

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

SUSANA FRANÇA DA COSTA

SÔRA, QUE DANÇA É ESSA?

Um case de videodança

Porto Alegre

2009

SUSANA FRANÇA DA COSTA

SÔRA, QUE DANÇA É ESSA?

Um case de videodança

Trabalho de Conclusão do
Curso de Especialização em
Pedagogia da Arte, do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora:
Profa. Dra. Paola Zordan

Porto Alegre

2009

Dedicado aos que já conseguem olhar
somente com seus próprios olhos - os da
alma -, e aos jardins hiperativos-em-
movimento.

Atualmente vivemos em um mundo que perdeu a visão. A televisão nos propõe imagens prontas e não sabemos mais vê-las, não vemos mais nada porque perdemos o olhar interior, perdemos o distanciamento. Em outras palavras, vivemos em uma espécie de cegueira generalizada. Eu também tenho uma pequena televisão e assisto-a sem enxergar. Mas há tantos clichês que não é preciso que eu veja, fisicamente, para entender o que está sendo mostrado. (Eugen Bavcar, fotógrafo e filósofo, no filme Janela da Alma).

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência de videodança – entendida aqui como arte que une procedimentos da esfera da dança, do vídeo e das tecnologias digitais e experimentais - a serviço de uma ação pedagógica. Parte de oficinas de dança com crianças em situação de vulnerabilidade, participantes de um projeto social localizado em Porto Alegre. A opção pelo relato de um *case* específico, *Hiperatividade-em-movimento*, foi delimitada em função da simplicidade do processo e pelo perfil – desafiador - dos participantes. Sua escolha decorre ainda da visão de que tal prática é possível de ser rearranjada em outras experiências pedagógicas, inclusive no próprio ensino curricular da dança no Ensino Fundamental e Médio. Seguindo essa busca por simplicidade, pelo fazer artesanal, por olhares sensíveis, são traçadas breves relações com autores como Ivani Santana, Cristiane do Rócio Wosniak, Airton Tomazzoni, Muniz Sodré e Rudolf Van Laban. A análise desse *case* busca revelar, além da parceria entre dança e recursos acessíveis das tecnologias digitais, os desdobramentos poéticos da vontade de fazer arte da professora de dança, item fundamental para a formação docente. Tal conquista é compreendida durante o processo de realização, na tentativa de seduzir os (as) educandos (as) que apresentavam resistência às abordagens em dança, as quais não faziam parte de seu cotidiano.

Palavras-chave: Dança, Videodança, Corpo, Inclusão, Tecnologias Digitais e Experimentais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Encontro dos pés. Videodança <i>Hiper-atividade-em-movimento</i>	04
Figura 2: Cunningham entre os pioneiros.	06
Figura 3: Coreografia “ <i>Biped</i> ” (1997), de Cunningham.	08
Figura 4: Rudolf Von Laban.	11
Figura 5: Encontro das mãos, na videodança <i>Hiper-atividade-em-movimento</i> .	13
Figura 6: O vídeo como espelho. Videodança <i>Hiper-atividade-em-movimento</i> .	16
Figura 7: Escala de planos: posicionamentos da câmera.	22
Figura 8: <i>Cabeça</i> , cena da videodança <i>Hiper-atividade-em-movimento</i> .	26
Figura 9: <i>Bullying</i> na infância é prática observada em várias culturas.	28
Figura 10: <i>Travessia de Ax</i> . Videodança <i>Hiper-atividade-em-movimento</i> .	29
Figura 11: Acontecimentos únicos. Videodança <i>Hiper-atividade-em-movimento</i> .	34
Figura 12: Dispositivo da AIST utiliza laser para projetar as imagens no ar.	37
Figura 13: Cambalhota. Videodança <i>Hiper-atividade-em-movimento</i> .	40

SUMÁRIO

HIPER-ATIVIDADE-EM-MOVIMENTO	01
1. PÉS: FUNDAMENTOS E ETHOS MEDIATIZADO	04
2. MÃOS: OFICINA INCLUSIVA	09
3. CABEÇA: PRODUÇÃO, CAPTAÇÃO E EDIÇÃO	19
4. OLHO: DISTRIBUIÇÃO E MODOS DE VER	29
5. CAMBALHOTAR: DESENNROLAR DE CORPOS	35
REFERÊNCIAS	41

HIPER-ATIVIDADE-EM-MOVIMENTO

Este trabalho relata uma experiência de videodança – entendida aqui como uma forma de arte que une procedimentos da esfera da dança, do vídeo e das tecnologias digitais e experimentais a serviço de uma ação pedagógica. Tal análise parte de oficinas de dança realizadas em 2007 com crianças entre sete e nove anos de idade, em situação de vulnerabilidade, participantes de um projeto social localizado no bairro Partenon, em Porto Alegre.

Ao tentar abordar a videodança num trabalho acadêmico, me dou conta de que se trata de um conceito recente, e, por este motivo, além de dissertações e monografias sobre o tema, faço uso de fontes de pesquisa na internet, a mídia onde mais facilmente se multiplicam experiências nessa área. Para acompanhar minhas escolhas, traço breves relações com o pensamento de autores como Ivani Santana, Cristiane do Rócio Wosniak, Airton Tomazzoni, Muniz Sodré e Rudolf Van Laban, que embasam olhares sensíveis na pesquisa em arte e cultura visual. Além disso, escolho partir do relato de um *case*.

O uso da palavra *case* (ou caso) é utilizado para exemplificar determinado acontecimento pontuando todas as etapas que o compuseram. Sua ocorrência é comum no glossário publicitário, para indicar uma história marcante, de sucesso. Optei pelo uso desse termo em inglês também por influência da expressão *Case Study* (Estudo de caso), que indica um método da abordagem de investigação em ciências sociais simples ou aplicadas. Caracteriza-se por descrever um evento ou caso de uma forma longitudinal. Parte do estudo aprofundado de uma unidade individual - uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, um evento cultural (Yin, 1993).

Essa escolha está ligada a uma abordagem metodológica e a utilização de um único *case* é apropriada quando

o estudo é raro ou não existem muitas situações semelhantes para que sejam feitos estudos comparativos; quando o caso é revelador, ou seja, quando o mesmo permite o acesso a informações não facilmente disponíveis (STAKE, In DENZIN e LINCOLN, 2001, p. 135); quando se pretende reunir, numa interpretação unificada, inúmeros aspectos de um objeto pesquisado (MATTAR, 1996). (ANA MARIA CÉSAR, 2005)¹

Portanto apresento esse case específico, o da videodança “Hiper-atividade-em-movimento”², projeto de minha autoria, pela simplicidade de sua aplicação e pelo perfil – desafiador - dos jovens participantes, o que me fez acreditar que tal prática é possível de ser aplicada e rearranjada em outras experiências pedagógicas, inclusive no próprio ensino curricular da dança no Ensino Fundamental e Médio. Também por considerar que este case corresponde a um fazer artesanal em arte, mote fundamental para pensar em resistência ou transformação do que está sendo imposto pela indústria cultural.

Seguindo essa busca por simplicidade, fazer artesanal, olhares sensíveis, escolhas brotadas no período em que estive em contato com aquelas crianças, me permito nomear os capítulos com palavras que me chegam ao pensar especificamente este case, como “pés”, “mãos”, “cabeça”, “olho”, “cambalhotar”, que subjetivamente também me ajudaram a nomear e organizar a edição da videodança. Tal recurso me auxilia na organização da escrita, pois a divisão se faz necessária por uma questão formal, embora na linha da história, todo o conteúdo aqui apresentado está interligado no meu pensar e criar arte.

Durante a realização dessa oficina, várias questões me atravessaram os pensamentos e esse trabalho não pretende esgotar as inúmeras respostas que possam brotar. Entre elas, posso destacar: como motivar os (as) educandos (as) de dança a valorizarem outros padrões de movimentos para além dos que estão condicionados, em geral, pela dança que chega pela mídia? Como fazer com que enxerguem em seus próprios corpos a capacidade de realizá-los, mesmo quando não tiveram acesso a outras vivências em dança? Quais as outras vias possíveis para trabalhar dança quando os (as) educandos (as) apresentam grande resistência ao que não consideram seu meio de expressão? Por exemplo, a turma em questão,

¹ Artigo disponível em http://www4.mackenzie.com.br/Fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf

² Videodança disponível em <http://br.youtube.com/watch?v=DIGITnwickoA>

em sua maioria, só gostava de ouvir o fenômeno musical do momento - músicas do estilo *funk*³, criado por compositores cariocas, como a dança do “*crew*” - e suas referências são bailes *funks* denominados “bondes”, onde executam danças de movimentos padrões proximais, já codificados.

É importante dizer que nada tenho contra o funk ou as danças a esse ritmo ligadas. Mas, até para que as crianças possam executar com segurança os movimentos desafiadores da dança de rua no nível baixo (próximo ao chão), me perguntei como introduzi-las às técnicas que preparam o corpo para que não se machuquem nas mudanças de níveis. Também me perguntava, por pertencer a uma escola labaniana⁴, acreditando, portanto que padrões de movimentos estão relacionados a formas de sentir, ser e estar no mundo, como possibilitar experiências diferentes, que instiguem sua curiosidade, refinem seu olhar para os movimentos que realizam? E, o mais importante, o que seria determinante para trabalhar a melhora de sua auto-estima?

Diante de todas as questões colocadas, filmes como *Janela da Alma*, de João Jardim e Walter Carvalho, me inspiraram a fazer uso da linguagem do cinema e da dança numa experiência que servisse como suporte na abordagem em dança para esses alunos em situação de vulnerabilidade. Busca algo que me desse suporte no entendimento de que padrões de movimentos estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo. Há muitos tipos de videodança e, nesse trabalho, não me deterei em explaná-los. Meu interesse é partilhar que encontrei na linguagem experimental – com influências da videoarte - uma parceria fundamental para tocar no tema através da prática e lidar com a resistência dos alunos a abordagens mais refinadas em dança.

Tal opção talvez tenha sido influenciada por outra formação acadêmica - anterior à Licenciatura em Dança -, a Graduação em Jornalismo, que me abriu campos de conhecimento e me aproximou das linguagens da mídia, incluindo o

³ Na verdade, trata-se do gênero musical chamado *miami bass*, bem diferente do conceito original de funk, originado nos anos 70, nos EUA, como uma vertente mais dançante da *soul music*, e que inicialmente não tinha nada de eletrônico, foi influenciado pelo rock, mas nunca perdeu sua identificação com a comunidade negra.

