

O ENSINO DE DANÇA E A DESNATURALIZAÇÃO DO OLHAR FRENTE À INFLUÊNCIA MASSIVA DA VIDEOSFERA

Glenda Maíra Silva Melo

Resumo: Este artigo discute a conjuntura educacional gerada pela influência da videosfera no comportamento de alunos que reproduzem coreografias exibidas em redes sociais, canais de Tv e Youtube, sem consciência do adestramento cultural sofrido pelo corpo. Visando sensibilizar os alunos dos cursos técnicos de nível médio do IFTM sobre a capacidade expressiva e coreográfica da dança, desenvolveu-se uma metodologia inspirada nas limitações de movimento impostas aos bailarinos na *performance* Deslocamentos de Marta Soares. A reprodução de tais limitações permitiu utilizar as interconexões culturais oriundas da videosfera para estimular de modo desafiador, criativo e divertido o domínio do movimento na dança.

Palavras-chave: Deslocamentos. Ensino de dança. Videosfera.

THE TEACHING OF DANCE AND THE DENATURALIZATION OF THE LOOK FACING THE MASSIVE INFLUENCE OF THE VIDEOSPHERE

Abstract: This article discusses the educational situation generated by the influence of the videosphere on the behavior of students who reproduce choreographies shown on social networks, TV and Youtube channels, without awareness of the cultural training suffered by the body. Aiming to sensitize students of IFTM's high school technical courses about the expressive and choreographic capacity of dance, a methodology was developed inspired by the movement limitations imposed on dancers in the performance Displacements by Marta Soares. The reproduction of such limitations made it possible to use the cultural interconnections arising from the videosphere to stimulate, in a challenging, creative and fun way, the mastery of movement in dance.

Keywords: Dance teaching. Displacements. Videosphere**.**

1. Introdução

De acordo com o filósofo Debray (1993), vivemos na videosfera - uma era em que os processos de comunicação social são fortemente influenciados pelos ambientes midiáticos criados a partir da interação com a tela-monitor, que legitima o poder da imagem em detrimento do discurso histórico.

Habituados ao livre acesso à informação disponível nos espaços-temporais imateriais (ambientes audiovisuais e virtuais) por meio de dispositivos eletrônicos, os jovens da atualidade aderem a muitos dos estilos de dança divulgados pelos meios constitutivos da videosfera. Em meio a esse cenário, programas de televisão, anúncios publicitários, seriados, filmes, redes sociais e canais do *Youtube*

alimentam, diariamente, milhares de aparelhos de televisão, computadores, *smartphones*, *tablets*, telas de projeção cinematográfica e *videogames* com cenas que contribuem, segundo Rengel (2007, p.10), para suscetibilidade dos adolescentes às "atitudes coercitivas (ininterruptas), sobre os movimentos, o comportamento e o pensamento", sem nenhuma consciência do adestramento cultural sofrido pelo corpo.

Tal contexto foi observado entre os alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos de nível médio de administração e agropecuária do Campus Uberaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), que se divertiam durante os intervalos das aulas reproduzindo coreografias divulgadas em programas de televisão, *Facebook*, *Instagram* e canais do *Youtube.*

Com o objetivo de sensibilizar os referidos alunos sobre a capacidade expressiva e coreográfica da dança, desenvolveu-se uma metodologia de ensino inspirada nas restrições de movimento impostas aos bailarinos durante a *performance Deslocamentos* da coreógrafa Marta Soares. Apresentado na Casa Modernista (2014), Casa do Povo (2015), Oficina Cultural Oswald de Andrade (2016) e Pinacoteca de São Paulo (2017), o espetáculo constitui-se em meio a um processo no qual não é possível aos bailarinos reagir às condições limitantes do figurino que os mantém unidos.

Visando reproduzir tais limitações, cada aluno foi convidado a construir uma coreografia que deveria ser executada com partes do corpo amarradas ao corpo de outro colega.

