A woman with long dark hair, wearing a pink short-sleeved shirt and a long red skirt, is captured in a dynamic dance pose on a light-colored tiled floor. She is leaning back with her head tilted upwards and her arms extended. The background shows a light green wall with a dark wood trim, a wooden stool with a white object on it, and a woven basket on the floor. The text is overlaid on the image in white, bold, uppercase letters.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUSANA FRANÇA DA COSTA

VIDEODANÇA NA EDUCAÇÃO:  
CRIANÇAS QUE OPERAM E EDITAM

Porto Alegre  
2011

**SUSANA FRANÇA DA COSTA**

**VIDEODANÇA NA EDUCAÇÃO:  
CRIANÇAS QUE OPERAM E EDITAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Gilberto Icle

**Porto Alegre**

**2011**

### CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Susana França da  
Videodança na educação: crianças que operam e editam  
/ Susana França da Costa. -- 2011.  
84 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Videodança. 2. Dança. 3. Infância. 4. Educação. I.  
Icle, Gilberto, orient. II. Título.

Dedico esta pesquisa a todas as crianças que se colocaram poética e sensivelmente à frente e atrás das câmeras, e a todos os adultos que sabem acessar sua criança interior.

## AGRADEÇO

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo período de estudos e crescimento;

ao Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROF/CAPES e à Comissão de Bolsas do PPGEDU, pelo auxílio fundamental neste momento;

ao meu orientador, Gilberto Icle, por ser para mim referência artística e intelectual, por sua tolerância diante dos meus desvios, por ser o *Charlie*, por ser exato, enfim;

aos professores da banca examinadora Margarete Axt, Paola Zordan e Airton Tomazzoni que colaboraram gentilmente a partir do referencial de suas áreas;

a todas as *Panteras*, colegas e orientandas do *Charlie*, da linha de pesquisa Educação Arte Linguagem Tecnologia, pelo arrojo, lágrimas e gargalhadas;

à ONG Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente, por toda atenção dispensada a esta pesquisa;

ao meu pai, Durvalino, por continuar me amando  
e acreditando em minhas escolhas, mesmo no  
extremo norte do Brasil;

à Idalina Krause, simplesmente por existir em  
minha vida, por me nutrir de todos os modos, e  
por sua arte de compartilhar;

à Mia e Cora, oásis de amor;

à minha primeira sapatilha e à minha primeira  
câmera de vídeo.

O AMOR!

*Um dia, quem sabe,  
ela, que também gostava de bichos,  
apareça  
numa alameda do zôo,  
sorridente,  
tal como agora está  
no retrato sobre a mesa.*

*Ela é tão bela,  
que, por certo, hão de ressuscitá-la.*

*Vosso Trigésimo Século  
ultrapassará o exame  
de mil nada,  
que dilaceravam o coração.*

*Então,  
de todo amor não terminado  
seremos pagos  
em enumeráveis noites de estrelas.*

*Ressuscita-me,  
nem que seja só porque te esperava  
como um poeta,  
repelindo o absurdo quotidiano!*

*Ressuscita-me,  
nem que seja só por isso!*

*Ressuscita-me!*

*Quero viver até o fim o que me cabe!  
Para que o amor não seja mais escravo  
de casamentos,  
concupiscência,  
salários.*

*Para que, maldizendo os leitos,  
saltando dos coxins,  
o amor se vá pelo universo inteiro.*

*Para que o dia,  
que o sofrimento degrada,  
não vos seja chorado, mendigado.*

*E que, ao primeiro apelo:*

*— Camaradas!*

*Atenta se volte a terra inteira.*

*Para viver  
livre dos nichos das casas.*

*Para que  
doravante*

*a família*

*seja:*

*o pai,*

*pelo menos o Universo;*

*a mãe,*

*pelo menos a Terra.*

Vladimir Maiakóvski



## RESUMO

Esta pesquisa investiga como as crianças elaboram a mescla de vídeo e dança, recorrendo a seus imaginários, poéticas, fantasias e performances, revelando uma potência de produzir arte como mecanismo de resistência num contexto de vulnerabilidade social. O objeto empírico foi constituído a partir de caderno de registros e vídeos realizados durante uma oficina de videodança, realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2010, com crianças entre nove e treze anos de idade, em uma ONG, em Porto Alegre – RS. Nessa atividade, elas próprias decidiram o que iriam produzir, filmando e editando as imagens. Foram produzidos 11 vídeos, disponíveis no blog “Sôra, que dança é essa?” ([soraquedancaeessa.blogspot.com](http://soraquedancaeessa.blogspot.com)), com a média de 10 crianças participantes. No intuito de compreender as trajetórias da dança na prática de videodança com as crianças, analisa-se o material coletado a partir de três questões norteadoras: como as crianças operam a mescla dança e tecnologia; como descrever esse entre-lugar da videodança, no qual as fronteiras entre as linguagens artísticas não podem ser definidas nem marcadas; como posso pensar a presença das imagens de si e dos outros no trabalho dessas crianças.

*Palavras-chave:* Videodança. Dança. Infância. Educação.

## ABSTRACT

The present study is an investigation focused on how children in vulnerability situation can handle a mix of video and dance experience, it was taken into account their imaginary world, fantasy and their performance in which can be revealed great skills to do art as a resistance mechanism despite being in a social vulnerability condition. The Empirical data of this research were gathered from notebook entries and videos recorded during a videodance workshop with children between nine and thirteen years old. It was held in January and February 2010 at a NGO (non-governmental organization), in Porto Alegre – RS, in the Southern region of Brazil. During the workshop, these children had chosen a theme for their own production, video recording and editing images from their art production. As a result, it was produced 11 videos (they are available at “Sôra,que dança é essa?” ([soraquedancaeessa.blogspot.com](http://soraquedancaeessa.blogspot.com)) web blog, in which number of participants ranged around 10 children. We aimed at reaching a foster comprehension on how this process works through an experience of videodance with children. These collected data were analyzed following three guiding questions: How do children handle a mix of dance and technology; how the uniqueness of the role of videodance can be described considering it doesn't set any limit among artistic languages; How can we think of children self-images perception and at the same time their perception of others can be reflected in their art production.

Keywords: Videodance. Dance. Childhood. Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Menina ensaia para vídeo <i>O noivo vampiro</i> .....	Capa
Imagem 1 – Hera no vidro. Foto de Susana França .....	12
Figuras 2 a 4 – Vídeo Cores dançarinas.....	16/17
Figuras 5 a 8 – Fase de captação de imagens.....	22/23
Figuras 9 a 11 – Testando dançar para a câmera.....	31
Figuras 12 a 13 – Vídeo Barangandão.....	35
Figuras 14 a 16 – Vídeo Chapa quente.....	36
Figuras 17 a 18 – Edição de imagens/Laboratório.....	38
Figuras 19 a 21 – Vídeo 20 segundos para me ver.....	39
Figura 22 – Cadeiras vazias (final).....	40
Figuras 23 a 24 – Vídeo Barangandão 2.....	41
Figuras 25 a 26 – Edição de imagens/Laboratório.....	42
Figuras 27 a 30 – Assistindo aos vídeos no laboratório.....	43
Figura 31 – Vídeo Barangandão 3.....	45
Figura 32 – Vídeo O Noivo Vampiro.....	45
Figura 33 – Vídeo Chapa quente 2.....	45
Figura 34 – Vídeo O Noivo Vampiro 2.....	46
Figura 35 – Vídeo Chapa quente 3.....	46
Figuras 36 a 40 – Vídeo O noivo vampiro 3.....	47/48/49
Figuras 41 a 44 – Vídeo O chapéu mágico.....	49/50
Figuras 45 a 48 – Vídeo O chapéu mágico 2.....	51/52
Figuras 49 a 51 – Vídeo O Chapéu mágico – making off.....	53
Imagem 2 – Cunningham.....	60
Imagem 3 – Maya Deren.....	61
Imagem 4 – Vídeo Enter achilles.....	62
Imagem 5 – Vídeo Papillon d’ amour.....	63
Imagem 6 – Vídeo Yo soy otro.....	65
Figuras 52 a 55 – Vídeo Fita.....	67
Imagem 7 – Quadro Las Meninas.....	70
Figura 56 a 61 – Vídeo Guerreiros de Jô.....	73/74
Figura 62 – Imagens captadas na oficina.....	Contracapa

## SUMÁRIO

<b>FADE IN.....</b>	<b>12</b>
<b>RETROCEDER NA LINHA DO TEMPO.....</b>	<b>15</b>
<b>STORY BOARDS: DANDO VEZ ÀS CRIANÇAS.....</b>	<b>22</b>
<b>BLOCO DE SENSAÇÕES INFANTIS.....</b>	<b>31</b>
20" .....	37
<b>EFEITOS DE PRESENÇA.....</b>	<b>45</b>
<b>TRANSIÇÕES: ESTAR ENTRE.....</b>	<b>57</b>
<b>CLIPS DE PENSAMENTO DA PROFESSORA-ARTISTA.....</b>	<b>67</b>
IMAGENS DE SI E DOS OUTROS.....	70
<b>FADE OUT.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>



Imagem 1 – Hera no vidro. Foto de Susana França.

*Se va enredando, enredando  
Como en el muro la hiedra  
Y va brotando, brotando  
Como el musguito en la piedra  
Como el musguito en la piedra, ay sí, sí, sí.*

(VIOLETA PARRA, trecho de Volver A Los 17)

## **FADE IN**

Esta pesquisa propõe o desdobramento de um trabalho de videodança iniciado em 2007, com crianças entre nove e treze anos de idade que frequentam uma ONG, em Porto Alegre – RS. Investiga como as crianças elaboram a mescla de vídeo e dança, recorrendo a seus imaginários, poéticas, fantasias e performances, revelando uma potência de produzir arte como mecanismo de resistência em um contexto de vulnerabilidade social.

O objeto empírico foi constituído a partir de caderno de registros e de vídeos realizados durante uma oficina de videodança, realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2010, especificamente para esse fim. Nessa atividade, as crianças foram convidadas a decidir o que e como iriam produzir, participando

de todas as etapas de produção da videodança, incluindo planejamento, filmagem e edição das imagens captadas no laboratório de informática da referida ONG.

A participação das crianças em todos os segmentos da atividade tornou-se o aspecto relevante deste estudo. Nas oficinas que ministrei anteriormente, as crianças participavam apenas sendo filmadas e, leia-se, dirigidas por mim. Foram produzidos ao todo 11 vídeos, que se encontram disponíveis no blog “Sôra, que dança é essa?” ([soraquedancaeessa.blogspot.com](http://soraquedancaeessa.blogspot.com)) e no DVD que acompanha a versão impressa desta dissertação. O estudo contou com uma média de dez crianças participantes.

No ato de criação de vídeos, havia uma capacidade nas crianças, uma potencialidade para produzir arte como mecanismo de resistência. Quando utilizo o termo resistência, refiro-me menos à resiliência – capacidade de lidar com problemas e superar obstáculos – e mais a um fazer como um modo de contra-poder, na contramão do pensamento único, dogmático, ressentido. Às crianças em situação de vulnerabilidade, muitas vezes são impostos rótulos de agressividade, de contrariar a tudo o que possa ser proposto. No entanto, mesmo privadas dos privilégios e confortos da civilização, estando expostas às mais cruéis condições de infância, elas resistem como crianças, num grande ato de bravura.

No intuito de compreender as trajetórias da dança na prática de videodança com as crianças, analisou-se o material coletado a partir de três questões norteadoras: Como as crianças operam a mescla dança e tecnologia? Como descrever esse entre-lugar da videodança no qual as fronteiras entre as linguagens artísticas não podem ser definidas nem marcadas? Como posso pensar a presença das imagens de si e dos outros?

Vou me valer de termos empregados no programa básico que eu e as crianças utilizamos para a edição das imagens, para nomear as partes deste trabalho escrito, assim como o nome dos vídeos, quando for o caso. É também dessa natureza de linguagem dos vídeos e da dança moderna e contemporânea, cheia de desvios e múltiplas possibilidades em suas idas e vindas, que organizo a entrada dos referenciais teóricos e das descrições da feitura dos vídeos.

Assim, utilizo como apresentação o termo FADE IN, correspondente a um efeito usado para começar vídeos, de modo que a imagem não apareça simplesmente na tela vinda de lugar nenhum, suavizando este início com um fundo (no Movie Maker, pode ser preto ou branco) que gradativamente se torna a figura inicial ou a próxima, no caso de transição entre cenas.

Em RETROCEDER NA LINHA DO TEMPO, descrevo a organização do encantamento das crianças, como surgiu a ideia de fazer as oficinas e um pouco da minha trajetória na pesquisa em dança. Em STORY BOARDS: DANDO VEZ ÀS CRIANÇAS, descrevo como funcionaram as oficinas, o que alimentou as escolhas feitas para a pesquisa, o que as precederam.

No capítulo BLOCO DE SENSAÇÕES INFANTIS, tento relacionar o ato de criação de ideias na arte em Gilles Deleuze com a pesquisa em dança e vídeo das crianças. Após, em EFEITOS DE PRESENÇA, trato da questão da presença nas artes cênicas e o problema da presença na imagem, sobre essa abordagem.

Em TRANSIÇÕES: ESTAR ENTRE, abordo a videodança como área artística recente e em crescimento, de conceituações variadas; seus pioneiros, alguns vídeos de referência para mim, e sua característica de natureza híbrida e da ordem do entre lugar de duas artes, a dança e o vídeo.

Em CLIPS DE PENSAMENTO DA PROFESSORA-ARTISTA revelo quais referências nutrem meus pensamentos na feitura desta pesquisa, e seus afetos no trabalho que brota nas crianças; falo ainda da necessidade de se investigar arqueologicamente a imagem, para poder lançar mão do recurso de dispor e sobrepor camadas, contando como as crianças atingiram esse status em seus trabalhos.

Em FADE OUT, termo que designa o desaparecimento suave da imagem na tela, coloco minhas esperanças conclusões, com o intuito de que a pesquisa tenha atingido seu devir poético e estético com as crianças. As fotografias que ilustram o trabalho foram tiradas ora por mim, ora pelas crianças. Algumas foram captadas durante a oficina e outras, extraídas dos vídeos. Há ainda outras fotos que ilustram artistas ou vídeodanças que compõem minhas referências artísticas ou inspirações.

## RETROCEDER NA LINHA DO TEMPO

Andei pensando em como uma pesquisa toma atalhos, atravessa seus próprios limites, forma intercessões com outros espaços. Assim, fui tentando responder a questões que eu própria me colocava com relação à pesquisa coreográfica O Jardim, germinada durante o curso de Licenciatura em Dança, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (FUNDARTE/UERGS). Trata-se de uma pesquisa em dança que sugere o modo onírico e movimento fluído do Sistema Laban/Bartenieff de Análise do Movimento Corporal, para dar conta de um modo operacional de criar dança, a partir do lugar jardim.

Uma crise se instalou em meu pensamento corpo, uma angústia de ter de saber como lidar com outras plataformas de criar, a das novas tecnologias, distante do meu *modus* de criação até então. Mas esse encontro aconteceu durante oficinas de videodança que surgiram da experiência pedagógica em dança com um grupo de crianças atendidas por uma ONG, em Porto Alegre. Foram muitas as questões que se apresentaram diante de uma oficina realizada para além dos limites da escola, que me impactaram, provocando novas atitudes e entendimentos sobre infância, dança, tecnologias.

Enquanto tentava responder à questão de como funcionaria trabalhar vídeo com essas crianças, estava também em busca de entender onde estaria aquele lugar de criação dentro de mim, referente ao jardim, tão espaçoso que não poderia se esconder assim de uma hora para outra.

Então, um dia observando a janela da sala de minha casa, verifiquei que a hera do jardim estava subindo pelas paredes e “colando” na vidraça. Pensei nas palavras sobre resistência da música de Violeta Parra ao mesmo tempo em que me indagava também como algo absolutamente vivo poderia travar relações respiratórias com uma superfície vitrificada. Só a partir dessa operação é que pude ficar tranquila para escrever a dissertação, na intenção de me valer de um modo de criar (dança, cotidiano) – o do Jardim – que incluísse também a transposição para a mídia digital. E entender que esse



modo está em mim como uma escolha de ver as coisas e me relacionar com elas; portanto, também de criá-las.

