

A midiaticização da dança e a dança “corpodigitalizada” estabelecem novas referências estéticas e simultaneamente instauram pedagogias, exemplos, modelos e leituras de mundo.

Não causa estranhamento, portanto, o fato do nome desse fazer permanecer ainda sem normatização: videodança, vídeo-dança, vídeo dança, cine-dança, dança para câmera e dança para tela são alguns dos nomes encontrados em português; além das expressões em inglês *screendance*, *dance for camera*, *videodance* e *camera choreography*. Termos como *hyperdance*, *hypechoreography* e *screendance expanded* também já são encontrados na literatura. Esse amplo espectro de denominações aponta o esforço na construção de um entendimento democrático, a fim de abarcar diferentes percepções. (CERBINO; MENDONÇA, 2011 *apud* BALDI; SANTOS, 2018, p. 234)

Diante disso, as relações entre dança e atividades de experimentação, improvisação, criação e reflexão ultrapassariam a produção de videodanças, de modo a ser realizado aquilo que foi denominado “videodanças” - isto é, na desconstrução das relações entre corpo e tecnologias apareceriam situações de aprendizagem casuais e descontínuas, como no *making off* das aulas. Por conseguinte, essas experimentações digitais em dança seriam o processo e produto de possibilidades criativas e inventivas para o pensar-fazer em arte/dança na escola, inclusive expandindo os sentidos e significados da dança atrelados a diferentes identidades e territorialidades juvenis.

## 5 CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS

Com a criação de novos cursos de Licenciatura em Dança na maior parte dos estados brasileiros, o ensino da dança vem sofrendo mudanças que vão sendo evidenciadas na medida em que os professores recém-formados entram no mercado de trabalho. Com eles, também vem uma carga de discussões a respeito do papel da dança na educação básica e como essa linguagem pode se afirmar frente ao complexo contexto cultural contemporâneo, em especial com relação à cultura digital.

As tecnologias digitais permeiam as relações sociais, culturais e pedagógicas, e diante disso, o currículo de Arte/Dança na educação básica não pode ficar omissos, continuando com práticas que se resumem a simples repetições de técnicas codificadas ou mesmo sob uma descontextualização de apresentações em determinados períodos do ano escolar. Deve sim, proporcionar processos criativos onde a condição híbrida em interfaces entre o corpo e as tecnologias seja possibilidade. Algo que na esfera educacional significa criação, interpretação, compreensão, desconstrução das danças, recriação e releitura dos trabalhos, e onde o corpo seja (re)dimensionado através das sensações, da emoção e da cognição ao entrar em contato com a dança; uma dança que é gerada na cultura e que, dentro dessa dimensão cultural, esteja aliada aos processos interativo-digitais que o mundo contemporâneo proporciona. Um desses processos se consolida nas experiências educativas com a videodança.

Mais do que o encontro do vídeo com a dança, a videodança transparece a relação do real com o virtual. Entre a efemeridade da expressão artística presencial e a perenidade da imagem digital, ela se fundamenta na realidade concreta para desenvolver a ilusão de poder-ser ou poder-estar por meio de instâncias baseadas nas visualidades-corporalidades. É nessas instâncias que o corpo que dança consegue refletir sobre o corpo-si e o corpo-outro, e o aluno-artista passa a redimensionar a sua própria condição e sobre o mundo - cada vez mais virtualizado - em que habita.

A videodança que, como visto no decorrer do trabalho, parece ser uma desconhecida no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da formação de professores de Arte/Dança, como também nas práticas pedagógicas formais no ambiente escolar, e por vezes confundida com o que não é videodança, mas sim dança-tecnologia, secundarizando o papel potencial que os recursos audiovisuais e digitais possuem na transfiguração dos corpos que dançam - ou pior: as tecnologias servindo única e exclusivamente para um efeito diferente e “bonitinho” ou apenas para o registro de imagens dos produtos pedagógicos finais.

Também há de se considerar o *habitus* professoral nas formas como são encarados o pensar, sentir e agir com a dança e suas interações com o universo digital e, que muitas vezes, se resumem a percursos metodológicos tradicionais - não permitindo, desse jeito, que haja a inserção de propostas de composições (vídeo)coreográficas e a expansão dos “limites” da linguagem corporal por parte dos professores de Arte.

Ao curioso em pesquisar as relações entre as tecnologias digitais e outras linguagens artísticas na escola - notadamente a Música e as Artes Visuais -, facilmente se encontra nos bancos de dados trabalhos de diferentes ordens (artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses) que fazem essa abordagem. Porém, o mesmo não acontece quando se trata da Dança no contexto escolar.