⁴ Teorias de análise do movimento originadas pelo pesquisador, artista plástico e coreógrafo Rudolf Von Laban, desenvolvidas na Alemanha na primeira metade do século XX. Explicarei brevemente seus preceitos no capítulo 2.

cinema e vídeo. As minhas áreas de interesse rondam os temas da teoria da comunicação e os do movimento humano, e isso se faz presente nos meus trabalhos artísticos e acadêmicos.

Quero ressaltar que não vejo a videodança como um remédio, uma tábua de salvação ou algo desse escopo. Foi uma solução que encontrei em determinada situação, mas que me fez ampliar as reflexões sobre o universo do ensino da dança. Que levou a uma direção diferente de prática pedagógica. Que me trouxe uma alternativa a mais para trabalhar o que eu queria naquele momento com o perfil daqueles (as) educandos (as).

1. PÉS: FUNDAMENTOS E *ETHOS* MEDIATIZADO



Figura 1: Encontro dos pés. Videodança *Hiper-atividade-em-movimento*

Era comum ouvir das crianças durante as oficinas a pergunta: “sôra, que dança é essa?”. Questão que muito me alegrava e instigava por perceber nela a curiosidade emergindo, frente a algo novo, desconhecido. Tentei responder com o próprio fazer videodança. Luiza Fagá, em seu blog *Sótão 73*, afirma que a

videodança, nascida no final dos anos 60, é um gênero híbrido entre cinema e as artes do corpo. “Integra coreógrafos e videomakers⁵ em uma experiência artística que não é só dança nem só video-arte⁶, e sim a comunhão dessas duas linguagens”, delimita.

A videodança necessita de um suporte tecnológico, ela se caracteriza como um audiovisual que forma uma linguagem única, podendo ser elaborada a partir de objetivos diferenciados, que resultam em trabalhos distintos, como filme de dança, vídeos-filmes documentários sobre dança (produções que contenham entrevistas ou outros elementos além da dança). Coreografias para câmera são trabalhos originalmente feitos para videodança e há uma vertente dessas criações que se insere nas *Experiment and Digital Technologies* (Tecnologias Digitais e Experimentais), que vão além da dança e podem existir apenas em vídeo ou outras tecnologias. Sendo essa última opção a que caracteriza a videodança analisada neste trabalho.

Em um momento no qual se discute a questão do espaço para mostrar dança, que não se restringe mais ao palco italiano, e muito menos aos espaços alternativos, incluindo ambientes externos, já se fala em Dança Portátil, um projeto de dança direcionado para internet. Nesta modalidade, é possível ver a dança onde há poucos anos sequer se cogitaria a presença de uma coreografia, muito menos de uma câmera.

Dança Portátil não é um musical, não é um videoclipe, não é um happening, não é um documentário, mas também pode ser todos eles. Por nascer do hibridismo, dá um drible na efemeridade da dança, avança e demarca um novo território de produção e existência. Dança Portátil é forte, leve, rápido e direto. Em pequenas doses, deve ser consumido sem moderação. Ideal para noites de insônia, celulares, pausas e cafés.⁷

⁵ Profissional da área de audiovisual, responsável pela produção de roteiros, vídeos, captação de imagens e edição.

⁶ Campo da produção artística contemporânea que abrange os trabalhos em que o vídeo é usado como suporte e que explora os seus recursos de linguagem. (MACHADO, 1990, p.221). Utilizarei sem o hífen, seguindo a grafia da videodança que também escolhi usar.

⁷ http://videodanca.wikispaces.com/eventos_povo_conhecamais?F=print, acessado em 17/09/2008.

É importante pontuar também que videodança não se trata de um registro de dança, que pode ser obtido com a câmera fixa, em plano aberto, sem movimento. Além disso, o entendimento de que um registro possa apresentar a dança é um equívoco, como bem enfatiza Ivani Santana (2002). Para a autora, mesmo com a notação coreográfica não é possível apreender dança, que

só é dança quando se dança: cada coisa só pode existir pela sua própria natureza. Sendo assim, mesmo as modernas tecnologias, até então existentes, podem até conseguir um grau maior de similaridade entre os sistemas de dança e notação, mas cada um respira pela sua própria especificidade. Cada mídia carrega sua lógica particular de funcionamento.

A experiência da videodança, portanto, se desvincula da busca de similaridade com a dança executada. Ela busca transformar, chamar atenção para outros detalhes, muitas vezes, o que está nas entrelinhas da criação coreográfica, o que não seria possível de ser observado a olho nu. Ela parte de uma coreografia, mas se configura como outra criação coreográfica. Para isso, é fundamental ao videomaker a experiência como coreógrafo e uma alta sensibilidade para diferenciados modos de ver e detectar determinados temas e possibilidades de mapeamentos do movimento.



Figura 2: Cunningham entre os pioneiros

Muitos artistas já fazem uso dos recursos oferecidos pela era da tecnocultura, inclusive artistas da dança. O diálogo entre a mídia orgânica e a mídia de silício⁸ é absorvido velozmente pelos fazeres artísticos e a experiência de coreografar se utilizando do computador como já não é novidade: o bailarino e coreógrafo norte-americano Merce Cunningham foi um dos pioneiros, rompendo paradigmas e conquistando para a arte coreográfica um novo status. Atuante desde os anos 30, e considerado por muitos o maior coreógrafo vivo, apesar de beirar os noventa anos e não dançar mais, ele continua coreografando com o auxílio do software *Danceforms*, desenvolvido em 1991.

Suas inovações antecederam a dança pós-moderna dos anos 60 e 70, a *nouvelle danse* francesa dos anos 80 e a dança contemporânea. Com coreografias abstratas, sem ligações simbólicas ou com argumentos, Cunningham criou um estilo de dança experimental e vanguardista, a *minimal dance*, impondo essa disciplina artística como uma forma de arte independente. Após uma colaboração com Martha Graham, considerada a pioneira da dança moderna, fundou em 1953 sua companhia em conjunto com John Cage, para quem havia realizado a coreografia do balé *The Seasons*, em 1947, e Robert Rauschenberg. Cunningham foi vinculado também a artistas da *pop art*, como Jasper Johns e Andy Warhol, e assumiu em 1969 a direção da Companhia de Dança Moderna de Nova York.

Cunningham não via mais sentido em “contar histórias” através da dança e encarnar “personagens”. Influenciado pela filosofia zen e pelo seu companheiro John Cage, compositor revolucionário, foi responsável pelo mais importante divórcio das artes no século XX: a separação da dança e da música. A partir de Cunningham, a dança simplesmente deixou de “correr atrás” da música. Ele compõe movimentos de maneira independente de qualquer partição musical, e sem qualquer proposição dramática ou sentimental. O ponto central, o “motor”, da sua criatividade é o corpo e o movimento “puro”. Também suprimiu toda hierarquia que dominava a dança desde o balé clássico, com solistas e primeiros-bailarinos posicionados no alto da escala de importância no palco. Sem hierarquia, e com bailarinos ocupando todo o espaço cênico, Cunningham impõe ao espectador uma nova maneira de olhar o espetáculo.

⁸ Comumente conhecidos como placas de vídeo, pedaços de silício contêm poderosos processadores responsáveis pela qualidade da imagem em computadores e videogames.

A noção de perspectiva⁹, primordial desde a Renascença, é simplesmente eliminada. Além disso, o coreógrafo inventou novas maneiras de coreografar utilizando softwares e até iPods



Figura 3: Coreografia "Biped" (1997)

Parceria de Cunningham com Paul Kaiser e Shelley Eshkar, artistas do grupo Riverbed Media -, holografias dividiam as cenas com os bailarinos no palco.

Outro aspecto que gostaria de ressaltar sobre o conceito de videodança é o fato de o mesmo estar comumente associado a outros tipos de ações midiáticas, como o videoclipe¹⁰, por exemplo. O foco desse trabalho, no entanto, não é exatamente referendar o que deva ser próprio da esfera de um e de outro, mas, antes, relatar como se pode utilizar de uma parafernália tecnológica a serviço de uma ação pedagógica.

Tal ação se refere aos novos modos de vivenciar intensamente e aprender dança já nominados por Tomazzoni como *ethos* midiaticizado de dança (2004, p.65). Nesse *ethos*, que compreende a dança que chega pela televisão e outras mídias, pode-se também, fazendo o percurso de volta na mesma via, propor a “nossa

⁹ Inovação na cenografia do teatro italiano, com o aumento do fundo de cena a partir de técnicas descobertas pelos pintores renascentistas, que inicialmente, retratavam cenas externas bidimensionais, pintadas no fundo do palco, e que posteriormente evoluíram para a tridimensionalidade, com reguladores (telões) pintados, postos nas laterais do palco.

¹⁰ Filme curto em suporte eletrônico (analogico ou digital), geralmente produzido para a divulgação de novos lançamentos musicais.

televisão”, um outro *ethos*, a dança que nós produziremos e faremos passar na nossa televisão, o qual defendo a partir da videodança porque a mesma comporta todas as fases referentes a essa prática, entre as quais: planejamento, captação de imagens, edição, finalização, exibição. E em todas essas etapas, a estética da dança pensada, distinguida, criada, arranjada e rearranjada. Uma pequena curadoria sinalizando a presença de um fazer artístico inspirado na videoarte.

2. MÃOS: OFICINA INCLUSIVA

O perfil de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade se refere a condições precárias de sobrevivência, seja no âmbito da moradia, da saúde, da convivência familiar. Estão vulneráveis à violência (inclusive doméstica), fome, doenças, drogadição. Atravessei um dia uma das vilas do entorno da instituição em que dava oficinas de dança. Nas estreitas passagens, observei a formação de pequenos valões de esgoto ao ar livre, e tomei conhecimento de que um dos meninos atendidos pelo projeto no qual eu ministrava oficinas de dança morava numa espécie de caixa de papelão. Dentro dela não havia banheiro nem água corrente. Banho de chuveiro quente? Ele nunca havia experimentado essa sensação no corpo. Quarto individual? Só vagas nas camas improvisadas com materiais mil de doações e com o que a mãe recolhia do lixo seco dos vizinhos mais abastados.