Assim, pude ver no trabalho feito com essas crianças muitos canteiros, entender esse tempo de espera próprio dos jardineiros, e a paciência para atender detalhes e necessidades específicas de cada acontecimento. E compreender, o que acho mais importante, como tais coisas podem estar junto a um universo onde tudo chama para a velocidade, multiplicidade, intensidades. Meu pensamento absorve a “fotossíntese” da possível relação de tempo com o espaço nesse trabalho, e essa me pareceu muito palpável no momento da captação de imagens.

A opção pela videodança surgiu da necessidade de chamar as crianças para a dança através do objeto de adoração delas, o computador, visto que observava que elas preferiam estar no laboratório de informática mais do que qualquer outra atividade. Após uma primeira fase, realizada em 2007, me dei conta que ainda não estava dando-lhes o controle necessário para que se apropriassem do trabalho, conferindo-lhes autoria em todo o processo de realização dos vídeos.

Esse entendimento implicava dar liberdade para que as crianças definissem, por exemplo, qual a trilha sonora que iria compor o vídeo, a não ser quando elas pediam ajuda para mim, como foi o caso de Matilde, que ficou em dúvida quanto à música que havia escolhido. Já Tiago foi mais desapegado nesse aspecto, pois em trabalhos anteriores tinha escolhido suas músicas preferidas.

No vídeo *Cores dançarinas* ele me anunciou: “Sôra, pode escolher uma música para este vídeo”. Eu respondi: “Qualquer uma?”, pondo em teste esse poder delegado a mim. “Qualquer uma. O importante aqui são as cores”. O aluno, então, já saiu para fazer outra



coisa: foi pesquisar uma música e ali mesmo começou a dançar. Perguntei se podíamos filmar, e ele disse que sim com a cabeça, sem nem mesmo parar.

Assim surgiu um novo trabalho, batizado de “Chapa quente”, com a câmera passando para a mão de Amanda.

Procuro pensar como professora-artista quando estou com as crianças. Eu os convido a fazerem comigo e não a fazerem como eu faço. Enredamos-nos como a hera no vidro, nos afetando, nos apoiando, formando esse desenho, essa coreografia de imagens e movimentos dos corpos. E nessa compreensão de lugares-jardins, o trabalho que foi produzido com eles exigiu a superação das angústias próprias do exercício de transpor para a escrita algo que já havia acontecido em outras superfícies, pediu algumas paradas em alguns trechos, para decidir por onde ramificar. Afinal, neste passeio também são revelados os



Figs. 2 a 4 – Vídeo Cores dançarinas.

desdobramentos poéticos da vontade de fazer arte da professora de dança, item fundamental para a formação docente.

Este trabalho se iniciou em 2007, quando tive o prazer de trabalhar com crianças entre sete e nove anos de idade, em situação de vulnerabilidade social, em uma ONG localizada em Porto Alegre. Na época, fui contratada como “oficineira de dança”, para a casa destinada às crianças. As minhas oficinas partiam de procedimentos contemporâneos, muitas vezes difíceis de serem compreendidos por pessoas que nunca tiveram contato com esse tipo de dança.

Após uma resistência inicial das crianças e adolescentes à proposta, iniciamos um trabalho com bons frutos, gerando apresentações com coreografias bem definidas. Pude perceber que estava diante de um terreno fértil, embora as crianças que são para lá encaminhadas sofram certos

estigmas sociais e sejam vistas como crianças problemas na escola, na comunidade e família.

Com a convivência, percebi que as crianças adoravam estar no laboratório de informática da casa, muitas vezes, mais do que em quaisquer outras oficinas oferecidas, e logo comecei a pensar em como fazer uso desse universo das novas tecnologias para aproximá-las da dança. Ao observar a crescente produção de videodança – uma das possibilidades de videocênica – no circuito artístico e o encantamento das crianças pelas danças que chegavam pelas mídias de internet e televisão, principalmente videoclipes, propus a criação de uma videodança com elas.

Esse trabalho se chamou *Hiper-atividade-em-movimento* (FRANÇA, 2008) e sua realização foi relatada na monografia de conclusão do curso de Especialização em Pedagogia da Arte, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Ou seja, tratava-se de um projeto de minha autoria – leia-se concepção, captação e edição do vídeo. Havia sido pautado na simplicidade de sua execução e no perfil – desafiador – dos jovens participantes, o que me fez acreditar que tal prática era possível de ser aplicada e rearranjada em outras experiências pedagógicas, inclusive no ensino curricular da dança no ensino fundamental e médio. Também me fez considerar que um fazer artesanal em arte pode ser um mote fundamental para pensar em resistência ou transformação do que está sendo imposto pela indústria cultural. Entendo esse fazer artesanal como aquele feito sem grandes produções nem direção espetacular, feito no esforço diário, com condições simples. No nosso caso, também só podíamos dispor de tecnologias simples, acessíveis, fato que considerei muito positivo; poderia vir a ser algo que pudesse ter continuidade, independente da minha presença, o que pode se revelar com a apropriação e experiência das crianças.

Foram muitas as inspirações para fazer uso da linguagem do cinema e da dança em uma experiência que servisse como suporte na abordagem em dança para jovens em situação de vulnerabilidade, inclusive filmes como *Janela da Alma* (2001), de João Jardim e Walter Carvalho. Esse premiado documentário dá voz e vez a dezenove pessoas com deficiências visuais diversas, que relatam como se veem, como veem os outros e como percebem o mundo. As reflexões se alargam sobre a questão de ver ou não ver em um

mundo saturado de imagens, em uma estrutura fragmentada que abre espaço para incorporações metafóricas/imagéticas, o que resultou num trabalho poético e lírico.

Quero dizer que não busquei apenas na dança ou no cinema, ou na própria videodança como vem sendo feita no circuito artístico, um mote disparador para esse trabalho. Além disso, a linguagem do vídeo e suas aproximações com a arte integram minhas referências de formação em Jornalismo e Dança. A videodança – prefiro, como alguns colegas já o fazem, referir-me no feminino –, uma forma de arte recente com parentescos na videoarte, une procedimentos da esfera da dança, do vídeo e das tecnologias digitais e experimentais. Na pesquisa em arte que realizei, o fazer videodança aconteceu junto a uma ação pedagógica, e tentei pautá-la através de um olhar sensível junto àquelas crianças.

Ao descrever um pouco do que considero a primeira etapa deste trabalho, tento enfatizar os modos dos quais abri mão em favor de colocar o poder de escolha nas mãos dessas crianças – uma tentativa de “dar voz” ou, seria melhor dizer, “dar vez” a elas.

Acreditando que tais práticas podem se localizar – como toda manifestação em arte – tanto no circuito artístico quanto no âmbito educacional, não pretendo neste trabalho traçar distinções entre essas duas esferas, mas extrair delas referenciais de suas práticas. Como na educação ainda são poucas as experiências de videodança, partirei da minha própria experiência com as crianças em busca de promover a tessitura dos meus pensamentos acerca das produções profissionais.

No início desse percurso, pensei a videodança como uma ferramenta que pudesse sensibilizar, que refinasse o modo de olhar para a arte da dança. Estava ocupada em tentar fazer chegar, naquilo que propunha para as crianças, a um olhar que identificasse a presença potente da imagem. Após o resultado da primeira videodança que realizei com elas (Hiper-atividade-em-movimento), fiquei embevecida do mundo da videocênica, das práticas artísticas que reúnem procedimentos da música, do teatro, da performance, da dança, do vídeo, do cinema. Havia me debruçado sobre tal universo para compor minha monografia na especialização. Estava preocupada em estimular o olhar de quem assistisse uma videodança.

Na primeira experiência, realizada em 2007, eu buscava instigá-los a saírem da verticalidade predominante em suas danças, a se utilizarem também do chão, a se movimentarem em diferentes direções, experimentarem no corpo outras qualidades de movimento e de forma que se colocassem totalmente presentes no que estivessem fazendo. As tarefas disparadoras para as captações partiam dos estudos do Sistema Laban (LABAN, 1978). 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.

Entre as tarefas propostas, a principal era inventar formas de atravessar o espaço cênico, ou como se deslocar através dele. À primeira vista, elas realizavam o mesmo movimento, mas após a edição foi possível observar, com um olhar mais refinado, as sutis diferenças no movimento de cada um. As crianças estavam alegres, entusiasmadas, ao invés de zangadas, como eu quase sempre as encontrava. Descobriram outras formas e outros sentidos para realizar movimentos comuns para sua idade e explodiram nas suas vontades, mesmo cumprindo tarefas. Elas criaram coletivamente porque havia uma espécie de relação sedutora com a câmera, elas 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.

É importante ressaltar que essas crianças estavam sendo recebidas pela casa através de um convênio com o Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE), um projeto de âmbito municipal que atende crianças e adolescentes de sete a 14 anos, vulneráveis econômica e socialmente, no intuito de garantir proteção social. A vulnerabilidade desses jovens possui diversas naturezas, desde situações de drogadição na família, incluindo alcoolismo, abuso sexual, maus-tratos, e situações de miséria com pouca ou nenhuma estrutura de saneamento em suas moradias, falta de alimentos e, conseqüentemente, condições para o desenvolvimento de uma boa saúde. O serviço é desenvolvido no turno inverso ao da escola, oferecendo alimentação, apoio pedagógico e psicossocial e, quando necessário, encaminhamento aos serviços de saúde.

Às crianças e jovens atuantes neste projeto, 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. Muitas pessoas, ao observá-las à primeira vista, as rotulam de hiperativas entre outros *diagnósticos* dados à revelia. A carência afetiva, a tristeza, a fome, a dor, são pétalas cotidianas em sua alma-pele. Foi por esse motivo, num quase deboche, que o título da primeira videodança realizada foi *Hiper-atividade-em-movimento*.

Ao partir da ideia de que existem muitos tipos de videodança, encontrei na linguagem experimental – com influências da videoarte – uma parceria fundamental para essa prática no contexto desse universo pedagógico. Já naquela época, minha escolha foi por não fazer uso de um aparato tecnológico de ponta, mas sim abrir questionamentos sobre para quê e como fazer uso do mesmo.

## STORY BOARDS: DANDO VEZ ÀS CRIANÇAS

A oficina de Videodança acontecia das 14h às 16h. Descontados os encontros preparativos, foram oito encontros entre os dias 15 de janeiro e 17 de março de 2010. Havia 20 crianças inscritas, entre nove e treze anos de idade, que ao longo dos encontros foram se ausentando, um desenrolar “normal”, segundo os educadores da ONG, principalmente naquele período. No final da oficina, ficamos com a média de oito crianças que participaram ativamente de todas as fases.

Os fatos que precederam essa proposição chamada de Oficina de Videodança, aqui descrita, se constituíram em dois momentos distintos: a Oficina de Dança já citada e um período de divulgação que se desenvolveu nos últimos meses de 2009. Mantenho neste texto os termos “oficina”, em virtude de a instituição utilizá-los em suas atividades e “videodança”, por evocar duas áreas de conhecimento que me inspiraram a promover tais ações, da dança e do vídeo.

O período de divulgação e inscrições aconteceu em dezembro de 2009, composto por encontros com todas as crianças do turno da manhã da instituição, para formalizar o convite e informar sobre como iria funcionar a oficina que seria realizada em janeiro e fevereiro de 2010. Durante esse período, levei vários vídeos de artistas e pesquisadores da dança e da videodança, para que pudessem tomar contato com tal possibilidade. A ONG possui duas casas,



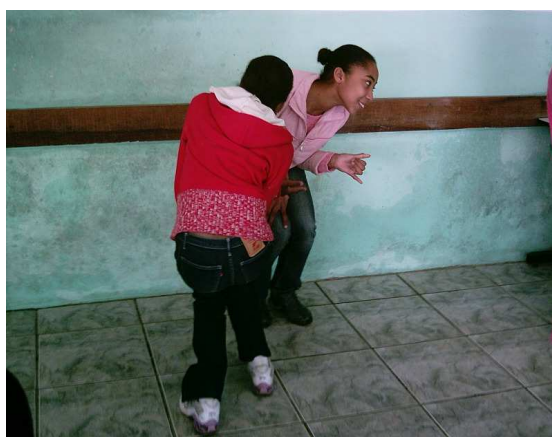


ambas no bairro Partenon; uma atende jovens com idade acima dos 14 anos e a outra, as crianças.

Organizei um encontro com as crianças da manhã, pelo projeto no qual eu já havia ministrado oficina de dança anteriormente. A coordenadora participou, introduzindo a minha fala com as crianças. Nesse dia tivemos cerca de 18 inscritos, e ela ficou muito entusiasmada. Mesmo levando em consideração que o número de inscritos nunca permanece o mesmo até o final da oficina, decidimos dividir em quatro grupos, para facilitar o trabalho, já que eu assumiria sozinha a turma, sem o acompanhamento de um educador da instituição.



Assim, considero importante pontuar novamente que parte das crianças inscritas nessa oficina tinha frequentado a oficina de dança comigo, na qual também foi realizada uma videodança, em 2007. Portanto, para algumas delas, dança e videodança já haviam sido algo experimentado, por mínimo que possa ser considerado adequado em termos de amostragem. A diferença é que agora, neste projeto, eu acrescentei um fator que chamo de “dar poder” para elas: coloquei em suas mãos câmeras e liberdade para editarem as imagens captadas.



Figs. 5 a 8 – Fase de captação de imagens.

Acredito ser importante esclarecer que a realização dessa oficina foi uma iniciativa voluntária de minha parte, não remunerada, e de minha própria proposição à ONG. Decidi voltar ao lugar porque entendi que lá havia um ambiente fértil, uma conjunção de fatores, incluindo minhas oficinas anteriores e a singularidade daquelas crianças que, mesmo em situação de vulnerabilidade, se colocaram disponíveis e criativas no trabalho.



No dia em que fui divulgar a oficina e a abertura das inscrições, logo que cheguei, fui cercada por dois meninos e uma menina que já me conheciam. Eles me abordaram, entusiasmados, sobre a oficina, e deram uma sugestão de trabalhar com a “Dança da Boneca”. Ali, naquele momento, havia começado a oficina para mim, pois estava determinada a dar-lhes poder de escolha sobre o que iriam filmar.

Em casa, tinha selecionado alguns outros temas, como “coringas”, para facilitar o início dos trabalhos, que iria expor e deixar que escolhessem, ou partir para outras proposições, se necessário. Entre as quais cito: “escolher uma ou mais histórias do livro “Histórias para ler e sonhar” (2009), que eles publicaram e lançaram na 55ª Feira do Livro, em Porto Alegre.

Relembrei as oficinas de dança e as videodanças que fizemos com alguns dos que ali se encontravam. Perguntaram por datas, horários. Depois de respondidas, perguntei se queriam assistir a algumas videodanças, inclusive a que foi feita com as crianças de lá. Eles disseram que sim; exibi dois vídeos: “Brincadeira, a videodança”, produzida por Ana Pi, uma videodança feita com crianças para seu trabalho de conclusão da graduação em Dança pela Universidade Federal da Bahia; e “Hiper-atividade-em-movimento”, videodança feita com as crianças do MDCA em 2008. Assistiram atentamente, deram muitas risadas ao reconhecer alguns deles no segundo vídeo. A menina Betânia perguntou se poderiam fazer sobre o que quisessem, e eu disse que sim, e que poderíamos combinar melhor no próximo encontro.

Pensei em partir de suas próprias histórias, em algo mais íntimo, próximo de seus cotidianos, já que nas videodanças anteriores tínhamos partido de tarefas ligadas ao movimento no espaço, o que se configurou em algo abstrato para eles, naquele momento. Outro tema que iria propor seria o grupo do Hip-Hop, pois eles, especialmente os meninos, adoram Dança de Rua, Funk, RAP.

Outro tema seria o das brincadeiras afrobrasileiras, bem presente na memória deles, por terem frequentado uma oficina no Santander Cultural, desenvolvida por um renomado bailarino, e que teve como tema brincadeiras afrobrasileiras. As saídas do MDCA costumam ser um evento muito especial, para o qual é contratado um ônibus de turismo para o transporte das crianças e dos educadores que as acompanham. Como a coordenadora havia comentado

sobre essa saída e me convidado, de pronto aceitei, pensando em me entrosar com o grupo, particularmente porque muitas das crianças eu ainda não conhecia, para iniciar uma aproximação do manuseio da câmera filmadora e, enfim, por se tratar de uma atividade ligada à dança.