Ao mesmo tempo que aumentaram a dificuldade de execução dos movimentos dos alunos, as amarrações feitas com faixas de elástico contribuíram para que os alunos planejassem as coreografias, desenvolvessem a coordenação motora, buscassem soluções para os movimentos de difícil execução, exercitassem o sincronismo e exercessem a criatividade. Tais resultados nos permitiram concluir ser este um caminho promissor para que professores de Arte e Educação Física possam se beneficiar das interconexões de códigos culturais oriundas da videosfera.

2. Representações culturais da dança associadas à videosfera

De acordo com Fráguas (2009), a mídia exerce grande influência na construção e disseminação de padrões e estereótipos corporais universais, sufocando formas díspares de autopercepção e reflexão do corpo em diferentes contextos, culturas e etnias. Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário, segundo o autor, refletir sobre como a representação cultural do corpo propagada pela mídia repercute na relação do sujeito consigo mesmo, nas relações interpessoais, no seu comportamento e, consequentemente, na dança.

Segundo Sperber (1991 *apud* SANTOS *et al.,* 2019), a representação cultural é constituída a partir de uma representação individual que, ao ser comunicada de forma repetitiva, impregna todo o grupo social até ser compreendia como um agregado de representações individuais. Tais representações, segundo Moscovici (1989 *apud* SANTOS *et al.,* 2019), são construídas a partir de uma associação do indivíduo - ou do meio coletivo – com as crenças que orientam alguns comportamentos.

O estudo das representações sociais, de acordo com Apostolidis (1989), permite compreender o sistema de relações que se estabelece entre as crenças, as atitudes e os pensamentos e como esse conjunto de relações influencia o comportamento de um indivíduo.

O que se observa hoje nas salas de aula, segundo Norodowzy (2004 *apud* FÁVERO SOBRINHO, 2010), são crianças e adolescentes que se tornaram sujeitos da razão, desde a mais tenra idade, graças à influência constante dos ambientes midiáticos constitutivos da videoesfera - cinema, *internet*, *videogame*, mídias sociais, vídeo e televisão. Esses ambientes, segundo Rengel (2007), alimentam, diariamente, milhares de dispositivos eletrônicos com cenas que contribuem para suscetibilidade dos adolescentes a determinados modismos. Essa influência pode ser confirmada analisando-se os modos gestuais dos adolescentes:

> - Movimentações mais restritas em termos de braços, para valorizar os seios;
> - Respiração entrecortada e anatomicamente incorreta, já que a necessidade de "não ter barriga" se impõe e é preciso usar a metáfora de "chupá-la", emergindo desta postura uma interferência na respiração;
> - Ventres mais proeminentes, acarretando fraqueza na coluna lombar para exibir a "barriguinha", "barriga" ou "barrigona" e também o bumbum, bumbunzinho ou bumbunzão. (RENGEL, 2007, p. 30).

O mesmo pode se dizer, segundo RENGEL (2007, p.10), dos professores que colocam "alunas de cinco a oito anos com o bumbum virado para a câmera, ou melhor, para a tela da TV, rebolando como adultas" sem se atentar para a forte conotação sexual que as nádegas possuem em nossa cultura.

Para a autora, o contexto de difusão de metáforas equivocadas sobre o corpo deve-se as interações firmadas entre mídia, educação e população, que não se estabelecem sem que haja colaboração e trocas entre as partes envolvidas na propagação de uma determinada imagem de um corpo-produto. É por isso que quando pensamos no corpo como parte integrante dos processos de comunicação empregados para promover a educação fica clara, para a autora (id), a importância da atuação dos professores como agentes promotores da alteração de conceitos comportamentais inadequados. Rengel fundamenta grande parte do seu ponto de vista nos estudos sobre a influência da cultura de massa sobre o gosto popular:

> No momento histórico em que os elementos culturais passaram a ser exibidos e consumidos em grande escala, surgiu um grupo de pensadores que se dedicou à análise desse processo. A corrente de pensamento ficou conhecida como "teoria crítica" da famosa Frankfurter Schule (Escola de Frankfurt), na qual se destacaram os pensadores Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Max Horkheimer, que se dedicaram a examinar o papel da cultura e da arte frente à nova situação social provinda do capitalismo avançado, quando as técnicas de reprodução e comercialização alcançaram os bens culturais. (GUARATO, 2016, p.07).