“Sôra, ele tá fedendo, não vou ficar aqui com ele”, era a queixa comum dos outros coleguinhas. O menino chegava “fedendo” todos os dias, com um péssimo aspecto de higiene. A incidência de piolhos e doenças de pele é algo comum entre esses jovens. Ao tirar os tênis rotos um dia, um menino fez com que todos, inclusive eu, saíssem correndo do salão: o chulé estava insuportável. Ah, você vai “dar aula de dança para esses jovens”? Que expressão pomposa, não? Mas o menino, embora “fedendo” não queria deixar de dançar.

Fizemos muitos trabalhos legais, coreografias apresentadas nas festas e eventos comemorativos da instituição. Antes de chegar à videodança, com o objetivo

de causar estranhamento, polemizar para assim criar uma curiosidade e a partir daí contextualizar, experimentei hibridizar estilos de dança, utilizando passos básicos do balé clássico ao som do rap¹¹. Contudo, mesmo com um resultado cênico interessante, muito apreciado pelo público que assistiu a apresentação, observei que minha tentativa de fazer com que eles executassem movimentos diferentes, passando por outros níveis, planos e eixos, acabou convergindo para a mesma questão de limitação em relação a esses tópicos. O balé clássico, cujos princípios básicos partem da postura ereta, uso do *en dehors* (rotação externa dos membros inferiores), verticalidade corporal e simetria contemplava em parte essa questão, mas não os deixavam prontos para criarem a partir de uma tarefa e nem soltos o suficiente, em estado de presença cênica. Precisava de algo que os instigassem a sair da verticalidade, a se utilizar também do chão, a se movimentar em diferentes direções, experimentar no corpo outras qualidades de movimento e de forma que se colocassem totalmente presentes no que estivessem fazendo.

Essa necessidade de propiciar outras qualidades do movimento às crianças vem do contato com estudos do Sistema Laban, feitos durante a graduação em dança na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Por esse motivo, considero importante abrir espaço aqui para a linha da história do bailarino, coreógrafo e estudioso Rudolf Von Laban (1879-1958), nascido na Bratislava, então pertencente à Hungria, com vasta obra publicada, e que deu fundamental contribuição para a dança moderna. Considerado por uns como o maior teórico da dança do século XX e por outros como o "pai da dança-teatro", dedicou-se ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação, desenvolvendo a Labanálise ou Análise de Movimento Laban (LMA - *Laban Movement Analysis*).

Laban pensou o movimento dentro da noção de espaço de um icosaedro (poliedro de 20 lados). Criou também a relação entre espaço ou cinesfera (parceira móvel do dançarino), movimento e peso (dinâmica do movimento sem "quebra da gravidade" com equilíbrios e desequilíbrios). E entre suas maiores criações estão a

¹¹ O termo RAP é uma sigla que significa *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). Gênero musical criado por jovens de origens negra e espanhola nos bairros pobres de Nova Iorque, nos anos 70. Apresenta uma batida rápida e acelerada e as letras vêm em forma de discurso, com muita informação e pouca melodia, geralmente falando das dificuldades da vida dos habitantes de bairros pobres das grandes cidades.

"*Eukinetiks*" (Eukinética = Belos movimentos) e a *Labanotation*, sistema de notação coreográfica em gráficos.

O coreógrafo sentia um vazio na produção de teatro e dança da sua época e propôs um estudo do movimento humano a partir de ideais de harmonia e libertação, criando vários centros de pesquisa em países como Alemanha e Suíça, e formando e influenciando nomes importantes da dança expressiva européia. Disso resulta o surgimento da dança-teatro alemã, com seus discípulos Mary Wigman e Kurt Jooss, nos anos 20 e 30 do Século XX.

É notável como Laban dirigiu seu trabalho principalmente para a dança como meio de educação. Ele acreditava que o trabalho da fluência do movimento de cada pessoa torna-a mais apta a lidar com determinadas situações, fundamentando a partir disso a uma metodologia para análise, treino e notação do "Esforço" – parte do movimento que tem sua origem internamente -, aplicada em operários durante a Segunda Guerra Mundial (LABAN, 1978, p.10). Em seu estudo, as qualidades de Esforço resultam de uma atitude interior relativa aos seguintes fatores do movimento: **Peso**, **Espaço**, **Tempo** e **Fluência**, que podem ser infinitamente combinados entre si, gerando a LMA e posteriormente a disciplina Body-Effort-Shape-Space (Corpo-Expressividade-Forma-Espaço) (Fernandes, 2002).



Figura 4: Rudolf Von Laban¹²

¹² Disponível em http://www.klickeducacao.com.br/Klick_Portal/Enciclopedia/images/La/7857/2774.jpg

Também coreografou para um grande número de pessoas, em um trabalho denominado Dança Coral. Devido ao grande impacto causado por suas concepções sobre o movimento humano, seus estudos influenciaram diversas áreas além das artes. Juntamente com sua colaboradora, Lisa Ullmann, passou a aplicar estes conceitos também na dança educativa. Na Inglaterra, a Dança passou a fazer parte do currículo das escolas a partir da década de 40 e, nos Estados Unidos, da escola elementar às universidades, o Sistema Laban se constitui como o saber mais difundido.

Seus ensinamentos continuam sendo transmitidos no mundo inteiro através de Centros e Universidades. No Brasil, a bailarina, coreógrafa e educadora Maria Duschenes foi uma das introdutoras do sistema, nos anos 50. Já a coreógrafa Regina Miranda foi a primeira brasileira formada pelo Laban/Bartenieff Institute de NYC (1975), introduzindo após o Sistema Laban/Bartenieff no Brasil.

Recentemente, os estudos de Laban vêm recebendo um olhar mais aprofundado sob a perspectiva da arte, da criação estética, da linguagem da dança e da comunicação não-verbal. A abordagem da dança sob uma perspectiva labaniana permite ao artista e ao leigo compreender, desconstruir e transformar a arte da dança em seus aspectos coreográficos, técnicos e de fruição.

Desse modo, não foi difícil chegar à idéia de trabalhar videodança com as crianças, interessadas por toda proposta nova, principalmente com o uso de câmeras digitais. Filhos da tecnocultura, pois não é por pertencerem a uma situação desfavorável que desconhecem sua existência. Os dias de oficina no laboratório de informática eram os mais esperados por eles. Nem que fosse só para jogar ou “ir no Orkut”.

Com eles, você tem que inventar e reinventar tudo a cada dia. Eles gostam de criar e são muito capazes de aprender, inteligentes. Pontuo isso porque, muitas vezes, sua imagem é construída equivocadamente, baseada em preconceitos, inclusive dentro da própria comunidade. No turno em que freqüentam a escola regular, são tidos, em geral, como os alunos-problema. Os que “não conseguem fazer nada”, “não se comportam”, “não conseguem aprender nada”. Mas presumo

que eles não estejam mesmo interessados em nada que venha de uma sociedade que não responda às suas questões mais imediatas, muitas ligadas a auto-estima devido a todo tipo de carência que vivenciam em seus cotidianos.

Obviamente, os padrões característicos de um grupo assim diferem no contexto geográfico. Se observarmos meninos e meninas de projetos sociais em outras regiões do país, diremos que os meus educandos (as) estavam até bem vestidos. De qualquer modo, não irei me deter nessas variáveis e nem acerca da necessidade destes projetos. Fica claro, de qualquer forma, que se as escolas fossem, de fato, o espaço da alegria, onde os estudantes pudessem conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao “outro”, como bem coloca Rosita Carvalho (2004, p. 32), não haveria motivos para a existência de projetos sociais fora das escolas. A autora inclusive traz à tona a urgência de antes de se discutir “inclusão” ou “como” incluir, é necessário se “ter bem claro que a idéia da inclusão educacional pressupõe “a melhoria da resposta educativa da escola” para todos, em qualquer das ofertas educacionais” (p. 31).

Quero, portanto, focar na experiência única de lidar com este material humano, essa convivência e do que foi possível fazer, do que foi possível criar. Quais as danças concebidas ali, naquele momento, com aquelas crianças. Eu, que me coloquei criança junto, criando, coreografando também no computador as outras danças que vislumbrei nos corpos deles. E a partir dos corpos deles. Vislumbrei o corpo que se configurava pela imagem.



Figura 5: Encontro das mãos, na videodança *Hiper-atividade-em-movimento*.

As crianças têm entre seis e dez anos de idade, entram alvoroçadas no salão. Não correm para o espelho porque desta vez tem algo mais interessante no ambiente: um tapete de vinil todo branco cobrindo o chão de piso frio; um tecido branco cobrindo a parede e duas câmeras prontas para captar imagens. Elas já sabiam da atividade e observei que estavam, a seu modo, bem arrumadas.

Já há algum tempo, durante as oficinas, podia observar que as crianças gostavam de se ver, seja na sua imagem projetada no espelho ou numa fotografia. Os encontros da oficina ocorriam em um salão de reuniões que serve para todo tipo de evento na sede do projeto social em questão, onde foi afixado um espelho na parede que não chega até o chão, com uma barra tosca de madeira na frente deste espelho. Aparte os meus estranhamentos no que tange a isso, feitas do ponto de vista de uma artista e professora de dança, que sabe a importância do espelho e também de sua retirada dependendo do tipo de abordagem promovida junto aos educando (as), e que seria recomendável, naquele contexto, que a barra não estivesse à frente do espelho por ser perigoso, pois as crianças e jovens constantemente batiam contra o mesmo – e que o espelho, se necessário, deveria ir até o chão, nível fundamental no processo cognitivo de dança, apesar disso tudo, as crianças adoravam se olhar no espelho. Poderiam passar horas se olhando, utilizando o retorno da imagem para se colocar no espaço e no tempo. Mesmo não podendo enxergar seus pés. Quando vão para o laboratório de informática, adoram salvar fotos suas e de seus amigos no Orkut, e quando saem em passeio, pedem incessantemente para serem fotografados. Uma maneira, talvez, de seus corpos serem incluídos pelo olhar? Ou ainda, simplesmente um processo de identificação do corpo?

Aqui, o vídeo pode estar substituindo o espelho e penso que esse pode ser um comportamento comum nessa faixa etária, mas tento entender também o que pode estar ligado a um contexto específico, e me remeto a teorias de construções de auto-imagem e processos de auto-aceitação.

Dentre essas teorias, situa-se a do Estágio do Espelho¹³, de Lacan, considerado o “filósofo” da psicanálise, que aponta para a função organizadora que tem, para o ser humano, o acesso a uma imagem, o que faz da experiência da criança, no espelho, uma etapa estruturante de sua subjetividade. Suzana Faleiro Barroso¹⁴, afirma que

a própria constituição da realidade implica a constituição do imaginário, que atua na formação das fantasias e dos sintomas. A primeira subjetivação humana remete à forma do corpo. Está na origem do primeiro símbolo do sujeito, isto é, a imagem do eu. O sujeito se vê no outro e seu eu se constitui à imagem e semelhança do outro. Tal processo evidencia a função da imagem na constituição e na manutenção dos laços sociais.