A videodança é fartamente apresentada no âmbito cênico, por meio de uma “escrita coreográfica digital” (CASTRO, 2016) - especialmente diante do crescente uso de *softwares* coreográficos, a exemplo do *DanceForms*, e de programas como o *NUDES* e o *LabanDancer Interface* -, mas que não se mostra representativa na literatura educacional. Ainda é possível ver trabalhos com a experiência de processos criativos digitais por meio de oficinas em ONGs - como os apresentados por Susana F. da Costa em sua dissertação *Videodança na educação: crianças que operam e editam* e por Luiz Thomaz S. da Conceição no trabalho de conclusão de curso intitulado *A videodança como recurso metodológico para o ensino de uma dança interativa* -, mas quase ínfimas as experiências em sala de aula. E as poucas que se mostraram nas bases de dados, à exceção do trabalho (ainda indisponível nas bases) de Ana Carolina de Araújo, são resumidas à região Sul, o que demonstra que a videodança é um tema que carece de discussões nos cursos de formação de professores de Arte/Dança e nas ações educativas na escola por todo o Brasil, especialmente na região Nordeste do país, onde não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse perspectiva pedagógica com a videodança - as experiências com relação a essa temática foram restritas aos processos criativo-coreográficos e a produções acadêmicas no Programa de Pós Graduação em Dança da UFBA.

Uma modificação desse cenário se faz urgente. Não somente porque na BNCC está a exploração do hibridismo estético no eixo das “Artes Integradas” no currículo de Arte, mas por ser a videodança um momento de construção e reconstrução de sentidos e significados com a “arte intermídia” na escola, interagindo com aquilo que está corrente na cultura jovem: as tecnologias. Para além das experiências criativas, autônomas e reflexivas sobre o corpo e a cultura visual-digital, o ensino de videodança na escola é capaz de reorientar os modos de pensar-fazer arte/dança e educar para a comunicação com os saberes contemporâneos a partir da fruição de novas temporalidades e espacialidades.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elizabette. Introdução. **Salto para o Futuro (TV Escola) - Tecnologias e currículos: a serviço de quem?** Ano XXI, boletim 18, nov. 2011.
- ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada. **ARJ Research Journal (Revista de Pesquisa em Arte)**, ABRACE/ANPAP/ANPPOM/UFRN, v. 4, n. 1, p. 114-140, jan.-jun. 2017.
- ARRIECHE, Luana Echevengúá. **Videodança: investigações na formação dos licenciados em Dança no Rio Grande do Sul**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Dança) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
- ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016.
- BALDI, Neila Cristina; SANTOS, Oneide Alessandro Silvas. Videodanças na escola: experimentos artísticos e pedagógicos no ensino de dança. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 222-243, dez. 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: SENAC-SP, 2008.
- \_\_\_\_\_.; CUNHA, Fernanda (orgs.). **Abordagem triangular no ensino da arte e cultura visual**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BASTOS, Dorotea Souza. **Mediádance: campo expandido entre a dança e as tecnologias digitais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- BENTO, Maria Cristina M.; CAVALCANTE, Rafaela dos Santos. Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula. **ECCOM**, v. 4, n. 7, p. 113-120, jan./jun. 2013.
- BITTENCOURT, Adriana. Imagens da mídia, imagens do corpo, imagens da dança: tensões na pluralidade da cena contemporânea. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 2 p. 59-68, jul/dez. 2014.
- BRAGATO, Marcos. O desenlace da gramática da dança humana: o estilo de vida sedentário como propulsor. **Dança**, Salvador, v. 4, n. 1 p. 61-74 jan./jun. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 195/2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de fevereiro de 2004, Seção 1, p. 14. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES\\_0195.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf) Acesso em 07 jun 2019.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução n. 3, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0304danca.pdf> Acesso em 07 jun 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL 2.547/2007**. Veda o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, sem fins educacionais, em salas de aula ou quaisquer outros ambientes em que estejam sendo desenvolvidas atividades educacionais nos níveis de ensino fundamental, médio e superior nas escolas públicas no País. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=517286](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286) Acesso em 07 jun 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html> Acesso em 07 jun 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília: MEC, 2017.

CASTRO, Monica Rabello de. Possibilidades das tecnologias digitais. **Salto para o Futuro (TV Escola) - Cultura digital e escola**. Ano XX, boletim 10, ago. 2010.

CASTRO, Daniele. Escrita coreográfica digital: novas perspectivas sobre o processo criativo em dança. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 99-118, jan./jun. 2016.