De acordo Lazarsfeld e Merton (1965), os teóricos da teoria crítica temiam que a indústria cultural utilizasse os meios massivos para confundir o espectador até o ponto que ele não conseguisse mais identificar as diferenças entre a vida real e a ficção. Essa visão, segundo os autores, encontrou forte respaldo na teoria

desenvolvida por Adorno e Horkheimer de que a atrofia da imaginação e espontaneidade do consumidor cultural eram vetadas pelo produto idealizado pela comunicação de massa para que o espectador apenas acompanhasse os fatos que rapidamente se desenrolavam à sua frente:

> O mundo todo é forçado a passar pelo crivo de uma indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver – pois este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo percebido cotidianamente – tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crê que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema [...]. (ADORNO, 2008, p.15).

De acordo com Guarato (2016), muitas das pesquisas sobre dança realizadas em nosso país respaldam-se na argumentação de que as danças midiáticas são pautadas na reprodutividade técnica - eliminado a capacidade crítico-reflexiva de seus praticantes - e produzidas única e, exclusivamente, para atender as necessidades do mercado, ou seja, sem preocupação com a criação artística e os valores tradicionais.

Rengel (2207), no entanto, acredita que seja possível suplantar a apatia em relação à difusão de metáforas errôneas sobre o corpo na dança e que a cultura de massa possa ser o ponto de partida para promover a conexão necessária entre a complexidade dos movimentos artísticos e o conhecimento prévio dos alunos para suscitar formas artísticas mais elaboradas.

3. O processo de legitimação da dança no contexto escolar: implicações e possibilidades

Acostumados ao acesso livre à informação, os jovens da atualidade culminam por reproduzir os movimentos e o comportamento de muitos dos estilos de dança divulgados pelos meios constitutivos da videosfera. Esses mesmos jovens "nem sempre toleram a interlocução compassada do professor com o grupo todo na

mesma atividade, como foi o padrão que muitos de nós vivenciamos quando estudantes" (HUMMES *et al*., 2012, p. 15), fazendo com que o ensino de dança se transforme em algo ainda mais desafiador para os professores que não se sentem capacitados para esse ensino. É o caso dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Bauru – SP entrevistados por Sousa *et al.* (2014): os educadores físicos entrevistados reconheceram a importância de se lecionar o conteúdo de dança, mas relataram encontrar dificuldades ao tentar ensiná-la, pois acreditam ser necessário buscar tal conhecimento; já os professores de artes alegaram que poderiam desenvolver um trabalho mais eficiente caso possuíssem uma formação que lhes fornecesse maior domínio sobre o assunto.

O currículo dos professores de dança, de acordo com Fortín (1993 *apud* SILVA & SCHUWARTZ, 2000), deve contemplar não só o conhecimento básico necessário para um ensino competente, mas, também, o desenvolvimento de materiais e estratégias para os educandos. Ainda de acordo com Fortín, o autocontrole, a coordenação, a estabilidade, o ritmo e a postura estão entre as habilidades técnicas consideradas fundamentais para a execução de todas os métodos e estilos de dança por qualquer bailarino.

Para o ensino de dança, no entanto, faz-0se necessário, segundo Silva e Schuwartz (2000), fundamentar-se por meio do planejamento didático, efetuando-se o estabelecimento dos objetivos educacionais, a elaboração dos conteúdos a serem ministrados, a determinação das estratégias a serem adotadas e o oferecimento constantes de feed-backs. Um outro aspecto importante, segundo os autores, é a adequação entre o conteúdo específico da dança, a fundamentação pedagógica e os diversos interesses e habilidade dos alunos.