Nesse dia, no ônibus, eu levei um exemplar do livro que as crianças escreveram e pude pedir autógrafos de alguns autores que lá estavam; então pudemos trocar muito sobre como tinham escrito aquelas histórias. Estar com as crianças é momento rico de intensidades, a chave para entrar em seus mundos. É saboroso entrar em contato com o imenso potencial criativo e narrativo delas, suas fantasias afloram, como no livro que escreveram, com ilustrações feitas também por elas. Lembrei do conceito de narrativa de Walter Benjamin (1975), como uma forma de expressar a experiência. Nesta acepção, a própria palavra narrador está cada dia mais ausente, ou sendo utilizada para outros fins, como é o caso do narrador esportivo na mídia.

As narrativas das experiências, tão fundamentais até o surgimento da imprensa, perdem seu valor diante das transformações que ocorrem desde então. Para o citado autor, o romance, onde o indivíduo é solitário e trata geralmente da representação da vida humana, é fruto deste momento, levando à decadência da narrativa. Ele distingue na narrativa que

a experiência propicia ao narrador a estória narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada, e por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória” (p66). Já no romance o indivíduo é solitário, e trata geralmente da representação da vida humana (BENJAMIN, 1975, p. 66).

No livro que as crianças escreveram, também há muito de narrativas ou, poderíamos dizer, potenciais de narrativas infantis. O que elas escrevem, além de fantasias, imaginação, composições de fatos vividos, se mesclam às experiências já acessadas. Pensei como seria transpor esse potencial para criar dança para câmeras, já que tinha a informação de que adoram as novas tecnologias.

O caminho óbvio escolhido, que as ajudassem a relacionar, foi o de tomar emprestado algumas histórias daquele livro. Mas logo percebi que assim como criaram as histórias para o livro, poderiam também criar muitas outras para o vídeo.

Já na entrada do Santander, pediam para pegar na câmera, filmar, fotografar. Um dos garotos começou a filmar um colega que desceu uns degraus laterais do prédio de ponta-cabeça (utilizando as mãos para caminhar, de pernas para o ar). Esse acontecimento inusitado, entre outros, com todas as implicações de ação no papel de uma das educadoras presentes, foi definindo minhas decisões. Percebi ali que propor dispositivos ou motifs – tarefas que dispararam a criação em videodança – era interessante, mas estar aberta e, principalmente, dar-lhes abertura para que colocassem seus próprios dispositivos na criação de uma videodança, estaria mais em acordo com essa proposta das oficinas de janeiro e fevereiro.

O menino, com cerca de 12 anos, descia os degraus ao som de uma batida básica de RAP, extraída de nossos próprios corpos, sons que vinham da boca, de batidas de palmas e do uso das mãos no corpo. Eu conferi seu equilíbrio, seus movimentos em relação ao espaço (que foram possíveis de acontecer daquela forma devido ao espaço encontrado); não havia ali qualquer risco de se machucar. E ele também sabia disso, já com essa experiência corporal pronta para ser “relatada” ao grupo.

Ao invés de sentir a apreensão de algumas educadoras que cumpriam o papel de zelar pelo comportamento adequado ao ambiente, eu vibrei de alegria vendo a cena, já imaginando isso num vídeo. O que estava com a câmera olhou para mim esperando uma reação; eu sorri assentindo, e fiquei ao seu lado pronta para ajudá-lo a descobrir soluções com a câmera para o que queria captar.

Ali eu senti um rasgo: se não estava sendo educadora como as outras, estava sendo o quê, então, “deseducadora”? Meus pensamentos também estavam brincando e para mim aquele momento era único, merecia ser registrado e melhor aproveitado, e se isso despertava o uso do corpo no espaço, a conjugação de potenciais de criação, como dizer não a ele?

Não é difícil para mim superar um pouco minha timidez e me colocar com as crianças, e assumo isso porque acredito que essa postura é uma chave para estabelecer uma intercessão, uma parceria que se abre para outros momentos que considero de criação. Todos queriam mexer na câmera, um modelo simples, com visor lateral. Eu fiquei feliz por ter instigado sua curiosidade. O menino terminou de descer, os outros entoaram: “faz de novo,

que eu quero filmar, faz de novo”. O menino ficou em dúvida, sorriu, e subiu todos os degraus, desta vez “para ser filmado”. Foi pressionado pelos outros, estava “na arena”. Executou com perfeição tudo de novo, desta vez mais empolgado ainda.

Durante a oficina, já dentro do prédio, ouviram histórias relacionadas à cultura afro, confeccionaram barangandões e participaram de brincadeiras como o jogo Guerreiros de Jó. Nessa oficina, as crianças aprenderam que a antiga música Escravos de Jó havia sido alterada, para a proteção dos escravos. A cultura branca dominante no período da escravidão não tinha interesse em fortalecer a imagem de guerreiros entre seus escravos. Então, tradicionalmente, nas várias versões da letra, usa-se “escravos”, mas nas narrativas afros o termo usado é “guerreiros”.

Então, ao invés de

Escravos de Jó  
Jogavam caxangá

Tira, põe  
deixa o Zé Pereira ficar

Guerreiros com guerreiros  
fazem zigue-zigue-zá  
Guerreiros com guerreiros  
fazem zigue-zigue-zá

As crianças cantavam:

Guerreiros de Jó  
Jogavam caxangá

Tira, bota  
deixa ficar

Guerreiros são guerreiros  
fazem zigue-zigue-zá  
Guerreiros com guerreiros  
fazem zigue-zigue-zá

Duas videodanças realizadas pelas crianças foram inspiradas nessas brincadeiras: “Barangandão” e “Guerreiros de Jó”, inclusive com o uso dessa letra, que confere um importante item de autoestima para a cultura afro-

brasileira. Foi importante estar ali para entender e estar aberta ao que iriam propondo mais tarde, compactuando com suas criações.

O primeiro encontro realizado no salão multi atividades, dois dias depois, foi um encontro mais formal, com a presença da coordenadora, para retomarmos as explicações sobre como ocorreria a oficina, quais seus objetivos, regras, horários. Ela propôs que as oficinas se realizassem à tarde, por ser o mês de janeiro, no qual o salão estava mais disponível, assim como o laboratório de informática, e também eles estavam de férias do turno escolar. Aceitei, e ficamos bem à vontade na casa; foi uma atividade acolhida carinhosamente, sem os compromissos institucionais que poderiam ocorrer com outras oficinas demandadas pela própria instituição. Como havia sido uma proposta minha, conquistei autonomia para realizá-la, fator que considero fundamental para o desempenho de todos.

Eles ouviram os avisos e combinações para a atividade, sobre horários de chegada e saída, hora do lanche oferecido pelo MDCA, saídas para tomar água e ir ao banheiro. Falamos sobre o papel que levariam para seus pais assinarem, o Termo de Autorização para que suas imagens fossem publicadas na internet.

No primeiro dia de oficina, tivemos a participação de uma jovem de 18 anos, cadeirante, que não pôde continuar na oficina por motivos de saúde. Ela estava muito feliz, fez perguntas sobre programas de edição, e se eu poderia lhe enviar links por e-mail. Participou de tudo atentamente. Não mudei nada da proposta, que incluía deslocamentos pelo espaço, apenas pedindo aos colegas que colaborassem com ela quando necessário. Sua participação foi de uma intensidade tal que valeu por todo o período de oficina. É com alegria que falo de sua passagem, porque acredito em propostas abertas, que acolham pessoas com necessidades específicas.

Isso me lembra outra experiência de videodança que fiz com crianças de uma escola da rede de ensino pública, que recebe crianças com necessidades educacionais especiais. Nessa escola realizamos, eu, juntamente com a professora de teatro, um lindo vídeo com crianças portadoras de Síndrome de Down. Foi uma outra proposta, com objetivos diferentes, mas tão encantador quanto o realizado com as crianças da ONG.

Ainda nesse dia, tentei oferecer noções de captação com a câmera,

quem é o videomaker (a pessoa que filma, que está com a câmera e pode escolher como filmar), como enquadrar, o que é cena, tomada, plano. Eles estavam muito eufóricos porque iriam manusear as câmeras. Podíamos contar inicialmente com quatro câmeras de filmar, digitais, disponibilizadas pela casa, a de um educador, a minha e a do meu celular. Nos outros dias, alguns alunos começaram a oferecer suas câmeras dos celulares para tirar fotos e filmar. Mas claro, nunca podemos contar com todas as câmeras, sempre havia o inesperado, que nos levava a improvisar a partir do que tínhamos.

Como o grupo inicialmente era grande e eu não contaria com outro educador durante a oficina, defini quatro grupos com temáticas diferentes, só para disparar as vontades: o Grupo das Bonecas de Pano, que já havia sido manifesto; o Grupo das Brincadeiras Afro-Brasileiras; o Grupo do Hip Hop e do Frevo, pedido por dois meninos; e o Grupo Histórias do Livro.

Pedi que fizessem um grande círculo, fizemos um jogo rápido, de passar uma bola e quem parasse, iria se apresentar ou dizer o nome. Assim, começamos a “esquentar” e nos aproximar mais, amenizar possíveis desconfortos, na circularidade que me interessava naquele momento. Depois, ofereci folhas de papel rascunho, tesouras, e pedi que dobrassem a folha duas vezes, cortando um quadrado no meio. Assim, ao abrirem suas folhas, todos tinham uma folha com um quadrado recortado no meio. Pedi que olhassem o espaço por aquele buraco. E que imaginassem que aquela folha era a sua câmera e aquele orifício era o visor, com o qual iriam enquadrar o que quisessem filmar. Assim, fomos “treinando” aproximações, recuos, enquadramentos, individualmente e em grupo.

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

Teve um menino, Renato, que fez dois buracos na folha. Ele tentou várias vezes e não conseguiu fazer um buraco só. Ao invés de pegar o papel e fazer para ele, eu disse para imaginar que sua câmera tinha dois displays

(visores). Foi um sucesso, ele não parava de “filmar” com sua câmera “super dotada”. O menino disse que tinha dois filmes diferentes. Isso foi importante para o momento posterior, de edição, quando tivemos que trabalhar com os quadros fragmentados.

Após, dividi os grupos para planejar os próximos encontros, de captação e edição. A ideia era ter um encontro para captação e outro para edição, mas nem sempre aconteceu assim, por causa do calendário movimentado de atividades da casa, composto por vários projetos sociais e sujeito a variações de seus eventos. Assim, fomos ajustando as necessidades da oficina à estrutura disponível para cada encontro, seja de câmeras, computadores, horários disponíveis do salão e do laboratório de informática etc.

No grande círculo, no final, cada grupo expôs o que havia planejado. Fiquei surpresa e satisfeita ao perceber rearranjos; agora havia três grupos. Após algumas discussões, as crianças se reorganizaram. O grupo que se extinguiu foi o das Histórias dos Livros. Diverti-me, antevendo que haveria mais mudanças até o final e que isso também era movimento, uma grande coreografia se formando.

## BLOCO DE SENSAÇÕES INFANTIS

Entre tantas outras definições, pesquisar também é escolher, nos vários referenciais que encontramos, o caminho de pensamento com o qual podemos estabelecer mais afinidades. E por que não dizer que ao fazer esse percurso, o do pensamento, estamos tomados por um ato de criação? Nas áreas das artes, muito se fala em criação e não são poucos os referenciais que discorrem sobre o tema. Na dança, o termo é tão exaustivamente utilizado para descrever quase todo tipo de trabalho, correndo-se o risco, em alguns casos, de se transformar em clichê.

Ao tentar relacionar o ato de criação em Gilles Deleuze com a pesquisa em dança, me deparei com a expressão “blocos de sensações”, designando a criação de ideias na arte. Foi a partir desse encontro que pude definir como percorrer, nesse texto, as criações de vídeo das crianças.

A mescla de diferentes fazeres em arte torna-se comum na contemporaneidade. Toma-se emprestado do cinema, do teatro, da música, da dança para se compor e recompor conjunções artísticas, o que já não era novidade para a ópera, e continua não sendo na *performance art*. A complexidade de se estar em um lugar recém-nascido, de intercessão – próprio da junção de duas artes, como no caso da videodança –, se refere nesse caso a ter de dar conta de três áreas:



Figs. 9 a 11 – Testando dançar para a câmera.



a dança, o vídeo e a videodança, esta última uma arte que pode ser caracterizada como híbrida, que está “entre”, mas também o “entre” possui suas próprias especificidades, é corpo autônomo e precisa dessa liberdade para viver.

Para montar em um dragão cujas asas possuem tantas pontas, tomei emprestado um pouco da coragem da filosofia deleuziana, que investe na constituição dos problemas e na criação dos conceitos que daí advêm, além de criticar um tipo de pensamento designado de “representação” e entendido como constituição de uma filosofia da diferença. Deleuze elabora uma distinção entre duas imagens do pensamento: uma moral, representativa, dogmática; e outra, que seria a nova imagem do pensamento ou pensamento sem imagem (DELEUZE, 1988, p. 131). O pensamento conceitual filosófico, portanto, tem como pressuposto implícito uma imagem do pensamento, pré-filosófica e natural.

Assim, sua obra é permeada pelos temas da imagem do pensamento e as possibilidades para o exercício do pensar. Para ele, cabe à filosofia a tarefa de pensar, dar movimento ao pensamento, retirá-lo de sua imobilidade, romper os pressupostos da representação: criar conceitos. Sustenta que a filosofia não é uma reflexão, nem se destina à contemplação do mundo ou das ideias, não informa nem comunica.

O referido autor dialoga com artistas para liberar conceitos de ordem filosófica. Para ele, a criação depende de uma ideia, mas se as ideias da filosofia são conceitos, as da ciência são funções, as da arte serão “blocos de afectos” e “perceptos”, “blocos de sensações”. O cinema, nesse caso, inventaria “blocos de movimento/duração” (DELEUZE, 1992, p. 213). Assim, nenhum artista precisaria dos filósofos para pensar ou refletir sobre sua área.

A arte para Deleuze é independente de seu criador e é a única coisa no mundo que se conserva, embora esteja sujeita à duração de seus materiais. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de “perceptos” e “afectos”.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem

qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE, 1992, p. 213).

Se os acordes de tons ou de cores são os afectos da música ou da pintura, quais seriam os afectos da dança? O corpo em movimento? O corpo em relação ao espaço e ao tempo? Um atleta poderia nos dar isso. Talvez os estudos de Rudolf Von Laban (1879-1958), entre outros estudiosos da dança, tenham nos aproximado mais dessa questão.

Em sua sistematização da linguagem do movimento, Laban e sua seguidora Irmgard Bartenieff (1900-1981) (FERNANDES, 2002), observaram quatro categorias nos princípios básicos do movimento: Corpo (o que se move); Espaço (onde nos movemos); Expressividade (como nos movemos) e Forma (com quem nos movemos). Então, não seriam o corpo, o espaço, a expressividade e a forma os afectos da dança? Como dar espaço, com esses princípios, em um trabalho em vídeo com as crianças, colocando-lhes câmeras nas mãos?

Quando Deleuze fala que o artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é a de que o composto deve ficar de pé sozinho, destarte os erros sublimes que acedem à necessidade da arte, pergunto-me como equacionar a arte feita por crianças. Em uma passagem de seu texto, o autor observa que

Podemos também admirar os desenhos de crianças, ou antes comovermo-nos com eles; é raro que se mantenham de pé, e só parecem com coisa de Klee ou de Miró, se não os olharmos muito tempo (DELEUZE, 1992, p. 215).

Embora não esteja imbuída de estabelecer o que deva ser arte ou obra, nem preocupada em delimitar resultados nesse trabalho, sinto-me à beira de um abismo sempre que assisto aos vídeos produzidos pelas crianças, porque consigo ver neles algo que “fica de pé sozinho”. Há algo nesses vídeos que me balança, me faz sair de um lugar comum de professora de dança, de coreógrafa, ou mesmo de vídeo-maker. Não deveria ser novidade para mim, visto que em todas as fases de realização da oficina – planejamento, captação de imagens, edição –, tudo me fazia transitar por entre os espaços de saberes

acumulados, mas para produzir novos blocos de sensações, eu tive de fazer com eles, e não para eles.