CONCEIÇÃO, Luiz Thomaz Sarmiento. **A videodança como recurso metodológico para o ensino de uma dança interativa**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Dança) - Escola de Teatro e Dança, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CONCEIÇÃO, Rosângela Aparecida da. **Mapeamento Móvel Art**: propostas poéticas em telefones celulares: de 2001 a 2010. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

COSTA, Susana França da. **Videodança na educação**: crianças que operam e editam. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DEFINSKI, Ângela Maria Pedro de Oliveira. **Celular e Facebook: possibilidades no ensino de Arte**. Cafelândia, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unicentro\\_arte\\_pdp\\_angela\\_maria\\_pedro\\_de\\_oliveira\\_definski.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_arte_pdp_angela_maria_pedro_de_oliveira_definski.pdf) Acesso em 18 mai 2019.

DUARTE, Carlise Scalamaro. **Tradutibilidades do digital para a cultura da dança: espetáculos contemporâneos**. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FABRÍCIO, Hivo Maurício Navarro; GOMES, Rogério Zanetti; LOPES, Marcelo Silveiro. Tecnologia e arte digital: um estudo sobre imagens virtuais e dispositivos móveis (mídias móveis). **Visualidades**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 77-91, jan./jun. 2011.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Graziela Silva. Educação do corpo pela dança na escola profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia da Bahia - IFBA. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FRANCO, Aliece A.; COSTA, Ana Cristina M. da; MOTA, Cláudia Valéria; GADELHA, Rejane; GRAÇA, Ricardo. *M-learning: celulares utilizados como ferramenta didática numa escola pública do Ensino Médio*. In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016), 2016, S.l. **Anais do XXII Workshop de Informática na Educação (WIE 2016)** [...]. [S. l.: s. n.], 2016.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia da pesquisa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

LUZ, Marcelo Denny. Corpos dilatados: relações contemporâneas brasileiras entre cena e tecnologias. **Revista Sala Preta**, São Paulo, vol. 15, n. 2, p. 137-148, 2015.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Isabel. A Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Caderno Cedes**, n. 53, p. 31-55, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Dança-educação ou dança e educação? In: MARINHO, N.; TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C. (orgs.). **Seminários de Dança 3**. Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora, p. 25-37, 2010.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTA, Everson Luiz Oliveira. **Dança e tecnologias: entre ensino e prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2017.

NAVARRO, Hivo Mauricio; GOMES, Fabrício Rogério Zanetti; LOPES, Marcelo Silvio. Tecnologia e arte digital: um estudo sobre imagens virtuais e dispositivos móveis (mídias móveis). **Visualidades**, Goiânia v. 9, n. 1 p. 77-91, jan-jun 2011.

PIORINO, Gilda. O currículo: um mundo de tecnologias. **Salto para o Futuro (TV Escola) - Tecnologias e currículos: a serviço de quem?** Ano XXI, boletim 18, nov. 2011.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança e currículo. **Salto para o Futuro (TV Escola) - Dança na escola: arte e ensino**. Ano XXII, Boletim 2, abr. 2012.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. **Salto para o Futuro (TV Escola) - Materiais didáticos: escolha e uso**. Ano XV, Boletim 14, ago. 2005.

RENGEL, Lenira Peral. **Elementos do movimento na dança**. Salvador: UFBA, 2017.

ROTHER, Edna T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf> Acesso em 05 jun 2019.

RUYBAL, Catarina Vieira Alves. **A utilização da tecnologia digital: *smartphone* no ensino de Arte**. Curitiba, 2018. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_arte\\_unespar-curitiba\\_catarinavieiraalvesruybal.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_arte_unespar-curitiba_catarinavieiraalvesruybal.pdf) Acesso em 28 mai 2019.

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

SANTOS, L. F. A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa II**. Itapeva: Faculdade Metodista de Itapeva, 2006. Disponível em: <http://www.socrates.cnt.br/apostmetoditapeva.pdf> Acesso em 01 jun 2019.

SANTOS, Bruna Bardini dos. **Videodança na escola: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SCHULZE, Guilherme Barbosa. Criação em dança através de ferramentas digitais. **Revista EducAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, ano 4, vol. VII, n. 2, p. 45-55, n. 2, jul-dez. 2011.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SMOUTER, Leandro; COUTINHO, Silvano da Silva. Just Dance como possibilidade na dança criativa em contexto escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 68-77, set. 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 76-85, 2002.

\_\_\_\_\_.; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

TOMAZZONI, Airton Ricardo. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VALVERDE, Isabel Cavadas. **Dança e culturas de rede**. Salvador: UFBA, 2016.

VASCONCELLOS, Jaqueline. O lugar das tecnologias digitais em interseção com a dança na educação, na América Latina. In: II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, 2012, S.I. **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA** [...]. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <http://portalanda.org.br/index.php/anais>. Acesso em: 11 jun. 2019.

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

WOSNIACK, Cristiane. **Dança, cinedança, videodança, ciberdança: dança, tecnologia e comunicação**. Curitiba: UTP, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.