Em tal estágio, a identificação primordial da criança com a imagem do corpo promove a estruturação do eu, encerrando a vivência do corpo despedaçado. Antes disso, a criança ainda não teria experimentado seu corpo como uma unidade, mas sim como algo disperso.

¹³ Publicada em 1949 com o título "O estágio do espelho como Formador da Função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica".

¹⁴ O texto aborda tópicos trabalhados na disciplina “Psicologia aplicada à Publicidade e Propaganda”, em http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20080220154631.pdf?PHPSESSID=68a606d4e091f828b62499ea5d8b8075



Figura 6: O vídeo como espelho.

Videodança Hiper-atividade-em-movimento.

A referida turma integra um projeto sócio-educativo desenvolvido com uma parceria governamental. Através deste convênio, são atendidas crianças e adolescentes de sete a 14 anos, no contra turno do período escolar, em situação familiar ou pessoal de vulnerabilidade social, encaminhados pelas direções de escolas do entorno, conselhos tutelares e ainda pela procura direta da comunidade.

A essas crianças, geralmente, é imposta uma aura de agressividade, de tendências destrutivas, de resistência a tudo o que possa ser proposto. É comum ouvir comentários preconceituosos sobre elas, inclusive de mães da comunidade, de suas próprias mães, e até de funcionários da instituição. Mas é notável como sua resiliência¹⁵ pode determinar sua sobrevivência, e isso se manifesta em vários níveis comportamentais, incluindo o já descrito. Muitas pessoas, ao observá-las à primeira vista, as rotulam de hiper-ativas entre outros “diagnósticos” dados à revelia. A carência afetiva, a tristeza, a fome, a dor, são pétalas cotidianas em sua alma-pele.

¹⁵ Resiliência: termo oriundo da Física -> da capacidade dos materiais de resistirem aos choques. Nas ciências humanas -> a capacidade de um ser humano de sobreviver às piores situações, a resistência do indivíduo face às adversidades, de garantir sua integridade, mesmo nos momentos mais críticos.

Foi bem por este motivo, num quase deboche, que o título da videodança analisada é “Hiper-atividade-em-movimento”.

Eu observava encantada nas brechas de momentos tensos – como nas vezes em que eu tinha que separar dois meninos que brigavam, lançando cadeiras pelo ar -, em outras circunstâncias, que seus movimentos eram simplesmente pura dança. Que não necessariamente faziam aquilo que a gente propunha na hora, mas que uma hora, dois dias depois, a gente podia ver aquela tarefa totalmente recriada em outra coisa. Uma ponta estrela era pedida em aula? Eu poderia vê-la pujante no corredor, a caminho do refeitório, em formas e ângulos inusitados.

Comecei a pensar na videodança por este motivo: como seria eles poderem ser, se ver numa experiência dessas, a partir de uma proposta, se ver depois na resultante de uma outra coisa, um outro modo de ver, de estar, um outro modo de organizar seus movimentos, de pontuar, de valorizar, de seduzir, um modo de arte originada deles próprios? Que brilhos nos seus olhares isso causaria? Que atritos, que estranhamentos, que protestos, que polêmicas, que monopólios poderiam causar tais experiências, acerca de o que é dançar, o que é se movimentar na dança, o que mais pode ser dança além do que já conhecemos?

Como já coloquei, videodança não é apenas registrar em plano geral com uma filmadora uma determinada coreografia. É uma captação planejada, com vistas a uma edição em acordo com o planejado. As crianças partiram de tarefas propostas que teriam, cada um a seu modo, de executar durante as captações de imagens. À primeira vista, elas realizam o mesmo movimento, mas o objetivo é o contrário, refinar o olhar para que percebam as sutis diferenças no movimento de cada um. Eles estão diante de um abismo para se lançarem em coisas que consideram novas, mas que são na realidade muito banais. Seus corações disparam, seus músculos respondem, “eu vou, eu quero ir”.

As crianças estavam alegres, entusiasmadas, ao invés de zangadas, como eu quase sempre as encontrava. Elas não apresentaram resistência às propostas, porque havia uma câmara as olhando, e elas gostavam de se ver, seja no espelho da sala de aula, seja em fotografias. Elas descobriram outras formas e outros sentidos para realizar movimentos banais para sua idade, e explodiram nas suas vontades, mesmo cumprindo tarefas.

Quando assistiram ao material bruto, foi um *quá-quá-quá* sem Fim. Pediam para repetir a toda hora. Apontavam o colega que fez algo diferente, davam muitas gargalhadas.

Não me lembro de tê-las visto tão felizes. Seria isso, elas estavam necessitando, queriam se ver? Isso era importante demais para elas? Depois disso, muitos movimentos como rolamento no chão passaram a ser incorporados nas suas brincadeiras cotidianas, e o número de acidentes no salão diminuiu bastante. Explico: Como o chão do salão é de piso cerâmico, e o ambiente muito úmido, com goteiras, no rigoroso inverno gaúcho de 2007, de intensas chuvas, era praticamente impossível trabalhar dança sem um deles se machucar, pois escorregavam e caíam ao tentar fazer qualquer movimento sobre o qual ainda não tivessem domínio.

Quando eu tentava demonstrar uma forma mais segura para que se movimentassem, não era ouvida. Eles não estavam interessados em lições formais, em aprender algo dentro de um modelo usual, o mesmo praticado geralmente na escola, que diziam não gostar de freqüentar. Isso porque ver precede as palavras, como já afirmou John Berger (1999). O ato de ver, para o autor, estabelece nosso lugar no mundo circundante e a criança olha e reconhece, antes mesmo de poder falar. E foi a partir dessa experiência com a videodança que se começou a ter uma atenção maior sobre o assunto, uns passaram a dizer aos outros para tomar mais cuidado.

Então, a percepção de como posso melhor movimentar meu corpo no espaço também pôde ser trabalhada nessa experiência, de uma forma prática, sem discursos, sem demonstrações introduzidas verticalmente, na relação eu-professor X você-aluno. Eles criaram coletivamente porque havia uma espécie de relação sedutora com a câmera, eles se sentiam à vontade para fazer coisas, queriam mostrar o que sabiam fazer. Aceitaram regras de convívio com mais facilidade do que em outras situações, como respeitar a vez do outro. Não seria essa uma forma de fazer nascer “a nossa televisão”, em direção à sociabilização tão comentada no meio pedagógico? Porque tudo e mais um pouco do que me foi listado ao ser contratada para realizar oficinas de dança para eles foi contemplado naquela oficina: necessidade de inclusão, se sentir aceitos, sentir que existiam no mundo, que eram

bonitos, que podiam fazer coisas bonitas que podiam se transformar em outras mais bonitas ainda.

3. CABEÇA: PRODUÇÃO, CAPTAÇÃO E EDIÇÃO

“Eu, cine-olho, crio um homem muito mais perfeito que aquele que criou Adão, crio milhares de homens diferentes segundo desenhos distintos e esquemas pré-estabelecidos.

Eu sou o cine-olho.

Tomo os braços de um, mais fortes e hábeis, tomo as pernas de outro, melhor construídas e mais velozes, a cabeça de um terceiro, mais bonita e expressiva e, pela montagem, crio um homem novo, um homem perfeito. (Dziga Vertov, 1983)

É recomendável ao educador que se dispore a fazer videodança, ter bem clara a experiência coreográfica ou pelo menos a sua busca incessante. Também se faz necessário o planejamento de quatro etapas básicas, que são antecedidas por encontros que contextualizem o que vai acontecer: produção, captação, edição e distribuição. Esta distinção acontece aqui apenas para pontuar o extenso processo para a realização de uma videodança, porque muitas vezes, essas etapas estão entrelaçadas entre si ou condicionadas aos acontecimentos.

○ **Produção**

Nessa fase se tenta definir as providências mais importantes a serem tomadas, partindo do cronograma de execução, incluindo aí os encontros preparatórios onde se explica para os educandos (as) o que se vai fazer e para quê, o material a ser utilizado, a locação ou definição do lugar para a captação, se terá cenário ou não, tempo de duração, temas, temáticas, equipamentos de captação (câmaras, iluminação, som), se haverá figurino, etc. Qual o conceito de vídeo a

ser utilizado, se vai ser experimental ou mais convencional, quais os softwares para atingir esses efeitos? Que interferências sonoras serão determinantes, se o som do ambiente ou uma música sobreposta?

○ **Captação**

A captação da imagem é a etapa mais importante do processo de produção em vídeo, em se registra efetivamente a imagem, em sistemas de captação como câmeras analógicas, digitais, celulares, etc.. Neste momento, é importante ter uma idéia do que se quer obter como resultado, e escolher ambientes com iluminação adequada, visando uma edição de imagens de qualidade. É o momento de extrair o melhor possível da câmera, o que significa conhecer bem as qualidades e limitações do equipamento, e sobretudo saber operá-lo. A diferença entre as câmeras profissionais e amadoras ainda é muito grande, mesmo levando-se em consideração que a tecnologia de ambas as linhas barateou-se e sofisticou-se muito nos últimos anos. Para a videodança, é fundamental ter o escopo coreográfico que se quer atingir e os meios para que isso possa ocorrer frente à câmera. Na captação em videodança, o videomaker é também um coreógrafo, pois suas escolhas de cena, tomada, ângulos e planos produzirão sentidos diferenciados. É a partir desse entendimento que Claudia Rosiny (2007, p.26) afirma que

na videodança, a câmera está se tornando um elemento importante de movimento. Pode intensificar movimentos ou cancelá-los, variá-los e torná-los estranhos na sua tridimensionalidade. A câmera pode observar de longe, ou pode, ela mesma, dançar e, desse modo, produzir uma resposta cinestésica.

Entende-se por:

- Cena – unidade dramática do roteiro, seção contínua da ação, dentro de uma mesma localização (sequência); Abrange uma série de planos ligados à mesma ação ou situados num mesmo ambiente.