É imprescindível, também, para Fortín (1993 *apud* SILVA & SCHUWARTZ, 2000, p.46), o conhecimento de três componentes fundamentais da dança: “conhecimento do corpo e vocabulário do movimento, conhecimento de processos criativos e conhecimento da arte e do meio social da dança”. De acordo com o autor, essas componentes oferecem aos alunos uma visão completa e integrativa da

disciplina, pois estão intimamente relacionadas com as áreas de coreografia, estudos teóricos e *performance*.

Silva e Schuwartz (2000) salientam, também, que tanto os professores de dança com formação específica quanto os professores que não possuem essa habilitação devem atuar no sentido de desenvolver nos alunos a capacidade coreográfica, expressiva e técnica por meio de um conhecimento mais amplo sobre o universo da dança. Para uma melhor compreensão dessa questão faz-se necessário conhecer um pouco da trajetória através da qual a dança constitui-se em área de ensino no Brasil.

Segundo Bezzera e Ribeiro (2020), apesar do forte vínculo entre dança e religião presente nas culturas indígenas e afrodescendentes, a história do ensino de dança em nosso país está associada ao surgimento das primeiras escolas de dança em território nacional, as quais ministravam técnicas de balé clássico e normas de etiqueta “por meio dos professores estrangeiros, que trouxeram na bagagem uma cultura de passos e de regras executados nos salões e nos teatros da França, da Itália, de Portugal, da Inglaterra e da Espanha do século XVIII” (TEIXEIRA, 2020, p.20).

O ensino de dança oferecido por essas escolas, de acordo com Bezzera e Ribeiro, era voltado para um público feminino detentor de uma privilegiada posição econômica. O viés elitista, no entanto, não impediu que novas propostas de ensino se espalhassem pelo país: temos como exemplo, segundo os referidos autores, o método próprio de experimentação elaborado por Klauss Vianna para trabalhar a expressão corporal e o curso de Recuperação Motora e Terapia desenvolvido por Angel Vianna a partir de uma proposta somática nos campos de dança-terapia e expressão corporal.

Ainda segundo Bezzera e Ribeiro, a configuração da dança como área de conhecimento tal qual conhecemos hoje só ocorreu em nosso país, no ano de 1956, com a criação do curso de dança na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A referida Universidade manteve-se como pioneiro no ensino superior de dança até o início da década de 1980 - quando foram criados os cursos de dança

da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1984), UniverCidade do Rio de Janeiro (1984), Universidade Estadual do Paraná (1984) e Universidade Estadual de Campinas (1985).

Com a inserção da dança nos componentes curriculares de Arte e Educação Física pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) surgiu a carência por profissionais capacitados para atuarem no ensino da dança na educação básica. De acordo com Vieira (2017), a demanda só começou a ser suprida com o surgimento dos cursos de licenciatura da Faculdade Paulista de Artes (1991), bacharelado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), bacharelado e licenciatura da Universidade Anhembi Morumbi (1997) e bacharelado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999).

Ainda segundo Vieira (2017), o aumento verdadeiramente expressivo no número de cursos ofertados no país só ocorreu na primeira década do século XXI com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Brasil, 2009) e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (BRASIL, 2003).

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no entanto, fez com que as áreas de artes visuais, dança, música, artes audiovisuais e teatro fossem transformadas em unidades temáticas a serem ministradas por um único professor dentro da componente curricular de Arte. A Base, também, determinou que a dança fosse tratada como unidade temática a ser lecionada junto com jogos, ginástica e atividades rítmicas pelo professor responsável pela componente curricular de Educação Física.

O resultado que se tem hoje é um ensino de dança realizado por muitos profissionais sem formação teórica e metodológica específicas.