Não os induzo a fazer “como eu faço”, e tenho a tranquilidade de saber que isso não significa em absoluto um *laissez-faire*, mas antes uma postura de professora-artista que procura abrir espaços de autonomia do fazer artístico, e compartilha a descoberta de um mundo novo no já conhecido. Quando acesso o termo professor-artista, tão presente em minha formação na Licenciatura em Dança da Fundarte/UERGS, sinto na pele que o mesmo se alia a uma condição de resistência a um modelo dicotômico pedagógico e nutre de dimensão artística a prática docente.

Ao me tornar criança com eles, tornei-me um dos intercessores e um dos disparadores para a criação. A palavra criança deriva do latim *creantia*, que significa criar, fazer crescer. No entanto, existe uma ruptura do conceito de criança como criadora; ao longo de sua história, a criança foi adultecida, abusada e relegada a uma condição inferior, de submissão ao mundo adulto.

A invenção da infância – e dos termos infantis, assim como a conhecemos – se deu a partir do século XIII (ARIÈS, 1978, p.39). E, ainda assim, embora convivamos hoje com muitas infâncias, desde as mais protegidas em luxuosos condomínios às mais excluídas economicamente, todas parecem apontar que os conceitos dos adultos em relação a elas estejam em falência; temos a urgência de compreender as novas formas de infância.

É necessário estar receptivo às experiências estéticas infantis. Parto do entendimento de que ao falar em estética, não me refiro à busca pelo belo, o que desperta a contemplação da obra de arte, mas aos sentidos, à percepção através do sensorial, do sensível. Lanço meu foco em uma estética cuja origem está na estesia (*aisthesis*), ou seja, sensação, sensibilidade, sentido. Quais seriam as formas de acessar esse sensível, senão encarnar os devires-criança, aticar os blocos de infância, ver suas produções como monumentais?

O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação. Não se escreve com lembranças de infância, mas por blocos de infância, que são devires-crianças do presente (DELEUZE, 1992, p.218). O devir-criança, em Deleuze, opera como um espaço de transformação, revolucionário, uma máquina de guerra contra o Estado e as instituições do mundo adulto. Espaço e tempo de resistência, o devir-criança desconhece modelos, totalizações,

normativas, independe de idade, e avança com intensidades e fluxos. É uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo e rompe a lógica de um mundo sem espaço para a infância.

Para realizar os vídeos, estávamos atentos ao inusitado, aos acontecimentos e materiais que tínhamos à mão naquele momento, movidos por todo o imaginário que era definido pelo grupo. Estávamos atentos em relação ao espaço, ao tempo, ao outro, ao sol e à chuva, sensíveis aos sons que podíamos criar e aos que não podiam estar presentes. Eu extirpava os meus “nãos” controladores para fazê-los respirar.

O pequeno João pegou a câmera com o display voltado para si e começou a girar encantado com o que via. Fez sua dança performance ali, descrevendo o que era: “eu sou muuuuuuito loooooouco”. Assim, seu grupo escolheu abrir o vídeo batizado de “Barangandão”, um vídeo que, entre outros dispositivos, se utiliza de blocos de infância de um tempo em que se brincava mesclando brincadeiras vindas do continente africano.



Também é preciso fender, abrir e esvaziar a sensação. É assim que o olho consegue enxergar de outro modo o que é produzido pelos seres que criam, as crianças. Para Deleuze, o artista age em seu material segundo as sensações, como perceptos, diferente das percepções que fazem referência a um objeto. Quando há semelhança a algo em uma obra, ela é produzida por seus próprios meios, “e o sorriso sobre a tela é somente feito de cores, de traços, de sombra e de luz” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 216).



Figs. 12 a 13 – Vídeo Barangandão.

Cada material utilizado é específico e fica difícil detectar onde acaba e

começa a sensação. Compreendo, assim, as fases de realização de uma videodança com as crianças. É maravilhoso pensar que a sensação, conforme o autor, poderia conservar-se, sem um material capaz de durar, e, por mais curto que seja o tempo, é considerado como uma duração; o plano do material invade o plano de composição das sensações, até fazer parte dele.

Por isso, fazer e ver os vídeos é tarefa prazerosa, e facilita o entendimento das sensações implicadas na relação cultivada entre mim e as crianças, assumindo o método de ser criança com as crianças, o que nos possibilitou passar de um estado para outro, colher o percepto das percepções do fazer videodança. Este seria o objetivo da arte, em Deleuze – extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 217). Para isso, é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra escolhida.

No vídeo “Cores dançarinas”, Tomaz, que gosta de editar os clipes sozinho, coreografou cores, em cima de outro vídeo, “O noivo vampiro”. Escolheu momentos em que duas meninas desse vídeo estão dançando, para compor um novo vídeo. Contrastou efeitos monocromáticos com vários tons de



Figs. 14 a 16 – Vídeo Chapa quente.

cores. Colocou em evidência também dois tipos de dança e de movimentos – uma dança mais teatralizada, com giros contínuos, e uma dança étnica, com

movimentos fluídos. Tomaz não discorreria assim sobre o que fez, devido à idade e experiência que tem. Mas soube facilmente dizer para mim o que queria, para que eu o ajudasse a saber como fazer para conseguir tais efeitos. “Quero colorir diferente, como faço?”, perguntou. Expliquei como funcionava o efeitos de mudança de tons. “E a música?”, perguntei. “Pode escolher qualquer uma, queria ver as duas dançando com outras cores”. Procurei deixar uma das músicas do vídeo original, e ele aprovou.

Para quem possa apressadamente deduzir que Tomaz não dá importância à música, deve assistir à “Chapa quente”, na qual ele dança frevo e funk, e também canta ao som de um rap que escolheu numa inventiva mescla de gêneros de dança, e sensíveis colocações no horizonte de seus colegas, que também elaboram atravessamentos de movimentos, numa relação com pinturas de mãos de crianças colocadas em uma parede no pátio da casa. Como a edição foi feita pelos mesmos meninos, a ordem sugerida, que quebra espaço dentro/fora, é de efeito competente, provocando-me uma agradável surpresa.

20”

A menina pedia para ser filmada, insistia. A outra câmera estava ocupada por um dos meninos; nesse dia não pudemos contar com todas as máquinas. Todos estavam correndo no pátio; eu entrei na sala e lá estava ela. Só sairia de lá após ser filmada. Tudo se passava muito rapidamente, não havia tempo para tentar fazer com que tudo, TUDO saísse conforme planejado ou pensado. Eu estava com meu celular em punho. Perguntei se poderia tirar fotos. Ela assentiu. Iniciei uma pequena série de fotos; pedi que se movimentasse. Logo foi se firmando uma ideia.

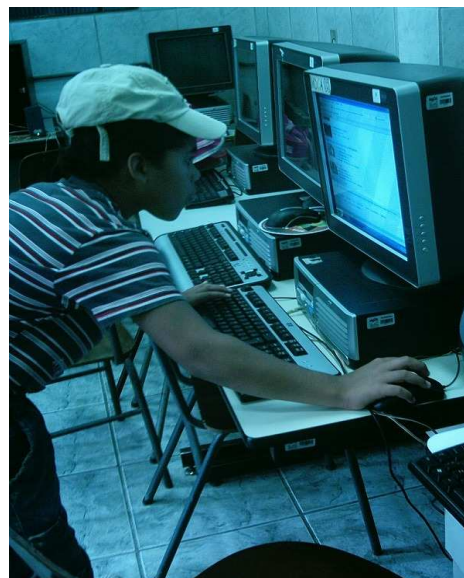
Quando percebi que ela havia finalizado, pedi que saísse e continuei a fotografar. Disse a ela que iríamos editar juntas aquele material no laboratório, e ela disse sim novamente. Saiu feliz da vida, “feliz como um passarinho saindo da gaiola”, pensei. Por que essa mudança de atitude pelo simples fato de ser filmada? – questionei-me mais tarde. Ocorreu-me, então, que estava lidando com uma geração que se utiliza da imagem para se autoafirmar, para dizer que



existe, se fazer ver, já que, socialmente, nos ambientes presenciais, não se sente privilegiada de alguma forma.

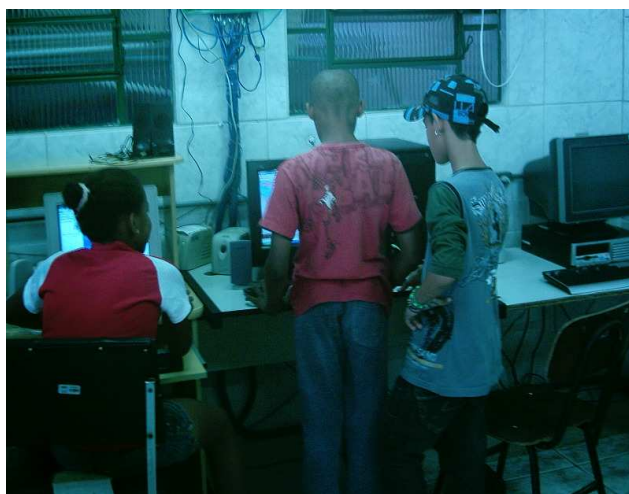
De fato, é do comportamento contemporâneo, especialmente visível nos jovens, o ato de se autorretratar e, sobretudo, divulgar seus feitos em sites de relacionamentos na internet. Tal fenômeno é tratado por alguns pesquisadores (BAUMAN, 2008; CANEVACCI, 2005; MEDEIROS, 2000; e BURGOS, 2002), como a “cultura do narcisismo”, ligada a formas de organização social em um contexto no qual o ser é centrado em si mesmo. As novas tecnologias estariam sendo uma narcose para os sentidos e as faculdades cognitivas dos seres humanos: “Assim como Narciso, os homens têm-se deixado entorpecer e fascinar por qualquer extensão de si mesmos em qualquer material que não seja o deles próprios” (BURGOS, 2002, p.1).

Eler (2009) aponta nesse fenômeno um misto de instabilidade dos espaços que formam o ciberespaço, se constituindo ora como espaço público ora privado, onde os auto-retratos são veiculados. Tal oscilação se percebe inclusive no modo como as imagens são tratadas ou editadas, maculando propositalmente sua definição para a criação de uma outra imagem, potencializando aspectos que não são dados



numa simples foto *a priori*.

Mais tarde, no laboratório, entre outros vídeos e grupos, encontrei a menina sentada em frente a um computador, indecisa se iniciava um game ou tentava ir para um site de relacionamentos. Cheguei alegremente, lembrando a ela que tinha no meu celular as fotos que tiramos no salão, e poderíamos transformar isso em



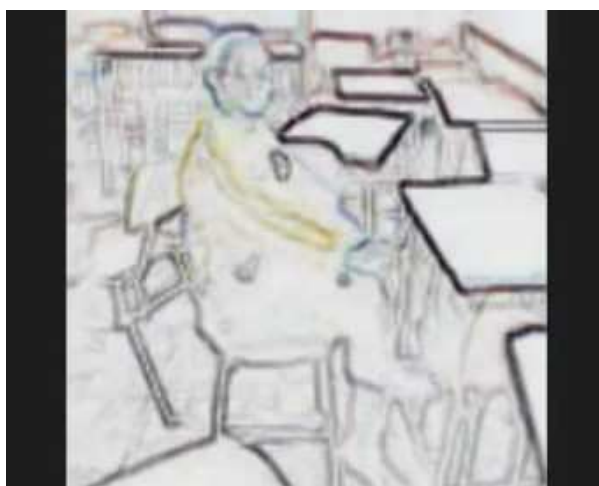
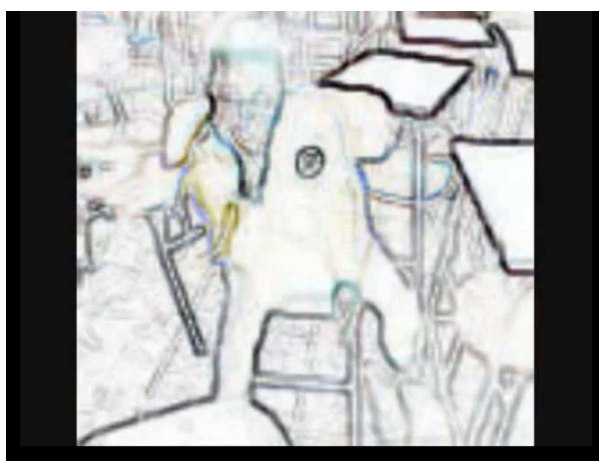
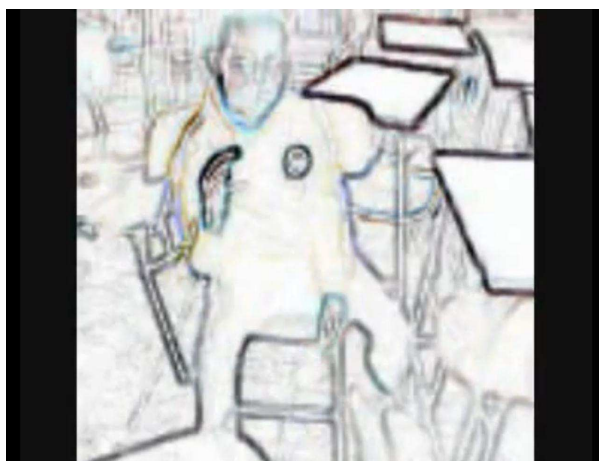
Figs. 17 a 18 – Edição de imagens/Laboratório.

vídeo. Ela ficou curiosa; perguntei se queria aprender. Perguntei a todos se alguém mais queria aprender. Dois meninos se levantaram e vieram se juntar a nós. Os outros continuaram editando seus materiais, fazendo perguntas o tempo inteiro a mim e a outros colegas. Desde o início, orientei que quem aprendesse alguma coisa, tentaria ajudar o colega que ainda não havia aprendido.

Quando vimos as fotos tiradas do celular, após orientá-la sobre como baixar no programa de edição, o mais simples e acessível daquele computador, foi apenas “deixar rolar” o *story board* para percebermos que “tinha jogo” ali. Ela ficou encantada com as imagens que agora “se moviam como filme”.

Pensei na questão de lidar com aquele ser que queria ser visto. Minha proposta inicial foi que brincássemos com a questão de “se dar a ver” ou não. Como se dar a ver em pouco tempo, por exemplo. Então, ela mesma foi tentando dar forma e efeito às imagens. Perguntava como se fazia tal efeito, e eu respondia.

Sugeri que no fim deixasse um mistério; ela optou por deixar as cadeiras vazias. Isso deu a *20 segundos para me ver*, título sugerido por ela quando eu disse o tempo do filme, um interessante vídeo que lida com movimento,



Figs. 19 a 21 – Vídeo 20 segundos para me ver.



efeitos ilusórios de presença e grita por uma urgência de que o espectador seja capaz de ver logo a criatura que está na sala de aula revelada ao final. Acho a imagem tão impactante, ela fala tanto por si própria que eu me desaconselhei a elaborar profundas teorias sobre a situação da educação – pois não dá para não pensar nisso vendo as carteiras escolares ao fundo –, preferindo me ater ao relato de uma possível qualidade de contato que podemos estabelecer com um ser humano, mesmo em meio a tantas, diferentes e urgentes requisições.



Fig. 22 – Cadeiras vazias (final).

No segundo encontro, dia 20 de janeiro, trabalhamos no pátio, pois o salão estava ocupado para uma outra atividade. Era uma tarde quente, de um dos verões mais quentes dos últimos anos em Porto Alegre. Fiz um círculo, coloquei as alternativas para o dia, e eles decidiram junto comigo o que fazer.

Tínhamos duas câmeras, uma de vídeo, outra de foto (houve problemas com as outras câmeras). Parecia que ia ser um dia “daqueles”. Decidimos captar o Grupo de Brincadeiras Afro, com “Barangandão”, depois, um pouco de “Frevo” e “Hip-Hop”. Como havia poucas câmeras, a combinação foi todo mundo ajudar em tudo.