- Tomada – “*Take*” ou registro ininterrupto de uma cena. Começa no momento em que se liga a câmera até que é desligada.
- Plano – Ponto de vista ou distância da câmera em relação ao assunto. A classificação da escala de planos, indicando possíveis enquadramentos na câmera, aparece sob várias denominações, sendo as mais utilizadas:
 - Grande plano geral – Abrange todo o local da ação;
 - Plano de conjunto – Focaliza os personagens dentro do local da ação e apresenta uma parte do cenário ou paisagem;
 - Plano americano – Enquadramento dos personagens a meio corpo;
 - Plano médio – dos quadris para cima;
 - Plano próximo – peitoral;
 - *Close-up* - A câmera, próxima ou distante do assunto, destaca apenas uma parte dele, ex: o rosto ou somente as mãos.
 - Primeiríssimo Plano PPP – Tomada bem próxima que isola um pequeno detalhe¹⁶.

¹⁶ Dados retirados das obras de Doc Comparato, Gage e Meyer e Rabaça e Barbosa.

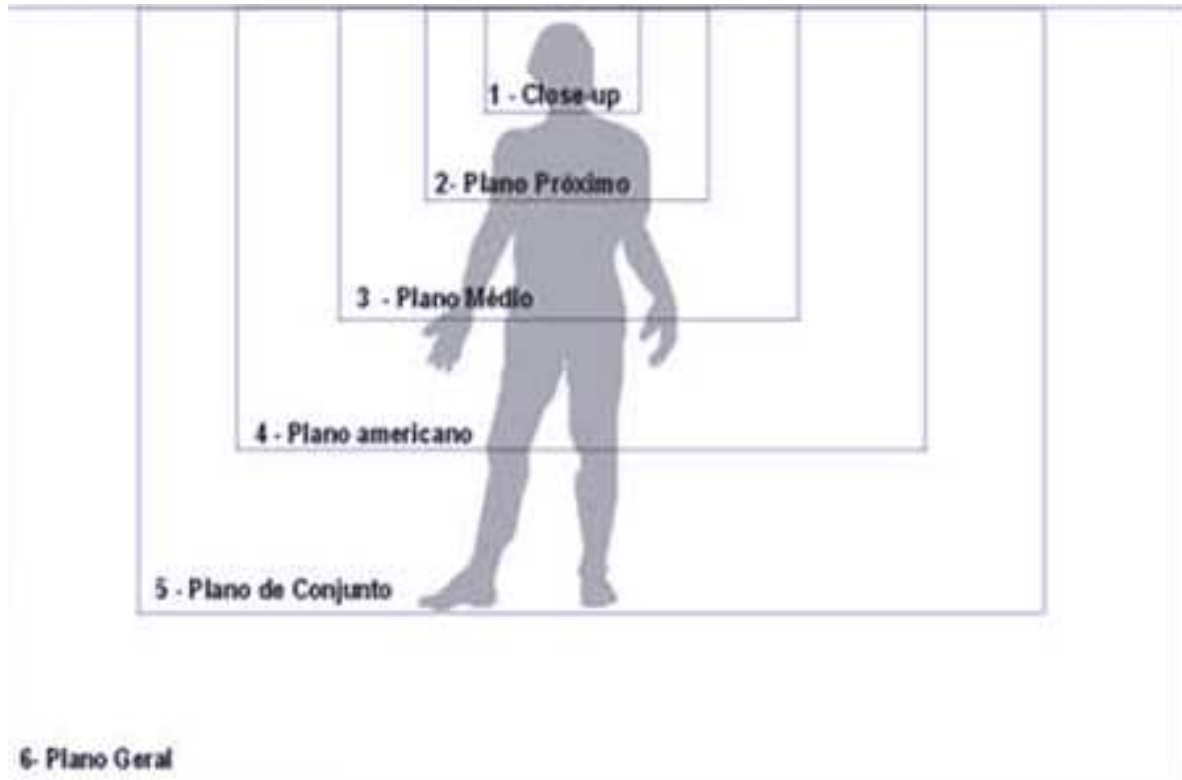


Figura 7 – Escala de planos: posicionamentos da câmera

A câmera pode simular uma interação do espectador com o que ele vê, portanto, se relaciona com a presença do ator e a espacialização. Já a edição age na temporalização. Enquadramentos e planos de câmera proximais podem gerar efeitos de intimidade, afetividade, tensão. Os planos mais amplos, por outro lado, impõem certos efeitos de distanciamento, distensão e inteligibilidade.

A forma como a câmera focaliza também define relações de proximidade e distanciamento, que caracterizam os diferentes planos de câmera com categorias passionais, ligadas com a maior ou menor dramaticidade ou ainda de foco de atenção. Um *close-up*, por exemplo, tem a característica de ser mais tenso, no sentido de não permitir a dispersão do olhar. Já um plano geral é mais extenso, relaxante, e permite ao espectador se concentrar em outros elementos cênicos.

- **Edição** – A edição comanda os intervalos de tempo e as posições no fluxo temporal dos fragmentos, gerando importantes efeitos de sentido. A popularização das novas tecnologias, com a possibilidade da edição não-

linear digital, quebra a hegemonia de produções dispendiosas que até recentemente se praticava devido ao alto custo dos equipamentos de vídeo. Além disso,

Uma das melhores aquisições com a edição não-linear é a possibilidade de manipulação de imagem que se tem. A quantidade e a qualidade dos efeitos estão apenas dependentes da criatividade do utilizador e do software que se está usando, podendo criar as mais variadas transições entre cenas, como virar de página, *rolls*, *flips* e também adicionar filtros especiais para tentar limpar ou restaurar a qualidade da imagem. No que diz respeito ao grafismo e à titulação, pode-se utilizar todas as fontes *True Type* do *Windows* e, se quisermos adicionar um logo ou uma animação, quase todos os formatos de arquivos gráficos são compatíveis com os *softwares* de edição de vídeo¹⁷.

Estamos no fim de um período de transição do analógico para o digital e do linear para o não-linear. A edição não-linear digital é feita a partir de disco rígido; requer, portanto, duas coisas: um software de edição de vídeo e uma placa de captura de vídeo no computador. Desta forma os *clipes* de vídeo digitalizados, podem ser editados em qualquer ordem, com um simples arrastar do mouse.

No caso do cenário, para este *case*, poderia ter utilizado o cromaqui¹⁸ para o fundo, mas preferi compor com o que havia de mais disponível e palpável para eles e trabalhar em cima disso depois na edição. Optei por fazer uma captação em um cenário diferenciado, que me facilitasse uma edição simples, com a idéia de fazer uso de tecnologias acessíveis, caso as crianças quisessem seguir editando, desenvolvendo ou criando outras videodanças no laboratório de informática da instituição em que eram atendidas. A opção por um modo experimental e artesanal de captação e de edição das imagens seguia esse raciocínio, além da aproximação com linguagens de jogos e outras produções digitais a que essas crianças já estão ambientadas. Por este motivo, a edição de *Hiper-atividade-em-movimento* foi realizada em um dos programas mais comuns, considerados “domésticos”, o

¹⁷ Artigo de Antonio Francisco Maia de Oliveira, disponível em http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am625_2003/Antonio_Maia_artigo.html

¹⁸ Tela azul que possibilita, na edição, justaposição de imagens de fundo.

Windows Movie Maker, disponível para quem utiliza softwares Windows. Trata-se de um editor que faz o básico e é de graça. Oferece tarefas comuns como rotacionar, transições, juntar vídeos, e colocar legendas e textos, entre outros itens. Para entrar nele, basta clicar o botão iniciar > todos os programas > acessórios > *Windows Movie Maker*.

Foi com esse programa, básico, que consegui trabalhar a temporalidade de forma que nessa videodança o tempo como um todo parece ser mais lento que o tempo natural, só que os cortes e enquadramentos sucessivos criam a sensação inversa de velocidade. Isso porque tinha em mente toda a questão de como essas crianças eram vistas e como elas se viam, quais as suas próprias velocidades subjetivas e corporais, e o que isso quer nos comunicar.

Para estabelecer a velocidade, brinquei com os efeitos de acelerar (*Fast motion*), rodar em câmera lenta (*slow motion*) ou parar (congelar, *Freeze*). Esses são recursos comuns, obtido com a *timeline* (linha do tempo). Ao mesmo tempo em que os cliques rodam no quadro principal, a *timeline*, que fica logo abaixo, mostra os pedaços selecionados, um ao lado do outro. Recuperam-se assim recursos da edição, com a visualização geral do vídeo.

Em *Hiper-atividade-em-movimento*, utilizei quase todos os tipos de transições (que permitem a passagem de uma cena para outra) e efeitos que o software oferecia, porque eu tinha o objetivo de mostrar às crianças o que era possível ser feito e também de seduzi-las para o trabalho.

Há outros bons programas de edição de vídeos, como o *Adobe Premiere*, mas o mesmo precisa de certo conhecimento, certo tempo de experiência para poder começar a utilizar, e, além disso, é pago. Além deste e outros nomes que poderia elencar aqui, existem ainda os que são compatíveis com softwares livres.

Com relação à trilha sonora utilizadas nessa videodança – diferente das músicas utilizadas durante a captação -, optei por mesclar duas bandas de áudio com músicas de Chico Science e Nação Zumbi, do álbum *Afrociberdélia*, de 1996, da Chaos/Sony Music. As Faixas são “Enquanto o mundo explode” e “Criança de domingo”¹⁹, eleitas porque em aula já havíamos trabalhado com essas músicas, num

¹⁹ Letra de Cadão Volpato e Ricardo Salvagni. Sony Music.

contexto temático relacionado com cultura afro. E também por dois motivos determinantes: o estranhamento que poderia causar nas crianças, após a edição finalizada, que é motivo para reverberar discussões importantes sobre o trabalho e também porque achei que as letras também descreviam um pouco sobre sua situação de vulnerabilidade. Aqui, estamos entrando no território de um outro acontecimento, o da vontade de fazer arte, da professa de dança, de transformar esse acontecimento em uma experiência estética simplesmente de âmbito artístico. Afinal, essa videodança não é apenas para as crianças, mas para o mundo e inclusive já está disponível na internet, no Youtube, sendo acessada pesquisando o nome *Hiper-atividade-em-movimento*.

A engenharia cai sobre as pedras./ Um curupira já tem o seu tênis importado./ Não conseguimos acompanhar o motor da história./ Mas somos batizados pelo batuque./ E apreciamos a agricultura celeste./ Mas enquanto o mundo explode./ Nós dormimos no silêncio do bairro./ Fechando os olhos e mordendo os lábios./ Sinto vontade de fazer muita coisa... (Letra da música *Enquanto o mundo explode*, de Chico Science).