Todos ajudaram na confecção dos barangandões, um brinquedo, como já descrito anteriormente, feito de papel crepom colorido, barbante, e jornal. É cortado em várias faixas ou fitas e o colorido de seu movimento é emprestado pelo movimento da criança que o manipula. Muito utilizado nos carnavais

antigos, tradicional brinquedo feito por crianças. Sua história está ligada também a soltar o corpo, relaxar, rodopiar, girar.

Nas várias lendas que cercam a origem do brinquedo, há uma que descreve seu uso por mulheres ribeirinhas para soltar o corpo, a voz, através dos giros nas articulações do corpo que seu manuseio proporciona. Visualmente, seus traçados formam desenhos no



ar, que ficaram esteticamente interessantes na imagem captada. Os meninos o manipulavam sem música, desenhando no ar com giros de braço e punho. As meninas pediram música, quiseram evoluir com flexões de tronco, em várias direções. Havia aqui a mescla de alguns movimentos de dança já incorporados.

As câmeras alternavam-se de mãos em mãos, enquanto as crianças iam se soltando cada vez mais. Conscientes das câmeras, relacionavam-se com ela como o ator performer se relaciona com a plateia. Desabafavam em gritos e gargalhadas. Se há algo de mágico nessa brincadeira estava ali: as crianças se transformando na frente das câmeras, desenhando no espaço com seus corpos, formando uma coreografia de deslocamentos físicos pelo espaço, indicando com gestos o que estava acontecendo. E o que estava acontecendo era uma euforia só, uma alegria ligada ao ato de criação, muitas vezes ausente em seus cotidianos de vulnerabilidades.

Mais tarde, no vídeo já editado, vemos um dos meninos abrindo o vídeo, ele próprio girando com a câmera focando seu rosto, ele o videomaker e o performer ao mesmo tempo. Seu grito alegre e solto quer brincar de revelar: “eu sou muito looouuco”. Erupção dionisiaca. Ele próprio seu barangandão.



Figs. 23 a 24 – Vídeo Barangandão 2.

Depois, as cenas passam de um acontecimento ao outro; um menino assistindo a tudo encantado, outro desenhando, as câmeras tentam tudo captar. Uma menina “costura” um acontecimento ao outro com um único gesto, ela quer ajudar a câmera, que não consegue dar conta de tudo que eclode naquele espaço.

Às vezes, eram muitas perguntas “gritadas” ao mesmo tempo. Eles estavam eufóricos. Eu também. Entre as dificuldades enfrentadas, está o trabalho em rede (com os computadores no modo operacional rede), o que seria necessário para que todos pudessem acessar os arquivos de imagens baixados no computador mestre. Perdemos muito tempo com isso, tive de buscar outras soluções, utilizando vários pendrives (discos removíveis) e CDs, em meio a um ambiente bem tumultuado, pois as crianças queriam aprender de imediato como manusear os programas de edição.

Apesar de demonstrarem

pouca paciência, percebi que descobriam muitas coisas sozinhos, rapidamente, testando diferentes maneiras de realizar uma ação no computador. Isso para mim é especialmente relevante, porque na dança também é importante, no meu entendimento, buscar diferentes formas de realizar um movimento ou um percurso. Achar soluções com o corpo para diferentes demandas. Cada vez mais é perceptível que as crianças parecem estar preparadas para isso. São super rápidas, por exemplo, para baixar música, descobrem logo várias maneiras de fazer isso. Além do mais, gostam de fazer várias coisas ao mesmo tempo, como jogar e passear por sites de mensagens, embora sites como o



Figs. 25 a 26 – Edição de imagens / Laboratório 2.

MSN e o Orkut estivessem bloqueados para eles.

Também observei que não gostavam de trabalhar em grupo no laboratório de informática. Fiquei surpresa, pois na atividade de captação de imagens, eles precisavam negociar entre si, combinar detalhes, conversar, ou mesmo brigar por suas ideias, deixar o corpo falar em frente às câmeras ou manuseando-as. Desta forma, eles operavam em grupo durante as filmagens, mas no laboratório, queriam ficar sozinhos. “Quero ficar sozinho em um computador”, disse

Edu. Como tínhamos computador para todos, resolvi deixar que ocupassem cada um uma máquina, para ver como funcionaria essa etapa.

De qualquer maneira, eles interagem entre si, seja para ver o trabalho do colega vizinho, seja para chamar a atenção para qualquer novo efeito que tivessem aprendido a fazer. E, a qualquer momento, novos blocos e grupos se formavam, em frente a um só computador. O laboratório de informática estava em ebulição.

Na tentativa de instigá-los a operar em grupo também no laboratório de informática, pedia que tentassem sentar próximo aos colegas



Figs. 27 a 30 – Assistindo aos vídeos no laboratório.

do mesmo grupo de captação, para poderem se ajudar. Isso foi ótimo, porque de vez em quando eu os via se aglomerarem em frente à tela do colega do mesmo grupo para dar opiniões, e só mais tarde voltarem à sua cadeira.

Então, para as crianças, havia uma forma de estar em grupo e estar operando individualmente. Dependia da maneira como se propunha a atividade, logo percebi. Nesse sentido, deixar acontecer neste contexto não significou para mim um "laissez-faire", mas respeitar e observar como se organizavam essas crianças naquele determinado contexto, que era novo para mim, portanto eu era estrangeira de um ambiente e de uma circunstância. Precisava tentar ir ao mundo delas e assim propor novas formas de intervir, quando necessário.

De uma maneira geral, isso não foi necessariamente um grande esforço para mim, pois na conduta de uma aula de dança, sempre procuro dar espaço para que meus alunos respirem e se coloquem no ambiente, desenvolvam autonomia, caso contrário, corro o risco de não conhecer com quem estou lidando. Posso assumir, então, que isso também faz parte da minha maneira de ser professora-artista.



## EFEITOS DE PRESENÇA

Um dos primeiros problemas que me coloquei ao realizar essa pesquisa se relacionava com a questão da presença cênica. Nas artes cênicas, a presença é objeto de constante busca por parte dos performers, atores, dançarinos. Costuma-se dizer: “Se não há presença, não há nada”. Como estava lidando com imagens, vídeos, a pergunta inicial foi: como a presença pode acontecer na imagem? Havia, claro, outras questões permeantes: como poderia uma criança, sem nunca ter experimentado pisar num palco ou ter aulas regulares de dança ou teatro, ter presença cênica?

Comecei a me questionar sobre os aspectos das culturas da presença, investigada por Gumbrecht (2004). Vale frisar que o teatro contemporâneo (e inclui a dança contemporânea nessa forma de pensar) vive predominantemente da cultura da presença, na qual o corpo tem



Fig. 31 – Vídeo Barangandão 3.



Fig. 32 – Vídeo O Noivo Vampiro.



Fig. 33 – Vídeo Chapa quente 2.

papel fundamental. Ele está não a serviço da comunicação, da expressão cunhada no senso comum, mas sim, de estar em contato com. Pode-se afirmar que é do fazer teatral e se nutre à feitura do ator. O que faz o teatro ser a arte que lida com o vivo, que não prescinde do corpo. Um fazer que muda constantemente nos fala da autonomia própria do corpo vivo.

A abordagem dessas práticas de se fazer presente é tratada por Gumbrecht em uma proposta filosófica que fala das culturas de significado e de presença no Ocidente. Temos aqui o termo sentido empregado em uma acepção diferente de sensação, de sentir, mas na acepção de possuir uma lógica própria.



Fig. 34 – Vídeo O Noivo Vampiro 2.

A cultura do sentido, segundo o autor acima citado, predomina na modernidade pela busca incessante de significado, do sentido das coisas, da interpretação para atingir um conhecimento válido, o que se faria sem ter que tocar nas coisas. Na cultura da presença ocorre um retorno às coisas por si mesmas, são momentos de



Fig. 35 – Vídeo Chapa quente 3.

intensidade, não há mensagens, não há nada a se interpretar, não há menção ao utilitarismo dominante em nossa cultura atual (GUMBRECHT, 2004, p. 98).

A cultura da presença vivificada pelo mundo contemporâneo reage à visão de mundo cartesiana, preocupada com a produção de sentido. Nela, a relação com o mundo tem um impacto sobre o corpo humano, que atua sobre o objeto independente de seu uso prático, para tirar daí um sentido próprio. Essa relação é mais espacial do que temporal – esta última importante para a cultura

do sentido, porque depende da passagem do tempo para a realização das transformações históricas (GUMBRECHT, 2004, p. 83).

Gumbrecht detecta que a limitação temporal do homem condicionada a nascimento e morte pede a transcendência do nascimento em direção ao passado (GUMBRECHT, 2004, p. 83). Assim, o desejo de viver em épocas em que não se poderia ter vivido só é possível por meio do efeito de presença. A presentificação do passado, tal como ocorre nos antigos relatos orais, o passado que chega como memória, registro.

Observo nessa experiência da oficina de videodança com as crianças que, durante as atividades, pudemos atravessar, em vários momentos e com diferentes intensidades, duas formas de cultura: a do sentido e a da presença, sendo esta última especialmente



possível de ser vivenciada durante os momentos de captação das imagens que, por sua vez, quando cristalizadas após a edição, ou mesmo em estado bruto ao longo da linha do tempo de uma sequência, já estamos lidando com um efeito de uma presença que aconteceu em um tempo anterior – o passado.

Durante as fases de planejamento, quando as crianças conversam e discutem como funcionará seu processo de produção do vídeo, elas estão em contato com, produzindo e trocando informações e afetos. Durante os ensaios e nas captações de imagens, o



envolvimento do corpo com o espaço e com o corpo do colega, e também com a câmera, estando ou não manuseando-a, é de uma outra exigência e complexidade. As crianças instauram uma nova forma de estar naqueles lugares da instituição.



No vídeo *O noivo vampiro*, que serviu também de inspiração para outros vídeos, há uma riqueza de relações entre os participantes, da ordem de fases anteriores à captação. Foi preciso fabular juntos, “editar” a fábula antes mesmo de ela estar registrada pela câmera, ser a



fábula no espaço e deixar o outro ser também, formando uma nova e velha história. Ali não há a preocupação com clichês, mas em sentir a alegria de viver essa história. Na condição criança e dentro de um contexto que já foi sublinhado, pode-se dizer que o que fizeram é de uma superação considerável, utilizando-se de duas referências e vivências corporais de dança, teatro, literatura, cinema.

A história de *O noivo vampiro* é curiosa. As crianças foram “montando” várias histórias sugeridas individualmente. Uma menina queria uma história de vampiros, de castelos; outra queria uma de dança oriental, indiana ou árabe; outra queria uma situação inspirada em uma novela das oito.



Um menino queria ser o vampiro e filmar ao mesmo tempo. Foi destituído pelo grupo, em favor de outro menino para fazer o vampiro. O menino que filmou quis ficar vestido de vampiro o tempo todo.

A história toda se juntou, formando passagens interessantes de dança, teatro, performance pelo espaço interno e externo da casa. Incorporar um personagem, um fazer ou um estado diferente, da fabulação, é situação rara no cotidiano dessas crianças, com essa riqueza de detalhes e espaços abertos para que assim pudesse ser. Vê-los correndo, dançando, se deslocando, rompendo o espaço destinado à oficina, sustentando a história e reinventando-

a enquanto a faziam, correspondeu à observação de algo novo, inusitado para todos os envolvidos.

Foram feitas duas filmagens “para valer”, além de pequenas filmagens dos ensaios. Havia duas câmeras, uma de celular, que ficou comigo, pois não havia mais nenhum deles disponível para filmar, e a outra, uma câmera digital simples, que ficou com o “videomaker vampiro”.



Após orientações de uso da Figs. 36 a 40 – Vídeo O Noivo Vampiro 3. câmera naquela circunstância, a combinação foi de que evitássemos um filmar o outro, e que ficaríamos em lados diferentes. Assim, conseguimos sobrepor imagens de ângulos e situações de forma distinta. As crianças estavam organizadíssimas, incluindo os figurinos e acessórios trazidos para o “set”, e essa organização continuou durante o período de edição das imagens.

Nesse sentido, editar também foi criar, e embora o corpo não estivesse de fato envolvido naquele estado diferencial, havia uma atmosfera de discussão para que tal estado fosse mantido no vídeo, não se utilizando dessas palavras, mas para que a mãe da noiva, por exemplo, fosse uma personagem misteriosa. Haveria, então, mistérios ou códigos para que o público descobrisse ao assistir ao vídeo. Esse revolver o material para dispô-lo de forma diferente foi feito de modo o mais compenetrado possível, pois as crianças estavam lidando com algo que fora criado por elas; havia uma atenção especial ao que estavam fazendo.

A videodança “O chapéu mágico” também foi material que derivou em outros dois vídeos: “O chapéu mágico por Everton” e “O chapéu mágico – Making off”. Além de editar priorizando outras tomadas, Everton enxuga o vídeo,



na sua concepção. Uma das meninas escolhe as tomadas que ficaram de fora do planejado para o vídeo “O chapéu mágico”, os erros de cena, e a pequena banda formada para a percussão.

“O chapéu mágico” foi planejado detalhadamente pelo grupo que o concebeu. Eles se revezaram inclusive nos ensaios, nas tarefas de filmar, fazer a percussão, dançar/atuar frente às câmeras, bem como na edição. Duas câmeras captaram, sendo uma de celular, num ângulo mais baixo, ambas frontais.



Em um grupo composto por várias lideranças, todos faziam a vez de diretor, inclusive eu. Quando pediam socorro, eu os ajudava. Foi assim, quando já desanimados, após terem reiniciado por tantas vezes, começavam a discutir entre eles.



Para domar o tempo, já no final eu os ajudei lançando palavras de estímulo: “não pára”, “segue”, “vamos lá”. Eles escolheram filmar no pátio, como muitos colegas, mantiveram um mistério acerca do chapéu entre eles, signos a serem decifrados por quem assiste. A coreografia, bem como a relação entre os



Figs. 41 a 44 – Vídeo O Chapéu Mágico.

*performers*, foi bem combinada. As câmeras se postaram e obedeceram à lógica da performance e não ao contrário. Elas assumiram, nesse trabalho, o papel da plateia, no sentido mais tradicional, a partir de uma frente apenas,

fixadas nesse ponto e não se movendo, a não ser em leves panorâmicas.

A dança é breve, mas o recado foi dado. O menino que dança aponta com a postura do corpo que chegou ou não aonde queria. No contínuo refazer a cena, gravar de novo, a relação do performer com a câmera se qualifica, a intensidade de um querer estar presente vai despontando, uma coreografia insiste em nascer.



Eles trouxeram roupas, acessórios. A montagem do figurino ficou interessante; as listras na roupa do menino em diálogo com o chapéu, que seria mágico por alguma razão que nós adultos, desconhecemos. Mas nós, crianças, bem o sabemos. Como havia sido sua professora em



oficinas de dança, anteriormente, sabia que estava diante de um líder e de um bailarino em potencial. Mas desde que o conheci, há três anos, nunca havia visto tal performance, daquele modo. Essa visão só foi possível por causa da presença da câmera, de um projeto feito para ser registrado. Com a câmera, a relação com o espaço se potencializa, bem como a busca de uma presença.

Ainda sobre a presença, friso “busca-se” como algo que está por vir, em potencial, já que as crianças não sabem o que é presença, a cênica, dentro de um entendimento das áreas do teatro e da dança. É do meu exercício de pensamento que tento relacionar





tal conceito a outras formas de arte que possam ter surgido em áreas de interseção – como as que lidam com a imagem. Interseção, porque ocupam uma delimitação própria, uma especificidade que não é nem de uma nem de outra natureza, mas do híbrido, do compartilhamento de dois ou mais fazeres artísticos. A videocênica, a videodança, as práticas que se utilizam de imagem e performance, cinema, vídeo, e tantos outros recursos tecnológicos próprios do áudio e do visual que surgem a cada momento se encontram nesses lugares.

Mas de que maneira falar dessa presença, termo e tema de muitos estudos, em diferentes áreas? Presença é, muitas vezes, compreendida e resumida como antônimo de ausência. No entanto, o conceito pode ter aspectos mais amplos e complexos, especialmente quando se entra na esfera dos estudos da performance.



Figs. 45 a 48 – Vídeo O chapéu mágico 2.