Todos os itens da produção desse projeto foram negociados com a coordenação da instituição. Inicialmente, as crianças seriam levadas para outro lugar, ao ar livre, talvez uma praça, mas havia a questão de segurança das crianças e do equipamento (duas câmaras digitais). Além disso, uma praça ainda não seria o ideal, pois tencionava fazer com que experimentassem movimentos no nível baixo (próximo ao chão). Imaginei que ali mesmo poderia ser este outro lugar, se eu pensasse num cenário para isso, pois queria envolvê-los numa outra atmosfera. Como o salão ainda não havia sido pintado, as paredes estavam muito sujas e gastas, então as cobri com tecido TNT (não-tecido ou polipropileno) branco.

Para o chão, consegui emprestado um linóleo²⁰ todo branco com amigos ligados às artes cênicas. Nesse cenário, todo branco, suas cores se destacavam. Eles estavam absolutamente felizes por terem sido presenteados com algo diferente! A captação foi feita em cima de tarefas dirigidas a todos. Esta foi a parte mais

²⁰ Piso vinílico específico para dança, de superfície homogênea e não escorregadia, utilizado como forração em palco de teatros e sala de aulas de dança, geralmente em cor preta.

prazerosa do trabalho, que foi antecedida dos muitos exercícios sobre o que seria focado no dia da captação.

Chego a arriscar que é na captação, no processo de fazer, que se concentram as possibilidades de trabalhar a presença cênica nessas crianças. É um nível de trabalho à parte, mas de grande importância para a experiência pedagógica. Essas pequenas e grandes descobertas na relação com a câmera e na exigência de um tempo para ser captado, imbricam percepções diferenciadas nos (nas) educandos (as) e educadores (as). É preciso estar atento às diferentes necessidades e situações que se formam durante a captação, que pode demorar horas e até alguns dias ou semanas, conforme o cronograma do projeto. Essas longas horas que depois serão convertidas em alguns minutos no resultado final do vídeo são em si mesmas o grande contato das crianças com o movimento do corpo na dança.



Figura 8: Cabeça, cena da videodança Hiper-atividade-em-movimento.

Uma das tarefas dadas às crianças na captação era simplesmente atravessar o linóleo branco, convencionado como o espaço cênico nesse trabalho. Nos momentos iniciais da captação, não foi definido “como” fazer essa travessia. Num segundo momento, eram dados os comandos: “caminhar”, “rolar”, “cambalhotar”, parar no meio do percurso e olhar em volta. Num terceiro momento, era sinalizado para aspectos da música e do ritmo, do tempo, do movimento, da dança. Vou descrever um acontecimento a partir de “outro modo de olhar”, um olhar como “antes-nunca-tinha-visto”, expressão utilizada por Loponte (2005) para se referir a modos de ver a partir de outros pontos de vista para a docência em arte, no que tange a questões de gênero. Estou permitindo rotações de pensamento nas minhas colocações, já que a pesquisa se dá mais por questões relacionadas ao corpo em movimento e em como a videodança pode contribuir na abordagem pedagógica desses temas.

A partir desse “outro modo de olhar”, que me municia com outros referenciais, já havia notado certa discriminação dos meninos em relação às meninas e vice-versa. A diferença era que os meninos usavam da força bruta para declarar essa posição. As meninas apelavam para violência verbal mesmo. Formamos então duas filas, uma de meninas, e outra de meninos, para evitar brigas e iniciar a atividade. A disputa continuava. A tarefa era para que primeiro fosse uma criança de uma fila, e, em seguida, outra criança, de outra fila. Mas nem eles, nem elas, queriam dar espaço uns para os outros. Tive que intervir, apontando a vez de cada um. A disputa continuava no linóleo; tanto eles, como elas, davam um jeito de tentar passar mais rápido pelo outro. A disputa continuava em todas as seqüências de tarefas e no todo, o placar marca 1 X 1. A igualdade, ou melhor dizendo, o nivelamento fica evidente em capacidade de realizar os exercícios, principalmente com a modulação de velocidade. Mas a diferença também se evidencia quando uma menina vitimizada pela prática de bullying²¹ passa de pé ao fundo (escolheu o nível alto, na linguagem da dança), numa “atitude superior” e desconsiderando todos da turma, de modo que ficasse sua atitude bem registrada nas imagens.

²¹ Bullying é um termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (bully ou "valentão") ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapazes de se defender. Também existem as vítimas/agressoras, ou autores/alvos, que em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de bullying pela turma.



Figura 9: Bullying na infância é prática observada em várias culturas.

Essa menina, que passo a identificar como Ax, conseguiu, nesta experiência com a videodança, se colocar de modo totalmente inusitado, diferente do modo como se colocava durante as aulas de dança - muito encolhida, vitimizada. Sua caminhada pelo linóleo foi como um protesto, um posicionamento existencial. Isso pode ser observado durante a análise das imagens, e enfatizo outras questões como as de gênero que podem atravessar esse trabalho, enriquecendo os modos de olhar e agir – editar, inclusive - sobre o material analisado.

Ax criou coragem e se fez presente na cena, e a cena a aceitou. O que teria feito com a menina agisse assim, diante de duas câmeras captando as imagens, uma vez que durante as aulas, entre seus colegas, sua timidez simplesmente dificultava-lhe a execução de tarefas básicas? Ocorre-me que a resposta já pode ter sido dada no início deste parágrafo. Arrisco dizer que a timidez de Ax foi o que lhe restou frente a não aceitação do grupo, por uma série de elementos que denunciavam sua situação de vulnerabilidade.

Por isso, o que se pode fazer em videodança é diferente do que costumeiramente acontece no cotidiano de uma aula de dança. Aqui podemos escolher como no registro e na edição dar ênfase em direção a outros modos de perceber o movimento, nos detalhes, nas sutilezas, nas simultaneidades dos

acontecimentos. Nessa videodança, as crianças ainda não participam da fase de edição, apenas da captação, porque não foi possível conciliar horários com o laboratório de informática do projeto em que eu ministrava as oficinas de dança, porém, considero fundamental que as crianças possam ter acesso a todas as etapas.



Figura 10: Travessia de Ax. Videodança *Hiper-atividade-em-movimento*.

4. OLHO: DISTRIBUIÇÃO E MODOS DE VER

O que fazer quando não fazem parte do universo dos (as) educandos (as) variações de movimento em dança que partem de outros planos e direções, ou quando especificamente o (a) educador (a) se depara com a tarefa de prepará-los para rolamentos, saltos de maior risco e percebe resistência para a execução dessa tarefa? Como fazer com que coloquem atenção nos detalhes do exercício, de modo

que não achem monótono, se sintam desafiados, façam com alegria, sintam no corpo e possam, em outro momento, refazer esta experiência como espectadores, num outro patamar de linguagem? Ao me questionar sobre isso, a videodança foi uma palavra que gritava dentro da minha cabeça. Muitas vezes, se chega para o (a) educando (a), e isso é comum de acontecer nas vivências pedagógicas, para tentar fazer com que eles “aprendam o que temos a ensinar”. Queremos, nós, educadores (as), muitas vezes, partir de um modelo pronto do que deva ser “ensinar”. A experiência de descobrir por si fica relegada ou rejeitada quando imposta por modelos mais formais e autoritários.

Mas não é necessário descrever para o (a) educando (a) o que estamos abordando em uma tarefa específica. Ao lançá-la, não importa como, se algo acontece em direção a uma nova experiência vivida, então a tarefa está cumprida. Posso fazer com que eles experimentem no corpo alternativas de movimento, em outros níveis (baixo e médio, fora o nível alto e verticalidades a que estão acostumados, por exemplo), sem precisar dizer que isso é uma abordagem labaniana, que está ligada aos estudos de educação somática²². Por exemplo, tem-se por objetivo alcançar qualidades relacionadas à prática dessas variações. Se determinadas qualidades como mudanças temporais, espaciais, sensoriais, cognitivas também podem surgir através da dança mediatizada, como afirma Tomazzoni (2004, p. 58), a tentativa de se valer da videodança pode ser um canal a mais para que o (a) educando (a) acesse esse outro *ethos*. São outras formas de operar movimentos buscando gerar formas diferenciadas de dança. São corpos que podem dançar diferentes do cotidiano, fazendo coisas bem banais. Essa diferença é dada pelo modo de olhar destacando detalhes que dificilmente seriam distinguidos em outras situações.

Nesse outro *ethos* o conceito de bailarino (a) não se aplica tal qual na esfera da dança. Todo (a) educando (a) pode dançar, porque a questão aqui não se limita à

²² Campo de estudos teóricos e práticos que compreende o corpo enquanto experiência, a partir da sensibilização da pele, do aprendizado pela vivência e a flexibilidade da percepção, surgido na Europa, no Século XX (N.A.). Entre os vários métodos de trabalho corporal da Educação Somática estão o de Feldenkrais, a técnica de Alexander, a Eutonia, a Ideocinese, a Ginástica Holística – método da Dra. Ehrenfried, dentre outros. (N. de Silvia Soter, no artigo “Educação somática e o ensino da dança”).

eficiência ou qualidades de bailarino, mas de poder pensar a partir de algo que se pode fazer. E o que se pode fazer é diferente do que costumeiramente acontece no cotidiano. Para além do ato de dançar, compreende uma etapa simultânea e posterior amparada em escolhas que vão desde enquadramento, tomadas, planos até quais os recursos utilizados na edição, incluindo qual o software indicado para o resultado almejado. Assistir a um trabalho de videodança é ser convidado a expandir a forma de perceber o movimento, nos detalhes, nas sutilezas, nas simultaneidades do acontecimento.

Como acontece na dança que chega pela televisão, esse outro modo de perceber encanta “não apenas pela fascinação dos movimentos, mas também pelas possibilidades estéticas de enquadramento, de movimentos de câmera, da fragmentação e aceleração propiciadas pela edição” (Tomazzoni, 2004, p. 58). Como o cineasta Wim Wenders já anunciava, no filme *Janela da Alma*, fascina também pelas escolhas que podem delimitar o que quero mostrar ou enfatizar.

“Enquadramento é algo muito estranho porque o que está fora é quase mais importante do que está dentro. Costumamos olhar um enquadramento pelo que ele contém num quadro, numa fotografia ou num filme. Normalmente, pensamos no que está no interior. Mas o verdadeiro ato de enquadrar consiste em excluir algo. Acho que o enquadramento se define muito mais pelo que não se mostra do que pelo que se mostra. Há uma escolha contínua quanto ao que será excluído. Para mim é a parte mais instigante de todo o processo cinematográfico. Porque há cada fotograma que você realiza, você decide o que faz ou não parte da história. Portanto, o enquadramento tem total relação com o contar da história”.