Também podemos falar de presença a partir de autores como Barba (1994, p. 93), e através da própria experiência do fazer cênico, que aponta uma condição para haver presença – a da relação espacial entre público e performer (colocado aqui como todo artista que performa algo), da ordem da materialidade, do corpóreo, que exige a participação do corpo. Tal relação espacial é específica, compreende um ou mais acontecimentos, se instaura durante a execução de algo, de performar algo em determinado espaço.

Pensar presença segundo este contexto me provoca em vários sentidos, pois minha pesquisa versa sobre dança, vídeo, ou imagem. Logo, pensei: mas como pode haver presença do corpo na imagem? Se a presença de um corpo na imagem em vídeo corresponde à representação – estar em lugar de –, e mais, a um corpo constituído? Constituído como imagem, estilizada e multipontuada numa textura pictórica diferente, lugar onde o corpo biológico não vive?

Na tentativa de dialogar com essas questões, tentei organizar alguns dos entendimentos de presença, delimitando o tema diretamente ligado a um modo de pensar e fazer teatro e dança, a partir da própria materialidade do corpo, do palpável, do que acontece no espaço em que se dá.



Pensar a presença como algo da ordem do não significado, do não semântico.

Quando se fala em presença no teatro e na dança, fala-se, *a priori*, sobre presença cênica – um determinado estado alcançado através do processo criativo do ator, o qual implica tempo, dedicação, maturação e, sobretudo, compreensão deste processo por parte do ator (quando



falo ator aqui, penso também em bailarino ou dançarino, visto que as fronteiras entre o teatro e a dança são cada vez mais tênues).

Um dos primeiros pesquisadores em teatro que nos fala do conceito de presença é o diretor de teatro italiano Eugenio Barba (1936), fundador do Odin Teatret em 1964 na Noruega, e do International School of Theatre Anthropology (ISTA), em 1979, na Dinamarca. Suas investigações o tornam uma das principais referências da Antropologia Teatral



Figs. 49 a 51 – Vídeo O Chapéu Mágico – Making off.

– campo que parte da observação das técnicas de trabalho do ator na cena, em várias culturas.

Para Barba, a presença cênica está ligada aos princípios que norteiam o desenvolvimento do ator – sua preparação, seu processo criativo – durante a representação, que não está ligada necessariamente ao ato de apresentação ao público. Relaciona-se ainda com “o ponto limite de um problema fundamental do ator: como manter o pensamento e a ação ligados entre si” (BARBA, 1994, p. 83). Para atingir tal estado, o ator submete seu corpo a um treinamento, uma performance, distinta da que pratica em seu cotidiano (a do conforto, regida pelo uso mínimo de energia – esforço –, para alcançar um rendimento máximo). Tal treinamento integra as chamadas técnicas extracotidianas, formada por princípios recorrentes em trabalhos de atores de variadas culturas e épocas, entre os quais: equilíbrio, dilatação, energia, oposição e corpo decidido, derivando um estado pré-expressivo.

Alcançar esse estado ao longo de todo seu percurso de trabalho desenvolve no ator a força de sua presença cênica, em uma contínua mutação, e através da qual consegue prender a atenção do espectador. Em busca da consciência deste “como” e deste “quê” a mais, o ator promove um encontro com seu estado de presença. Em virtude disso, ao longo de sua formação, o ator tem condições de mudar seus próprios paradigmas. Por isso é que se faz necessário esse espaço e tempo para que tal trabalho talhe o corpo do ator.

Mas o corpo “talhado” ou trabalhado do ator, mesmo quando captado por uma câmera, já não está mais lá na imagem, como corpo vivo, o corpo bios. É o corpo constituído guardado em um suporte vitrificado: o da imagem. Decalcado, suscetível a desmontagem e montagens, peças de quebra-cabeça e, ao mesmo tempo, arquivo de naipes que pode ser disposto em variadas ordens. Por isso, Barba defende que “na idade da memória eletrônica, do filme, da reprodução, o espetáculo teatral se dirige à memória viva, que não é museu, mas sim, metamorfose”. (BARBA, 1994, p 59). É nessa relação da memória corporal com o ato do presente que se forma o fazer teatral e se nutre a feitura do ator. Que faz o teatro ser a arte que lida com o vivo, que não prescinde do corpo. Um fazer que muda constantemente nos fala da autonomia própria do corpo vivo.

Pode-se encontrar no fazer do teatro contemporâneo a cultura da presença, na qual o corpo tem papel fundamental. Está ele não a serviço da comunicação, da expressão cunhada no senso comum, mas de estar em

contato com. Nela, parafraseando recente projeto coreográfico<sup>1</sup> montado em Porto Alegre, o corpo pode dar carne à memória e vice-versa.

Na atualidade, entre os pesquisadores que falam de efeito de presença na imagem está Enrico Pitozzi, professor da Universidade Bolonha (Itália) que participou em abril de 2010 do seminário Corpo, Performance e Tecnologia. Para ele, o espaço em si não existe, apenas a partir do que é composto pelo movimento. Traça uma relação entre o corpo físico e o corpo tecnológico (sintético), emprestando uma dimensão carnal ao digital, conduzindo assim o entendimento de que através de uma interface há a possibilidade de se levar o movimento para fora desse corpo carnal. Seu pensamento integra as novas discussões que estão em pontas emergentes das dimensões tecnológicas.

A performer Chamecki, ao falar de seu trabalho em vídeo “Conversa com Luvas de Boxe”, em parceria com Lerner, afirma que algumas performances para vídeo podem conter mais presença viva do que uma performance ao vivo (BOUGER, 2010). A artista considera que a condição determinante para seus trabalhos parte da conquista de um estado diferenciado de presença, e que sempre buscou reviver frente ao público o momentum atingido em seus ensaios. Mas como essa presença raramente ressurgiu em trabalhos reapresentados, ela cria filmes para capturar esses momentos, os quais, de outra forma, se esvaneceriam sem ser testemunhados.

As várias pontas encontradas para pensar a presença na imagem, bem como na escrita, diga-se de passagem, conduzem ainda à função memória, registro de algo que escapa. Escapa no tempo, está no passado, não podemos acessá-lo em sua totalidade. Presentificar o passado é tarefa de quebra-cabeça, e sempre faltará uma peça – a do corpo presente, vivo, que atua, que modifica, que vive intensidades, acontecimentos impossíveis de serem descritos, resgatados.

A angústia do artista de hoje ainda está relacionada à pressão contínua do projeto moderno, a do instrumentalismo, o seu corpo a serviço de algo. Quando o corpo se torna algo, acontece um encontro só tangível no presente, com suas impermanências e metamorfoses. Essa é a massa de trabalho manipulada constantemente pelo ator; o trabalho contínuo, porque só a

---

<sup>1</sup> Dar carne à memória – Celebração das obras coreográficas de Eva Schull, de Mônica Dantas e Eva Schull, maio/junho de 2010.



continuidade promove o encontro da presença, a carne pensamento se moldando no espaço.

Acredito que esse entendimento é primordial para o professor-artista, para que saiba, antes de extrair ou esperar algo de seu educando, saber o que pode ser percebido naquele corpo como mote, como seta para disparar todo um caminho a ser percorrido, em grande parte, bem depois que seus caminhos se separam.

## TRANSIÇÕES: ESTAR ENTRE

Quando o vídeo e a dança se encontram no circuito artístico, comumente vêm acompanhados do termo videodança. É uma área em crescimento, com a realização de festivais e mostras específicas para esse tipo de arte, no Brasil e em muitos países. Como uma arte recente, há muitas conceituações e tipos de produções. Caracterizada com suportes híbridos – do corpo humano, da imagem –, mais do que nunca é tarefa difícil e imprecisa articular uma nomenclatura para essa produção contemporânea. A videodança não é um simples registro de dança, que pode ser obtido com a câmera fixa, em plano aberto, sem movimento. Além disso, a ideia 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, acredito que seja fundamental ao *videomaker* – aquele que capta a imagem com a câmera – a liberdade de coreografar a partir de suas escolhas na manipulação da câmera.

Trata-se de ter uma certa sensibilidade para diferenciados modos de ver e detectar determinados temas e possibilidades de mapeamentos do movimento, mas essa sensibilidade se constrói no processo de fazer. É preciso essa compreensão ao ver no resultado final de uma videodança uma

experiência e sensibilidade própria dos jovens que estão no contexto educacional. Por isso, acredito que não se deve diferenciar o produto de videodança que se busca na ação pedagógica dos trabalhos de profissionais da área. Por outro lado, é possível observar preceitos da videodança em trabalhos que não tiveram a pretensão de assim se constituírem. Com um olhar ampliado, pode-se identificar aspectos de ritmo, tempo e espaço que remetem à videodança artística, aliados a uma certa postura comportamental, de crítica, deboche ou divertimento. Nesse sentido, entre as vídeodanças que se encontram facilmente na internet, em sites como o Youtube, posso citar a *Dança dos Zé Ruela* (2009), de Petrolina (PE), feitas por adolescentes que notadamente ensaiaram e escolheram o lugar onde captaram as imagens, sem a preocupação de nominar a experiência de videodança.

Por necessitar de um suporte tecnológico, essa arte se caracteriza como um audiovisual que forma uma linguagem única, podendo ser elaborada a partir de objetivos diferenciados, que resultam em trabalhos distintos como filmes de dança, videofilmes e documentários sobre dança (produções que contenham entrevistas ou outros elementos além da dança).

Pensar videodança é poder pensar em coreografias originalmente feitas para serem captadas por uma câmera. Mas também é admitir que a coreografia pode surgir a partir do que foi captado por uma câmera. Uma vertente dessas criações se insere nas *Experiment and Digital Technologies* (Tecnologias Digitais e Experimentais), que traçam aproximações com a videoarte e estão além dos limites da dança, sendo seu suporte o vídeo e outras tecnologias. Muito do que foi realizado com as crianças pode ser inserido em todas essas possibilidades, visto que o trabalho tinha por característica a abertura para o que as crianças quisessem montar naquela circunstância.

Em um momento no qual se discute a questão do espaço para mostrar dança, que não se restringe mais ao palco à italiana, e muito menos aos espaços alternativos, incluindo ambientes externos, já se fala em *Dança Portátil*, um projeto de dança direcionado para internet. Nessa modalidade, é possível ver um tipo de dança na qual 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 (ENTRE PASSOS, 2008).

Nesta caminhada, foi possível perceber que existem muitos tipos de dança “casadas” com as novas tecnologias, e essas definições estão estritamente ligadas ao modo de planejar, captar e editar – ou seja, pensar – o material de dança e vídeo a ser trabalhado.

Luiza Fagá, em seu blog *Sótão 73*, afirma que a videodança, nascida no final dos anos 1960, é um gênero híbrido entre cinema e as artes do corpo. “Integra coreógrafos e videomakers em uma experiência artística que não é só dança nem só videoarte, e sim a comunhão dessas duas linguagens” (SÓTÃO 73, 2008), delimita.

Muitos artistas já fazem uso dos recursos oferecidos pela era da tecnocultura, inclusive artistas da dança, que influenciam meu trabalho. O diálogo entre a mídia orgânica e a mídia de silício – placas de vídeo que contêm poderosos processadores responsáveis pela qualidade da imagem em computadores e videogames – é absorvido velozmente pelos fazeres artísticos.

A experiência de coreografar utilizando-se do computador já não é novidade: o bailarino e coreógrafo norteamericano Merce Cunningham (1919-2009) foi um dos pioneiros, rompendo paradigmas e conquistando para a arte coreográfica um novo status. 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.

O ponto central e o motor da sua criatividade é o corpo e o movimento. Sem hierarquia, e com bailarinos ocupando todo o espaço cênico, Cunningham impõe ao espectador uma nova maneira de olhar o espetáculo. A noção de perspectiva, primordial desde a Renascença, é simplesmente eliminada. A perspectiva foi uma inovação na cenografia do teatro italiano, possibilitou a ampliação do fundo de cena do ponto de vista do espectador, 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. Além disso, o coreógrafo inventou novas maneiras de coreografar, utilizando softwares e até iPods.



Imagem 2 – Cunningham<sup>2</sup>

Ao se falar em pioneiros na videodança, não se pode deixar de citar Maya Deren (1917-1961). Nascida em Kiev, Ucrânia, no ano da Revolução Russa, com o nome de Eleanora Derenkovskaya, migrou com sua família para Nova York (EUA), fugindo da ameaça do anti-semitismo, aos cinco anos de idade. Entre tantas coisas que fez, Deren foi coreógrafa, dançarina, poeta, escritora, fotógrafa, jornalista, ativista social, cineasta, atriz. Sua atividade como realizadora e teórica cinematográfica norte-americana dos anos 1940 e 1950, coloca-a como uma pioneira na adaptação da dança para a câmera.

---

<sup>2</sup> (AP, foto de arquivo, disponível em The Washington Times: <<http://www.washingtontimes.com/news/2009/jul/27/choreographer-merce-cunningham-dies-90/>>, acesso em 27 jul. 2009.

Com vasta filmografia, ela é considerada a “mãe do cinema experimental” e figura ativa do *underground* americano, com filmes que nos conduzem a verdadeiros balés ritualísticos de imagens oníricas e tempo despedaçado (MAIS UMAS COISAS, 2009).

Maya Deren dirigiu e atuou em vários de seus filmes, muitos já disponíveis na internet em canais como o Youtube. Em *At Land* (Na Terra), de 1944, ela subverte a ideia de tempo e espaço. Deren transita por lugares como uma praia, por um campo, e rasteja sobre uma mesa imensa onde se realiza um jantar e as pessoas que dele participam não enxergam a performer. Trata-se de uma crítica à falta de capacidade de olhar da sociedade. O que se move no filme são os lugares, em sequências audaciosas para o pensamento da época, quebrando o realismo narrativo.

Em *A study in choreography for camera* (Um estudo coreográfico para a câmera), feito em 1945, a artista explora, com uma Bolex 16 mm, os movimentos do bailarino Talley Beattey. Com a virada do seu pé, numa rotação de 360 graus da câmera, Talley pode vislumbrar lugares distantes, o interior de um museu, uma floresta, um pátio. Deren opera com o potencial de transcendência da dança no espaço e no tempo.



Imagem 3 – Maya Deren<sup>3</sup>

Ao dar um salto na linha da história desde a obra de Deren, sem entrar no mérito dos musicais hollywoodianos, posso citar muitos artistas ou companhias de dança contemporâneas que se utilizam da linguagem da dança em vídeo ou cinema. Ao passar pelas mais variadas formas de produzir videodança, vou me deter, por uma questão de método, em três modos de produzir videodança na tentativa de falar da vastidão que essa arte comporta. Seja do transgressor grupo inglês DV8 Physical Theater, que alia dança com teatro físico, passando pelo cineasta e artista visual belga Nicolas Provost, às propostas da bailarina e videomaker uruguaia Tamara Cubas. Nesses três exemplos, as temáticas são tão diversificadas quanto seus dispositivos (princípios ou tarefas estabelecidos para criar a videodança), porém a característica contemporânea confere-lhes um tom de consciência crítica.

Imagem 4 – Vídeo *Enter achilles*<sup>4</sup>, do DV8.

O DV8, por exemplo, foca na questão de gênero, abordando de forma surpreendentemente cruel a psique masculina em *Enter Achilles* (2009). A videodança, realizada em 1996, foi ambientada num típico *pub* britânico,

<sup>3</sup> Disponível em Wikipédia The free Encyclopedia: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Maya\\_Deren](http://en.wikipedia.org/wiki/Maya_Deren)>, Acesso em 29 jul. 2009.

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=7\\_c9ToyDs3mY](http://www.youtube.com/watch?v=7_c9ToyDs3mY)>. Acesso em 25 jul. 2009.

decadente e cheio de fumaça. Com cerveja à disposição e direito a futebol na tela, oito homens se divertem, mas sob um clima perturbador de paranóia e insegurança, no qual a fraqueza é brutalmente explorada e a violência cobre a vulnerabilidade. O coreógrafo Lloyd Newson cria movimentos numa interpretação extremamente pontual das normas dos ingleses típicos, dentro dos padrões considerados *normais*, ou seja, *hetero*, e apresenta posturas estereotipadas desse comportamento do sexo masculino, sobretudo desses relacionamentos masculinos.

Multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produzem referências que fazem sentido no interior da cultura e definem quem é o sujeito (LOURO, 2004, p. 83). *Enter Achilles* toca com propriedade no *ethos* estabelecido como *masculino* na sociedade contemporânea, recheado de objetos e artefatos como cigarros, bebidas, lugares onde se encontrar/estar, confrarias, modos de se vestir, de se portar, de agir.

O trabalho desse grupo se constitui de gestos que irrompem a cena como se fossem uma caricatura do masculino. Assim, o estatuto do corpo para construir a dita masculinidade fica repleto, por isso mesmo, de clichês e estereótipos do que possa estar a serviço de representar esse mundo masculino. Ao beirar a ironia, o trabalho nos leva a refletir sobre tais condutas.



Imagem 5 – Vídeo *Papillon d' amour*, de Nicolas Provost<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=FOE73vrTGQ8>>. Acesso em: 21 mar. 2007



De um modo distinto, Nicolas Provost, em *Papillon D'Amour* (PROVOST, 2009), quer tocar na narrativa pela simbologia do duplo, da duplicação, utilizando como dispositivos a reflexão, o espelho. Nesse trabalho feito em 2003, o artista recupera imagens do filme *Rashomon*, de Kurosawa, realizado em 1950, mantendo sutilmente sua narrativa, com música de Autechre. Faz isso utilizando fragmentos do filme com um efeito de espelho, alterando as estruturas que articulam os elementos narrativos.

O efeito escolhido cria um eixo central com uma dinâmica centrípeta, remetendo a imagens de caleidoscópio. As diferenças de planos e as distorções alteram o tempo, a topografia original do espaço, e fazem surgir novos personagens.

Para além de uma visão crítica do social e também de reconstrução de narrativas a partir de incisões feitas na imagem, vou citar ainda outra forma de se olhar para um trabalho em vídeo, na configuração do corpo humano, da dança e da performance. Assim, falo também da necessidade de se abrir o olhar para o entendimento de que não estamos lidando apenas com a arte emergente no período renascentista.

Tamara Cubas, formada em artes visuais e dança em Montevideu e com mestrado em Arte e Tecnologia na Holanda, põe o conhecimento de variadas áreas da arte a serviço de suas criações. *Yo soy otro* (CUBAS, 2008), mostra um momento íntimo da artista – o de um pós-cirúrgico na coluna -, transformado em vídeo e propõe a mais cinco coreógrafos que coloquem no corpo, para o vídeo, suas impressões sobre o acontecimento vivido por ela. “Quero fazer uma obra de dança”, diz uma das legendas do vídeo (CUBAS, 2008). Ao anunciar isso, o olhar se dirige às conformações das linhas, movimentos, tomadas e planos elencados por cada coreógrafo, diferentes entre eles, constituindo um belo passeio sobre a experiência vivida na pele da performer.

Como não ver dança no movimento de câmera que aproxima a cicatriz e faz dela um ponto nevrálgico da imagem, transformada ela mesma em corpo? Como não ver um corpo, fatiado e costurado como sua cicatriz, na imagem? Pode-se pensar na imagem cicatriz, ela fatia do próprio corpo de imagem, fatia tridimensional, bidimensional, fatia. Não uma representação de fatia. Ela, a fatia em si, um corpo. Uma fatia autônoma, que faz parte de um todo, mas ela

mesma vive em sua própria imagem. Assim, posso pensar os quadros de imagens no *story board* de um vídeo. Podemos assim ver o corpo na imagem constituída, mas também o próprio corpo é uma imagem constituída, cuidadosamente, sobre cada célula que o compõe.

Não é à toa que Ortega (p. 107, 2008) relaciona à medicina os modelos ideais e normativos do corpo: “O nosso corpo é reconstruído a partir do modelo de cadáver experienciado na terceira pessoa, um corpo objetivado e fragmentado, [...] o corpo como algo que temos e não algo que somos”.



Imagem 6 – Vídeo *Yo soy otro*, de Tamara Cubas<sup>6</sup>.

Qual a importância de uma professora-artista tratar sobre essas questões num trabalho desenvolvido com crianças? Ao entender como o corpo é visto como uma imagem, posso destituir os regramentos da câmera e do ato de filmar para fazer com as crianças algo independente de se ter um equipamento. Podemos também tratar de ser o corpo que somos, tema dos mais necessários frente ao consumismo desenfreado, que também estabelece qual corpo teremos que ter para transitar por determinadas esferas sociais.

Em uma cultura como a nossa, em que a imagem vale mais que a coisa e que o ideal de corpo é cada vez mais um ideal virtual, desencarnado, de pureza digital, a medicina está comprometida com o fornecimento de imagens de nosso corpo, corpo-imagem, corpo-máquina, corpo-cadáver (ORTEGA, p. 109, 2008).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MFd4gCs16ws>>. Acesso em: 05 set. 2008.

Muitos artistas da dança contemporânea afirmam que pode-se ver dança em tudo, embora dança possa não ser considerada criteriosa e criticamente como tudo. É uma área específica das artes e possui suas próprias condutas de formação e escolas. Sobre tecnologias também pode-se alargar a delimitação de conceitos. Nesse contexto, quando se fala em novas tecnologias, quase sempre se pensa em computadores.

Ivani Santana propõe uma visão ampliada de tecnologia em sua pesquisa sobre dança e tecnologia, na qual tecnologia está relacionada mais ao arcabouço de conhecimento produzido ou inventado. “O mérito, portanto, não está no dispositivo *per se* (na coisa maquínica), mas no ato criativo de transformar o conhecimento existente em um novo e inusitado” (SANTANA, p. 78, 2006). É com essa compreensão de tecnologia que tracei a promessa de utilizar poucos recursos com equipamentos audiovisuais, e muito de rearranjar o já conhecido. Entendo que videodança pode ser feita de várias formas, e não me interessa nesse trabalho eleger apenas uma forma de produzi-la.

Após as oficinas, me desvincilhei da intenção de delimitar o que é ou não videodança, o que é ou não dança, mas foquei no encantamento das crianças com tudo o que implica estar entre essas duas forças. Na potência que se pode tirar desse encantamento, o fazer se torna possível a partir de um ser professora e artista, que pode ser desenrolado em tantos outros fazeres de dança e vídeo. A potência que pode ser devolvida às crianças, através de uma condução que implica o conhecimento das áreas que formam esses entrelugares.

Um entrelugar não precisa ser um lugar de angústias, nem é menor que um lugar, apenas é para onde se desloca a luz. Ao mudar o foco de tudo o que nos rodeia, podemos estar criando muito entrelugares, que possuem seus próprios viços e texturas. O que faz de um entrelugar alvo de falas pejorativas ainda é um modo de pensar ligado às convenções e fórmulas normativas, estabelecidas ao longo da história e marteladas na promessa de modernidade.

Se há uma lição no processo de uso da câmera, esse é o mais caro a ser adotado com crianças; através do equipamento, ou de seu próprio corpo, elas aprendem a focar algo de uma forma diferente. Ou, melhor dizendo, elas

aprendem a focar algo. Dar atenção a algo que no todo passa despercebido, o todo já estabelecido como o todo para o qual todos devem olhar.

Focar é um exercício importante nas artes, e na dança nos valem disso para estabelecer trajetórias do movimento no espaço. Há todo um exercitar de distinção entre planos próximos, distantes, e como podemos lançar um olhar direto ou indireto sobre cada ponto que compõe o desenho espacial nos quais escolhemos nos mover.

### CLIPS DE PENSAMENTO DA PROFESSORA-ARTISTA

Quando se fala em dança e vídeo, é comum os jovens mencionarem videoclipe, filme curto geralmente produzido para a divulgação de novos lançamentos musicais. Tais manifestações se referem aos novos modos de vivenciar intensamente e aprender dança já nomeados por Tomazzoni como “ethos midiaticizado de dança” (2004, p.65). Nesse ethos, que compreende a dança que chega pela televisão e outras mídias, podemos pensar em fazer o percurso de volta na mesma via, propor a nossa televisão um outro ethos – a dança que poderá ser produzida e não apenas vista em corpos alheios. Tal conquista é compreendida durante o processo de realização e, também, representa uma tentativa de seduzir as crianças para o universo da dança.

Alguns vídeos realizados na oficina



Figs. 52 a 55 – Vídeo Fita.

de videodança são extremamente curtos. Além do vídeo *20 segundos para me ver*, o vídeo *Fita*, um dos primeiros a ser editado pelas crianças, não passa de cinco segundos; é uma experimentação de efeitos e colagens, aproveitando o material coletado para *Barangandão*. As crianças não estão preocupadas com o tempo que o vídeo deve ter, mas preferem vídeos mais curtos, ao estilo de videoclips ou simplesmente clips. É incrível ver a profusão de clips postados na internet, muitos feitos por crianças e adolescentes.

Isso se tornou possível graças à popularização das câmeras digitais, o que por sua vez gerou maior produção e divulgação de vídeos, em outras mídias, como celular, mas principalmente na internet. Mesmo o cinema ganhou 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. Ao pensar no ambiente educativo, utilizá-las para criar arte é um bom caminho para ampliar conhecimentos sobre si e o mundo. É um equívoco apontar o desaparecimento do uso do corpo frente a essas novas tecnologias, pois temos inúmeros exemplos de como o corpo tem um papel cada vez maior para interagir, dar comandos em sistemas de saída que, num futuro próximo, não mais utilizarão o teclado e o mouse, mas o movimento do corpo, a voz, o desenho da íris.

Por isso, fazer uso de novas tecnologias para criar dança, também implica a reflexão sobre o corpo, a possibilidade de dançar diferente, em outras paisagens, que nutrirão futuras criações de movimento e dança dessas crianças. E a partir dos corpos delas, vislumbra-se o corpo que se configura pela imagem.

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 dançar.

Wosniak (2006) 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. 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.

Essa operação é passível de acontecer entre crianças entre nove e treze anos de idade. Nessa fase, acontece uma canalização da criança em busca de conhecimento, aprendizagem e socialização. O raciocínio dos pequenos torna-se coerente, lógico, e a relação com os demais começa a ter características de cooperação. Reichert (2009, p. 265) fala da importância de a escola estimular aquilo que os pequenos estão prestes a ser, saber e aprender. A curiosidade crescente da criança a levará ao conhecimento específico.

Foi possível observar, durante as oficinas, as crianças escolhendo o que gostariam de aprofundar, através de perguntas que geralmente iniciavam com a palavra *como*. “Como posso unir todos esses cliques?”, perguntava Martinha. “Quería juntar o frevo com o funk. Como?” Vale ressaltar que a solução a essa questão foi encontrada no corpo da criança dançarina, e não no software que mescla imagens. Assim, Tomaz criou o vídeo *Chapa quente*, unindo diferentes ritmos em seu corpo, transitando entre passos de *frevo* e de *funk*.

Esse entendimento não deve se limitar apenas ao âmbito escolar, e creio ter sido privilegiada por fazer acontecer essa oficina em uma instituição fora dos muros escolares. Um outro entrelugar, entre tantos focados nessa oficina.

A aprendizagem ativa uma série de processos internos, que só ocorrem quando a criança está em interação com outras pessoas e é respeitada e estimulada em suas potencialidades. Porém esse processo não é apenas uma atribuição da escola, como pensam muitos pais. A formação pessoal se desenvolve num misto de influências lar-escola, pais-educadores-cuidadores (REICHERT, 2009, p. 266).

A autora se refere a um modelo de *Educação para Ser*, que não partilha do modelo *Educação para Ter e Aparentar*, a qual provoca, segundo ela, uma repressão sistemática de pulsões e necessidades da criança, de função deformadora, moralizante, de não estímulo e sem capacitar os pequenos a

viver melhor. É a partir desse entendimento que tornou-se possível, para a artista-professora, manter o compromisso de abrir outros espaços na instituição para que as crianças pudessem efetivamente sair da sala de aula, aproveitar o pátio, o jardim, e fazer funcionar seus potenciais no uso do corpo, trazendo a câmera e os programas editores de imagens como um disparador para suas vontades.

## IMAGENS DE SI E DOS OUTROS



Imagem 7 – Quadro Las Meninas, de Velásquez.

Ao se analisar uma imagem, decompondo-a em várias camadas, pode-se perceber relações de poder envolvidas no ato de ver e como dar a ver.

Foucault (2001) analisou minuciosamente essas camadas, como no texto *As damas de Companhia*, sobre o famoso quadro *Las Meninas*, pintado em 1656 pelo espanhol Diego Velásquez – um retrato da família de Filipe IV. O autor considera várias possibilidades de olhar essa pintura e questiona quem de fato vê ou é visto no quadro, e fala da mutabilidade de posições e papéis.



Mas, inversamente, o olhar do pintor, dirigido fora do quadro ao vazio que tem diante de si, aceita tantos modelos quantos espectadores lhe chegam; nesse lugar preciso, mas indiferente, aquele que olha e o olhado se permutam sem cessar. (FOUCAULT, 2001, p. 196).

Ao pontuar problemas específicos da pintura, o autor faz emergir o sistema de pensamento da idade clássica ou da idade da representação, além da era que a sucede, a era do Homem. Para Deleuze (1966), Foucault descreve a arqueologia sobre as ciências do homem, uma arqueologia que despedaça seus ídolos. Uma ciência que se constituiu quando o homem se des-historicizou. Quando as coisas e as palavras receberam uma historicidade que as libertava do homem e de sua representação.

Quando a arte se libera da tarefa de representar e de hierarquizar os objetos, o pensamento abre espaço para que se busquem outras matérias e formas de compreender uma obra. Observo as permutas possíveis de olhares, e nessa compreensão também consigo lançar um olhar diferente para mim mesma. Na era digital, é possível falar incondicionalmente dessa permuta de olhares.

Nesse sentido, o modo de olhar uma videodança pode estar atrelado fortemente ao modo de olhar moderno. Mas que olhar seria esse e como ele se relaciona com as intenções de um educador ou um artista? Tento responder com o fazer videodança como artista e professora e na observação do que está sendo produzido nesta área. É nesse contexto que observo, muitas vezes, o uso demasiado de novas tecnologias, aliado a um modo de fazer atrelado ao projeto do homem moderno, que considera a hierarquização dos objetos artísticos.

Não existem fórmulas *a priori* que nos remetam ao ato de não hierarquizar os objetos artísticos. Na edição digital de um vídeo podemos mudar simplesmente tudo, e isso se coloca para além da tarefa de evitar o início-meio-fim herdado do classicismo das artes. Está relacionada com a capacidade de fabular, imaginar o que pode ter acontecido, o mundo dos sentidos.

Assim deve ter sido o desprendimento da artista americana Eve Sussman, ao criar o vídeo *89 Seconds at Alcázar*. Com duração de 11 minutos (um trecho de 2:27 minutos está disponível na internet), o trabalho parte do ato

de imaginar como teriam sido os momentos que antecederam o flagrante registrado em “As Meninas” (1656), obra-prima de Diego Velázquez. Eve Sussman também produziu, junto ao vídeo, um livro sobre o assunto, com o objetivo de reproduzir detalhadamente o ambiente no qual se fez o quadro. Ou, pelo menos, o ambiente criado pelo pintor, pois a cena em questão é a própria representação contida no quadro, recriada em vários momentos anteriores e posteriores.

A ideia é tratar a cena da pintura como um filme, e as ações que emergem antes e depois do momento cristalizado pela pintura partem de breves gestos e movimentos do dia a dia, nesse caso, o cotidiano da corte. O movimento de circunavegação da câmera pelo ambiente nos 10 minutos de duração do filme não tem começo, meio ou fim e foi disparada com uma única coreografia fluida.

Tudo isso envolve compreensões próprias da dança e do vídeo, num diálogo que cria algo inusitado, instigando nossos sentidos. Tanto no vídeo como na pintura, não fica claro a figura central do tema – não há hierarquias –, pois se a menina no vídeo ocupa, pela sua movimentação, o foco central, não fica evidenciada, do mesmo modo, sua importância na totalidade do que ocorre naquele salão.