O que é focado e o que não é focado. Abrir espaços para que a imaginação complete o que o olho vê. Robert Dunn²³ defendia em seus *workshops* de composição coreográfica a criação de aprendizados nos quais um “espaço de nada” – um vazio – fosse possível, onde as coisas pudessem aparecer e crescer da maneira que fossem, o “vazio positivado” (MARQUES, 2003, p. 178). Durante as oficinas e na captação das imagens, eu também tinha em mente essa possibilidade, estendida para a fase de edição, etapa na qual se revela a imagem como corpo, na

²³ Músico que acompanhava John Cage no estúdio de Merce Cunningham. Seus *workshops* eram formatados como estudos de caso, com tarefas que poderiam ser expandidas pelos participantes.

qual muitas vezes a ausência do corpo humano deixa espaços para que linhas e cores também dançam.

Para que determinadas coisas sejam ou não focadas, qual a importância implicada nestas decisões?

Na videoarte experimental, o que está em jogo é o cruzamento de conceitos, temas, movimentos. Sobreposições de imagens, perpétuo móvel em camadas de cenas e acontecimentos. A captura do inusitado, que muitas vezes é o banal do nosso cotidiano. Outro conceito de tempo, que não é o linear de nossos referenciais. O aprofundamento de detalhes que não são tão perceptíveis usualmente torna-se visíveis através da tecnologia digital a serviço de uma concepção artística de vídeo e de dança. No experimentalismo digital, tudo cabe: o humor, a crítica, a animação. E quando imagens dançam, formando uma coreografia, não seria isso também uma videodança? Afinal, é necessário ter o corpo do bailarino ou o movimento da dança para se criar uma videodança? Gosto de citar a videodança *“Pas de Corn”*, do diretor, coreógrafo e bailarino Diego Mac (2007). Na versão escrita deste trabalho, o coreógrafo relata sua investigação acerca do corpo que dança, ao manipular o movimento de pipocas para configurar dança. Isso se deu após colocar sua visão como profissional da dança em cada uma das etapas que chamou de camadas, de ensaio, capturação e edição, de modo que “a videodança mostrou-se como uma “ferramenta” eficaz na subversão do conceito do corpo que dança”.

Obviamente, a videodança também é criada da videoarte, e por isso é difícil, algumas vezes, estabelecer limites entre as mesmas. Vídeo em Latim significa “eu vejo”. Eu vejo dança. Como eu vejo dança? Essa é a questão maior, talvez mais do que a própria condição técnica ou dependências de softwares, mas o que fazer a partir do que essa condição tecnológica oferece.

Na experiência que integra coreógrafos e videomakers – que não se restringe apenas a captar imagens em uma câmera, mas a decidir os modos de fazê-lo, com vistas a uma etapa posterior de manipulação, da ordem da criação, e não apenas reprodutória – podemos inserir a videodança na educação, com o entendimento de que no lugar de bailarinos profissionais teremos a presença dos (as) educandos (as). Aqui se torna um lugar ainda mais privilegiado de construção simbólica da experiência dançante, já apontado na pesquisa da mídia televisiva de Tomazzoni.

Por que nesse lugar não há apenas a recepção e a reação. Aqui acontece também o desdobramento da criação. É o *hiperethos* da dança midiaticizada.

Nesse sentido, o conceito de tecnologia da sociabilidade, com uma qualificação cultural própria, de Muniz Sodré (2002), citado por Tomazzoni, ganha importância diante do perfil desses educandos (as), vulneráveis à miséria, à violência, à drogadição, entre outros. Tomazzoni indica que Sodré

vai referir-se à midiaticização como tecnocultura, implicando ela na transformação das formas tradicionais de sociabilização a partir de uma nova tecnologia perceptiva e mental (Sodré, 2002, p.27), que reorganiza as possibilidades dos sujeitos se perceberem, de perceberem o mundo e de articularem suas relações. (Tomazzoni, 2004, p.57).

Essa nova sociabilização sensibiliza os (as) educandos (as), fazendo com fiquem mais atentos (as) a outras manifestações de arte e de dança e como seus corpos podem se inserir nelas.

Acostumados a se alimentar das imagens que chegam pela televisão, cinema, numa postura de passividade, agora, essas crianças fazem o caminho inverso, produzindo elas próprias suas danças midiaticizadas. Elas brincam de fazer sua própria televisão. Seria um exemplo da microtelevisão descrita por Arlindo Machado (1990, p 37). Ao classificar a videosfera, o autor distingue macrotelevisão (tevéis comerciais e estatais), mesotelevisão (tevéis a cabo {por assinatura}) e microtelevisão como

a tevê dos pequenos grupos qualitativos, reunidos por interesses comuns e que utilizam equipamentos portáteis de vídeo para produzir e difundir em circuito fechado. Abrange desde a atividade militante de grupos políticos ativos até os experimentos radicais de linguagem realizados na área da vídeo-arte.

Os acontecimentos únicos que revelam universos inquietantes podem ser enquadrados, priorizados, ressaltando ou revelando o belo dos movimentos de cada criança envolvida na atividade.



Figura 11: Acontecimentos únicos. *Videodança Hiper-atividade-em-movimento*.

O cineasta russo Dziga Vertov (1896-1954), integrante do movimento construtivista e precursor do cinema direto, foi um dos primeiros a usar técnicas de animação e desenvolver certos princípios fundamentais da montagem no cinema. A teoria do Kino Pravda, a do cinema-verdade, fundamenta futuras teorias e práticas do cinema: o contato direto do olho da câmera com o evento filmado, a verdadeira realidade, ao contrário da ficção, que precisa da encenação, tal como no teatro.

Mas de qual realidade estamos falando? A intrínseca da imagem? Como se mesmo quando manipulada, uma imagem possui autonomia a partir das relações estabelecidas entre os seus elementos constitutivos tais como linhas, pontos, cores, planos, formas, cor, luz, dimensão, volume e textura (OLIVEIRA, 2006)?

Estes aspectos e também o fato de o vídeo retalhar e pulverizar a imagem em centenas de milhares de retículas nos dispensa da mimética imposta pelo cinema, abrindo espaços para que os espectadores também criem ao olhar a imagem. Conforme Arlindo Machado (1990, p 41), a imagem do vídeo apresenta “uma outra topografia que, a olho nu, aparece como uma textura pictórica diferente, estilhaçada e multipontuada”, confere tatilidade à imagem, como se olho fosse capaz de “apalpar” a sua granulosidade e sentir a sua constituição” (MACHADO, 1990, p. 44, apud PIGNATARI, 1984:16).

A partir de tarefas, as crianças se revelam. A partir de como é feito o enquadramento e efeitos de manipulação de imagens, como cores, velocidade, a videodança revela fatos que dificilmente serão percebidos no cotidiano, tanto pelas

crianças, como pelos adultos que os circundam. São experiências estéticas que fazem com o espectador passe a aceitar os “tempos mortos”, nos quais nada acontece, diferente das narrativas fílmicas ou novelísticas, amarradas segundo nexos de continuidade (MACHADO, 1990, p. 76). Certos trabalhos de videoarte, seguindo os pensamentos do autor,

exigem uma atitude dispersiva e autônoma por parte do público. Não é necessário vê-los por inteiro, uma vez que sua estrutura circular e reiterativa não está determinada pelo recorte da duração. Seu *timing* é solto e absoluto, como o da nossa própria vida corrente.

As escolhas coreográficas que surgem nessa videodança não estão atreladas à necessidade de que os corpos representem algo. Eles simplesmente são. Por isso videodança pode ser feita com pipocas, formigas, linhas. O pensamento coreográfico continua em tudo que se move, tudo pode ser o corpo para dançar na imagem. Mas para essas crianças, ver os seus próprios corpos dançando confere um presente da ordem de afirmação de identidade. Nós brincamos com as dimensões, com os eixos. Rolamos na vertical ou na horizontal? Que isso importa, a não ser o olhar que lançamos para quem nos vê? Tal evento é difícil de ser assimilado por uma civilização racionalista, na qual a imagem desfragmentada está ligada à decadência dos valores.

Mas a desfragmentação liberta de modelos prontos, alcança um espaço para ser preenchido, não é ditadora como uma grande tela de cinema com seus fotogramas previsíveis.

5. CAMBALHOTAR: DESENROLAR DE CORPOS

A análise desse *case* busca revelar, além da parceria entre dança e recursos acessíveis das novas tecnologias digitais, os desdobramentos poéticos da vontade de fazer arte da professora de dança, item fundamental para a formação docente.

Tal conquista é compreendida durante o processo de realização, na tentativa de seduzir as crianças para o universo da dança.

Com a popularização das máquinas digitais, torna-se cada vez maior a produção e divulgação de vídeos, inclusive na internet. Até a Sétima Arte ganha um novo sotaque com as diversas formas de captação, a partir do celular ou de máquinas fotográficas, ao lado de películas e câmeras digitais de alta definição.

Mas é importante ter em mente que as novas tecnologias serão sempre obsoletas no amanhã, e o que importa é como fazemos uso delas ou para quê. Usá-las para criar arte é um bom caminho para ampliar conhecimentos sobre si e o mundo.

Por esse motivo, é preciso nos apropriarmos das tecnologias digitais e nos atualizarmos constantemente, visando preparar as crianças e adolescentes para que se utilizem destes recursos também para criar arte.

Podemos com a videodança na educação brincar de fazer o caminho inverso - a “nossa televisão” - pautada no pensamento e estética próprios da arte. Fazer outras danças e assim sentir o gosto de se libertar, um pouco que seja, daquelas danças formatadas que chegam pela mídia comercial.

O caminho inverso que se pode traçar a partir da experiência de produzir vídeos é pautado no pensamento e estética próprios da arte. Essa nova via poderá fazer uso de importantes revoluções tecnológicas já existentes, como as que projetam imagens no espaço sem o uso de telas ou monitores de TV ou computador. É o caso do dispositivo que o Instituto Nacional de Ciência Industrial e Tecnologia Avançada do Japão (AIST) desenvolveu, que utiliza *lasers* para projetar no ar imagens reais em três dimensões. A AIST desenvolveu o projetor com a cooperação da Universidade de Keio e a empresa Burton, de Kawasaki, no Japão. Até agora a projeção de imagens tridimensionais era artificial, utilizando ilusões de ótica para simular o efeito de profundidade²⁴.