Para continuar a ilustrar esse pensamento, recomendo o vídeo *Link up*, do grupo Phoneheads, no qual temos sobretudo o deslocamento de um fundo musical, substituído por uma composição com música eletrônica. As várias camadas editadas de coreografias de filmes antigos, tendo como protagonistas Fred Astaire e Ginger Rogers, entre outras atrizes hollywoodianas famosas nas décadas dos anos 1930/1940. São trechos compostos e com seus tempos, direções e recortes alterados para compor harmonicamente com a proposta musical. Assim, Fred Astaire “dubla” a canção re-executada pelo Phoneheads, hipnotizando quem assiste a obra. Já não há necessidade de saber o que é original, o que vem antes ou foi alterado, mas percebe-se que estamos frente a uma obra pensada em detalhes.

O hibridismo de *Link up* faz com que nos sintamos com um pé nos musicais de filmes “em preto e branco”, assim como no ritmo da música eletrônica dos MCs, os mestres de cerimônias das festas raves atuais. Não é uma coisa nem outra, mas é tudo isso ao mesmo tempo. Não há a história

convencional, mas acontecimentos múltiplos, distintos, que nos levam a outros lugares e tempos; o momento presente é composto assim. E onde mais podem estar a desconstrução dos ídolos e a ausência de hierarquias, a não ser nessas possibilidades ou liberdades de criação?

No vídeo *Guerreiros de Jó*, produzido pelas crianças, acontece uma curiosa composição. Olhar para as suas várias camadas é exercício arqueológico. Além de a escolha temática estar envolvida com os conteúdos que trabalharam na instituição durante o semestre, o das culturas afro, e que foi inspirada na oficina sobre brincadeiras afro-brasileiras realizadas no Santander e já descritas anteriormente, as crianças registraram a dança de roda que é um jogo, uma brincadeira, composta por saltos e deslocamentos para o centro do círculo, para retorno para a borda e deslocamentos laterais, cantando a música agora intitulada *Guerreiros de Jó*.

Três crianças estavam no círculo, uma estava filmando, e outras estavam no entorno para ajudar a cantar, auxiliar nos movimentos e



simplesmente fruir o que estava acontecendo. Uma das meninas do vídeo *Barangandão*, após terminar sua captação, se coloca ao fundo e integra o vídeo, como se fosse uma continuação de seu trabalho. E pode ser, pois ambos fazem parte dessa postura de narrar antigas brincadeiras que deixaram de ter importância frente às novas tecnologias para o imaginário infantil.

Na edição, um dos meninos estava jogando um game, antes de iniciar as atividades, e um deles teve a ideia de juntar imagens do game com o vídeo das crianças. “Olha, esse é o guerreiro de Jô”, justificou. “Por quê?”, eu quis saber. “Olha como ele luta, pizzz, pizzz, pouw”, imitou os sons do game. Eles quiseram aprender como juntar as imagens e depois colocar legendas, com a letra da música. Colocar legendas foi um “frisson”, porque todo mundo queria colocar legendas nas suas. Mas a febre das legendas não foi tão adiante assim, apenas ressurgiu em *O noivo vampiro*.

A edição de *Guerreiros de Jô* foi um momento muito especial. Fiquei muito atenta a essa operação de pensamento, associações, vontades de fusões. O vídeo é intrigante, a imagem das crianças ao final



Figs. 56 a 61 – Vídeo *Guerreiros de Jô*.

oferece uma quebra na direção dos sentidos, é um alívio das sensações. Na minha opinião, trata-se de um vídeo político, de tomada de postura das crianças. Ainda que as mesmas não consigam expressar verbalmente a conduta de suas escolhas, é perceptível a trajetória dos pensamentos.

O que são as imagens de si e dos outros, senão escolhas políticas, de definir o que deve ou não ser mostrado? As imagens de si, cuidadosamente constituídas para se encaixarem no senso comum, a imagem-corpo se lapida para agradar, para ser aceita. No ponto onde esta conduta é quebrada, encontro os vídeos feitos pelas crianças, a autorregulação rompida com o deixar aparecer, como no início de *barangandão*, o menino filmando a si mesmo, assumindo algo para si e para todos, os olhos no olho da câmera.

Mas claro, estou falando de uma autoria que não é minha, e sim das crianças, exatamente o que eu buscava. Embora falar de autoria também denote pisar em um terreno extenso, me atenho, no momento, a falar sobre a imagem do outro. Que detalhamentos são possíveis de serem percebidos quando nos distanciamos, ou abrimos espaços para que o outro possa ver nosso trabalho e nos indicar o que ainda não vemos? Para que possa nos narrar sobre o que (não) havíamos pensado em enquadrar antes? Abalar “nossa certeza primitiva de ver o mundo”, a “fé perceptiva” (CARDOSO, 1988) que junta-se à intenção autoral? E que, muitas vezes, no artista, se torna problemática devido a seu narcisismo?

E também de Cardoso o pensamento de que não há continuidade entre o ver e o olhar:

E a passagem entre eles não se faz por gradação; requer um salto. Passamos de segmentação e exterioridade entre o sujeito e o mundo supostas na “fé receptiva”, para sua inextrincável conjunção na constituição do sentido (CARDOSO, 1988, p. 350).

É preciso mais do que um distanciamento para dissecar a imagem, arriscar um salto na forma de pensá-la e permitir que seja olhada. Assim, é possível considerar isso e aquilo, **isso naquilo**, na tentativa de compreender o todo. Uma grande extensão de planície onde posso absorver cada coisa que lhe compõe, sem tentar medi-las ou hierarquizá-las.

## FADE OUT

As muitas questões que se apresentaram durante a pesquisa me impactaram, provocando novas atitudes e entendimentos sobre infância, dança, tecnologias.

Quando comecei a trabalhar em vídeo e dança com as crianças, havia uma busca, surgida da necessidade de que se desprendessem da verticalidade predominante em suas danças, explorassem diferentes direções, e experimentassem no corpo outras qualidades de movimento, tendo a intenção de que se colocassem totalmente presentes no que estivessem fazendo. Ainda considero tudo isso importante para o desenvolvimento da criança, mas passei a redimensionar os modos de se oferecer essas vivências para elas.

Ocorreram fundamentais quebras em meus paradigmas, e posso falar que muitas das questões que nos movem como artistas surgem de questões muito próprias, e não necessariamente correspondem às necessidades de um educando que encontro. Há muitas maneiras de se colocar no momento presente no que se faz, por exemplo, e seria muita pretensão sustentar que apenas uma forma de conduta, seja em que área for, nos levaria a essa direção. Observando as crianças envolvidas na produção dos vídeos, percebi que elas estavam muito engajadas no que estavam fazendo.

Atentei para o fato de que cada ser humano possui em seu corpo um universo de possibilidades, estando ele apto a se movimentar em diferentes direções e modos além do que o meu próprio corpo pode conceber. Revendo os vídeos, olhei como sua verticalidade é relativa e não absoluta. E, principalmente, nada tem a ver com a retidão imposta pelos modos regulatórios do corpo, instaurados ao longo da história. Foi um dar-se conta de como suas escolhas estão definidas pela relação com o espaço que os envolvem. Não estar em um ambiente confortável como um estúdio de dança dos sonhos de todos os artistas da dança, por exemplo, com um piso minimamente adequado,

de madeira, que absorva impactos, ou linóleos que nos façam deslizar tem suas implicações. Onde estão essas crianças?, me questionei. Como são suas casas, seus quartos (quando os têm), como são seus espaços eleitos para dançar? Onde acontecem as novas danças, as danças de rua? O asfalto, as salas de aula e os salões com piso frio, os pátios cimentados ou a terra de chão batido exigem outras escolhas de movimento, até mesmo para os mais experientes bailarinos profissionais.

As imagens das crianças nas videodanças constituídas por elas próprias ganham dimensões de resistência aos estados cotidianos em que se encontram, de vulnerabilidade. Passam de vítimas para senhoras de suas horas, de suas linhas de tempo. As crianças que operam e editam as imagens de suas danças passam por um experiência revigorante: agora elas têm vez e voz. Para contar as suas histórias, para dançar as suas danças, para brincar de mudar de cor. Não se contentam em ser apenas crianças em situação de vulnerabilidade. São crianças-devires também. Por isso, a questão de dar vez a elas, eu, que na posição de professora, tinha a vez e a voz.

Podemos pensar que é possível a relação entre professor e educando que não seja de regramentos, mas de estímulos para a busca de novos conhecimentos, uma relação sem autoritarismos, mas que preze a presença do professor amigo. Ao escrever esse texto, penso que não existem imagens ou palavras que possam dar conta do que foi vivido entre mim e as crianças, num curto espaço de tempo, quando fizemos coisas em um estado de cumplicidade e confiança. Penso também no que é para elas o entendimento de um curto espaço de tempo, o que fica na memória, o que pode estar à deriva ou em devir. Eu, já despida das minhas danças e das minhas concepções imagéticas, vendo brotar outras combinações, traçados, coreografias de sensações. Correr junto com elas, deixá-las entrar em meu jardim de heras, de ervas, de espinhos, mortes e brincadeiras.

O encantamento das crianças fez brotar imagens potentes, possíveis de serem instigadas por uma condução que implica o conhecimento das áreas que formam os entrelugares do vídeo e da dança. Não concordo que videodança possa ser algo feito apenas para não bailarinos. As melhores videodanças que já assisti foram feitas por excelentes bailarinos. Mas com as crianças, essas crianças em especial, as exigências são de outra ordem, elas que estão em

uma fase de desenvolvimento e em uma situação na qual já sofrem todos os tipos de enquadramentos e carências.

Também tenho a noção de que se eu não tivesse transitado pelo mundo da dança, certamente não teria conduzido este trabalho desta forma, não teria deixado brotar dessa maneira e nessas direções todas as suas escolhas, e as respostas aos questionamentos talvez tivessem sido de outra ordem. Talvez este trabalho sinta falta de expor meus entendimentos de dança, o que já fiz em trabalhos anteriores, na graduação e na especialização. Tais temas podem ser encontrados de forma digna e expandida em trabalhos de dissertação das colegas da linha de pesquisa, como Silvia da Silva Lopes (2009) e Tatiana Nunes da Rosa (2010). Pontos de vista com os quais cruzo meus fazeres e pensamentos, comungo e sou afetada por suas posturas, pois também foram minhas professoras na graduação. Não existe um modelo único de se fazer e pensar dança, e ter essa visão nos auxilia a acolher as danças que nos chegam nos corpos alheios, os dos nossos educandos.

Após essa oficina, percebi que ao abrir mão de meus objetivos e métodos de criar na primeira fase, ampliaram-se os espaços para observar e pensar como as crianças operam a mescla dança e tecnologia, para então entender melhor outras exigências e questões que o trabalho apontava. Percebi que com essas crianças, existe um modo (veloz) de apropriação e de produção com as novas tecnologias.

Seriam esses, então, os representantes da Geração C – a primeira formada por pessoas nascidas com a presença do computador e da internet, que não se restringe apenas a receber a informação: querem conceber, criar, colaborar e criticar. Talvez desse ponto, seja necessário entender que esse material, se podemos pensar numa continuidade, seja algo para manter uma forma de reflexão com elas sobre dança, vídeo e todos os acontecimentos implicados. Ao mesmo tempo, pode ser também um material inspirador para a feitura de outros vídeos e coreografias.

A oficina foi também um disparador para outras criações. As crianças tomaram gosto por criar vídeos (“Agora eu sei editar!”, disse alegremente Miguel) e também por performar, fabular por todo o espaço da instituição, atravessar os limites do salão e do laboratório de informática. Estávamos em outros estados e abrindo outros espaços dentro do próprio espaço da



instituição. A criação aconteceu como ato de resistência, através de fluxos de pensamentos e experimentação, na descoberta de novos mundos, cortando, compondo, refazendo conceitos. Num encontro intempestivo, sem adestramentos, rico em incógnitas e enigmas próprios da investigação das estéticas infantis.

Assim, podemos fazer jus ao poema de Maiakovski, atribuído como um grito de amor à infância: quem sabe agora vamos alcançar todos os entrelugares que precisam ser visitados; quem sabe, agora, ressuscitar o poeta em cada educador, apartando-o um pouco, das agruras dos baixos salários e do menosprezo de quem cuida das políticas para a educação; quem sabe ver que a criança, enfim, que é tão bonita, entrará sorridente em nossos cotidianos, assim como se apresenta na maioria das imagens desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BAUMAN, Sygmunt. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**: Tratado de antropologia teatral. Campinas: Hucitec, UNICAMP, 1994.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BERGER, John. **Modos de ver**. Tradução de Lúcia Olinto – Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BOUGER, Cristiane. **Conversa futurista entre Chamecki e Lerner**. Idanca.net. Disponível em: <<http://idanca.net/lang/pt-br/2010/04/22/conversa-futurista-entre-chamecki-e-lerner/14779>>. Acesso em 22 abr. 2010.

BURGOS, M. F. B. Comunidades virtuais e avatares: Uma remodelagem da realidade (?). In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). **Arte e tecnologia na cultura contemporânea**. Brasília - DF: Dupligráfica Editora, 2002, p. 108-112.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas**. Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante do etnólogo. In: NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CUBAS, Tâmara. **Yo soy otro**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MFd4gCs16ws>>. Acesso em: 05 set. 2008.

DANÇA DOS ZÉ RUELA. Petrolina – PE. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=0NV63hMb86U>>. Acesso em 08 ago. 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **O homem, uma existência duvidosa.** (Disponível on line. In: Le Nouvel Observateur, 1º/06/1966.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas.** São Paulo: Ed. Annablume, 2002.

FRANÇA. **Hiper-atividade-em-movimento.** Disponível em: <<http://br.youtube.com/watch?v=DIGITnwik0A>>. Acesso em: 03 dez. 2008.

ELER, Rogéria. **Auto-retratos de narcisos contemporâneos,** 2009. II Congresso de Educação, Arte e Cultura (CEAC), Santa Maria, RS.

ENTER ACHILLES. DV8. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7c9ToyDs3mY>>. Acesso em 25 jul. 2009.

ENTRE PASSOS. Disponível em: <[http://videodanca.wikispaces.com/eventos\\_povo\\_conhecamais?F=print](http://videodanca.wikispaces.com/eventos_povo_conhecamais?F=print)>. Acesso em: 17 set. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

JARDIM, João; CARVALHO, Walter. **Janela da Alma.** Brasil: Filme documentário. Europa Filmes, 2002.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Production of presence: What meaning cannot convey.** Stanford: Stanford University Press, 2004.

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.

LER E SONHAR É SÓ COMEÇAR. MDCA, Instituto HSBC Solidariedade, E.E.E.F. Professora Marina Martins de Souza. Porto Alegre, 2009.

LOPES, Sílvia da Silva. **PARA ALÉM DA TÉCNICA: estratégias pedagógicas de três professoras de dança ou a presença como modo de estar ali.** Dissertação de mestrado. PPGEDU/UFRGS.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo.** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MAIS UMAS COISAS. Disponível em: <<http://www.maisumascoisas.com.br/13-08-2006/MayaDeren.html>>. Acesso em: 23 maio 2009.

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

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

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PHONEHEADS. **Link up**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YBXozD7-hb8>>. Acesso em: 17 mar. 2008.

PROVOST, Nicolas. **Papillon D'Amour**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=FOE73vrTGQ8>>. Acesso em: 21 mar. 2007.

REICHERT, Evânia Astér. **Infância, a idade sagrada**: anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos. 2. ed. Porto Alegre: E. A. Reichert, 2009.

ROSA, Tatiana Nunes da. **A pergunta sobre os limites do corpo como instauradora da performance**: propostas poéticas – e, portanto, pedagógicas – em dança. 2010. Dissertação de mestrado. PPGEDU/UFRGS.

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

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

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

SOTÃO 73. Disponível em: <<http://sotao73.blogspot.com/2007/08/texto-sobre-video-dana-luiza-Fag.html>>. Acesso em 01 jun. 2008.

SUSSMAN, Eve. **89 Seconds at Alcázar**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hMjbgapP5Hg&feature=fvst>>. Acesso em: 28/9 ago. 2009.

THE WASHINGTON TIMES. **Cunningham**. AP, foto de arquivo, disponível em <<http://www.washingtontimes.com/news/2009/jul/27/choreographer-merce-cunningham-dies-90/>>, acesso em 27 jul. 2009.

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:Il.

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

WIKIPEDIA The free encyclopedia. **Maya Deren**. Disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Maya\\_Deren](http://en.wikipedia.org/wiki/Maya_Deren). Acesso em 29 jul. 2009.

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.