²⁴ Ver reportagem em <http://tecnologia.terra.com.br/interna/0,,OI881566-EI4799,00.html>.

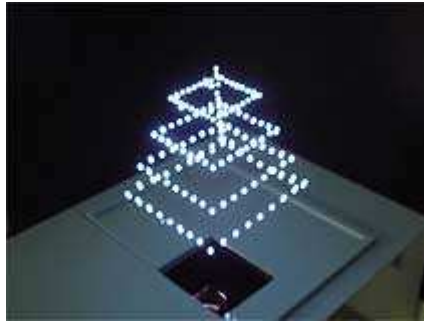


Figura 12: Dispositivo da AIST utiliza laser para projetar as imagens no ar

Por isso falar de novas tecnologias é falar do efêmero, pois o que é novo hoje amanhã será descartável ou prescindível. Podemos falar do que podem as novas tecnologias a serviço da arte, já que as mídias convencionais não conseguiram dar conta de distribuir a produção de toda uma geração de artistas. Conforme Claudia Giannetti (2006, p. 88), ainda nos anos 70 do Século XX, “um dos pioneiros da Computer Art, o brasileiro Waldemar Cordeiro, atribuiu a crise da arte contemporânea à inadequação dos meios de comunicação”. Além disso, lembra a autora, a arte centrada no objeto material limitaria o acesso do público à obra, e, por esse motivo, se manteria “aquém da demanda cultural quantitativa e qualitativa da sociedade moderna”. Novas mídias e novos modos de operá-las podem adubar a desmaterialização da obra de arte e a criação de novos lugares – a ubiquidade –, “expandir os espaços da arte e para a arte, assim como dilatar sua dimensão temporal” (idem, p. 86).

Esses espaços podem e devem estar também na escola, e por isso os educadores e educadoras precisam se apropriar das tecnologias digitais e se atualizar constantemente, visando preparar crianças e adolescentes para criar arte através desses recursos. Neste momento da história, um momento de mutação, de transformação, a crítica que aponta o desaparecimento do uso do corpo frente a essas novas tecnologias está equivocada, pois temos inúmeros exemplos de como o corpo tem um papel cada vez maior para interagir, dar comandos em sistemas de entrada que, cada vez mais, não dependerão do teclado e do mouse, mas atenderão ao movimento do corpo, à voz, ao desenho da íris.

Por isso esse *case*, ao fazer uso de novas tecnologias, também reflete sobre o corpo, a motivação que faz surgir movimentos não cotidianos para as crianças, partilha a possibilidade de dançar diferente, em outras paisagens, que nutrirão futuras criações de movimento e dança dessas crianças. Vejo Hiper-atividade-em-movimento como uma elegia à criação, em todas as suas etapas. Fayga Ostrower (1988) afirmou que não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. É de seu pensar também que emerge o fato de estarmos na presença de uma *metalinguagem*, que serve de referencial a todos os modos de comunicação humana, a linguagem das formas de espaço, partindo do preenchimento de delimitações de superfícies. Penso que podemos inventar novas superfícies para “surfear” outras formas de dançar.

Para concluir, gostaria de experimentar cambalhotar mais um pouquinho, já que os ácaros de tantos livros e do tapete abaixo do meu computador-não-domesticado estão dando uma festa nas superfícies do meu corpo, especialmente no rosto, o que me deixa louca para realizar uma videodança com ácaros. E enquanto sinto o chicote do tempo doendo em meus olhos e em meus músculos costais para terminar essa monografia, não posso, de forma alguma, deixar de revelar com quem vou passar o verão dentro de uma rede de algodão: Cristiane Wosniak, cuja dissertação aborda com brilhantismo a videodança e José Gil, que graças a Deus já dispensa apresentações na esfera da dança. Wosniak (2006, p. 89-90) questiona em que momento pode ocorrer a passagem do corpo na perspectiva do material para o virtual e vice-versa. Pinça (que alívio!) Pierre Lévy (2003. p. 29) que denomina nosso encaixe na história de

“revolução neolítica” (numa metáfora à pedra do paleolítico, sílex, mas agora sob o signo do silício, dos microprocessadores e das fibras óticas)

e acrescenta a autora que não se trata apenas de uma desmaterialização, mas de uma desterritorialização, em seguida citando ainda Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Jean-Louis Weissberg, entre outros. Entre suas mil e uma conclusões, aponta que o mundo das interfaces digitais é o lugar privilegiado das artes e em específico da dança, pois se constitui num ambiente de pesquisa por excelência (...).

Há infinitos modos de pensar a passagem do corpo entre o virtual e o material, mas, acredito, o importante é saber que se trata de uma via com duas mãos, e nesse transitar há espaços para inúmeras descobertas, motivos para

continuar criando mais espaços. O corpo que dança, ao poder se olhar, pode detectar outros modos de corporificar essa dança. Pode também perceber que essa dança acontece em relação a outros componentes do espaço. Pode também simular outras formas de movimento, pensar e repensar nas suas limitações e no possível de se lançar no espaço. Pode dançar não apenas com o seu corpo físico, mas com toda a fisicalidade que o envolve.

Somos isso: brincamos com a gravidade. Podemos cambalhotar no teto. O teto agora é o chão. Podemos simplesmente atravessar o espaço. Queremos saltar para o outro lado. Podemos, pois o plano de imanência da dança, como já disse José Gil (2001, p. 131), é o plano do movimento, que pode se dar em pelo menos duas condições:

a) que o pensamento e o corpo façam um só movimento (a “fusão” de que Cunningham fala); b) que o movimento do corpo seja infinito, o que implica que possa agenciar-se com outros corpos dançantes.

Podemos pensar poeticamente que o que sangra no espaço é dança, e o que sangra não é só a dança. O que é focado e o que não é focado possuem igual valor. O espaço vazio pode não estar vazio. Quais contrastes no horizonte me interessam pontuar: caminhar ou cambalhotar? Vou dançar com a trilha sonora escolhida, a presença ou a ausência do som, o tensionamento das batidas, o desconfortável. Agora sou coreógrafa de formas, mãos, pés, movimentos e múltiplos acontecimentos.



Figura 13: Cambalhota. Videodança *Hiper-atividade-em-movimento*.

REFERÊNCIAS:

- BERGER, John. Modos de ver. Tradução de Lúcia Olinto. – Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- COMPARATO, Doc. Roteiro – Arte e técnica de escrever para cinema e televisão. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1983.
- EDLER CARVALHO, Rosita. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERNANDES, Ciane. O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na Formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.
- GAGE, Leighton D., e MEYER, Cláudio. O Filme publicitário. 2ªed., Atlas, São Paulo, 1991.
- GIANNETTI, Claudia. Estética digital - Sintopia da arte, a ciência e a tecnologia. Trad. Maria Angélica Melendi. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2006.
- GIL, José. Movimento total – O Corpo e a Dança. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.
- JARDIM, João; CARVALHO, Walter. Janela da Alma. Brasil: Europa Filmes, 2002. Filme documentário.
- LABAN, Rudolf, Domínio do movimento. Ed. Organizada por Lisa Ullmann. Trad. De Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero, educação e docência nas artes visuais. Educação e Realidade. UFRGS, Porto Alegre, v. 30, 2005b.

MAC, Diego. Videodança: A Dança Sem Aura. Novo Hamburgo, Feevale, 2007. Trabalho de Conclusão do curso de Especialização em Poéticas Visuais: fotografia, gravura e imagem digital, do Centro Universitário Feevale/RS. 2007.

MACHADO, Arlindo. A arte do vídeo. 2ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. Imagem também se lê. São Paulo: Rosari, 2006.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: O olhar. Organização de Adauto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PIGNATARI, Décio. A sinalização da televisão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

RABAÇA, Carlos Alberto e BARBOSA, Gustavo Guimarães. Dicionário de Comunicação. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

ROSINY, Claudia. Videodança – Estrutura histórica, estética e narrativa de uma forma de arte intermediária. In: Dança em foco, v. 2.: videodança/ curadores Paulo Caldas e Leonel Brum; tradução [e revisão] Traduções Corporativas. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2007.

SANTANA, Ivani. Corpo aberto: Cunningham, dança e novas tecnologias. São Paulo: Educ, 2002.

SODRÉ, Muniz. Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOTER, Sílvia. A educação somática e o ensino da dança. In: Lições de Dança 1. 2ª Ed. Coord. Roberto Pereira e Sílvia Soter. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2006.

TOMAZZONI, Airton. Dança e televisão: para começar a entender a trama cultural midiática. In: Anais do 18º Seminário Nacional de Arte e Educação – Montenegro, RS. Vol.6, n.6, (out.2004). p.56-64:II.

VERTOV, Dziga. in: XAVIER, Ismail (org.). A experiência do cinema: antologia. Rio de Janeiro: edições Graal: Embrafilmes, 1983.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança: tecnologia e comunicação. Dissertação de mestrado do Curso de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2006.

YIN, R. K. (1993). Applications of Case Study Research. Newbury Park, CA: Sage.

Fontes consultadas na internet:

<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/vertov.htm>, acessado em 15 abr. 2008.

http://www.reacao.com.br/programa_sbpc57ra/sbpccontrole/textos/sandravasconcelos-resiliencia.htm, acessado em 22 abr. 2008.

<http://sotao73.blogspot.com/2007/08/texto-sobre-vdeo-dana-luiza-fag.html>, acessado em 1º jun. 2008.

http://videodanca.wikispaces.com/eventos_povo_conhecamais?f=print, acessado em 17/09/2008

<http://tecnologia.terra.com.br/interna/0,,OI881566-EI4799,00.html>, acessado em 17/11/2008.

http://www.merce.org/thecompany_r-biped.html, acessado em 03/10/2008.

http://www4.mackenzie.com.br/Fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf, acessado em 20/11/2008.

http://www.klickeducacao.com.br/Klick_Portal/Enciclopedia/images/La/7857/2774.jpg, acessado em 21/11/2008.

http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20080220154631.pdf?PHPSESSID=68a606d4e091F828b62499ea5d8b8075, acessado em 19/12/2008.

http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am625_2003/Antonio_Maia_artigo.html, acessado em 20/12/2008.

<http://tecnologia.terra.com.br/interna/0,,OI881566-EI4799,00.html>, acessado em 20/12/2008