4. Metodologia

A metodologia do estudo de caso, segundo Gil (2008), permite ao pesquisador investigar contextos reais em que os limites não estão bem definidos,

esboçar a situação do contexto em que o objeto investigado está inserido e elucidar as variáveis responsáveis pela ocorrência de terminado fenômeno em situações nas quais não é possível a realização de levantamentos e/ou experimentos. O estudo de caso, também, permite obter generalizações a partir do conhecimento amplo e detalhado do objeto investigativo, pois parte do princípio que "qualquer caso que se estude em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou até de todos os casos semelhantes" (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 108).

Comumente empregado nos campos da sociologia, economia, administração e saúde, o estudo de caso, segundo Yin (*apud* GIL, 2008), vem sendo utilizado no campo das pesquisas educacionais para compreender problemáticas relacionadas a prática educativa a partir de seu contexto real.

Identificou-se, no estudo de caso, uma estrutura metodológica capaz de auxiliar no(a) (as):

- Problematização da conjuntura gerada pela influência da videosfera no comportamento de alunos que reproduzem coreografias sem consciência do adestramento cultural sofrido pelo corpo;
- Levantamento bibliográfico e videográfico para uma melhor compreensão da conjuntura educacional problematizada;
- Elaboração da hipótese de que a sensibilização dos alunos em relação a capacidade expressiva e coreográfica da dança poderia ser obtida impondo-se limitações aos movimentos físicos de modo semelhante à forma como foram impostas aos bailarinos da obra *Deslocamentos*;
- Elaboração de uma metodologia como resposta a hipótese formulada;
- Registro das atividades realizadas;
- Organização e tabulação dos dados obtidos nas atividades propostas;
- Considerações sobre os resultados obtidos.

Tais constatações transformaram-se em etapas que - à medida que foram sendo cumprida - forneceram o conteúdo para elaboração do presente artigo.

4. Resultado e discussões

Todo o trabalho metodológico desenvolvido nos primeiros anos dos cursos técnicos de nível médio de agropecuária e administração do Campus Uberaba do IFTM foi elaborado a partir do seguinte questionamento: Como ensinar dança a alunos acostumados a reprodução de movimentos estereotipados presentes em coreografias exibidas em redes sociais, televisão e canais de *Youtube*?

De acordo com Silva e Schwartz (2000), o ensino de dança demanda grande esforço por parte do professor no estabelecimento de prioridades e temáticas relevantes para esse ensino. Por esse motivo, iniciou-se um intenso trabalho investigativo sobre estratégias didáticas que permitissem sensibilizar os alunos: dois meses de pesquisa foram necessários até que se chegasse à *performance Deslocamentos* da coreógrafa Marta Soares.

A *performance* desenvolve-se à medida que os corpos de dois ou mais bailarinos interagem no interior de um mesmo figurino (fig. 01).



01: Marta Soares, Deslocamentos. Performance. Fonte: AGENDA DE DANÇA. **Marta Soares apresenta o espetáculo Deslocamentos na Pinacoteca de São Paulo.** 2017. Disponível em: http://www.agendadedanca.com.br/marta-soares-apresenta-o-espetaculo-deslocamentos-na-pinacoteca-de-sao-paulo/. Acesso em: 26 jul. 2021.

Souza (*online*, sd.) descreve o trabalho de corpo dos bailarinos na obra como uma forma de resiliência e um ato de resistência no qual “não é mais possível agir,

responder à forma ou ficar em pé, mas somente ceder, progressivamente a todos os tipos de deformações". O espetáculo, no entanto, também questiona a interação entre o corpo e figurino:

> Queria um ambiente onde o corpo pudesse ter relação com diferentes espaços. A casa da arquitetura modernista tem muitas interligações entre os cômodos. As pessoas podem ver a dança de vários pontos de vista, vai construindo a coreografia enquanto circula pelos ambientes [...]. (SOARES *apud* BIDERMAN, *online*, 2014).

Por esse motivo, o espetáculo realizado em 2014 contou com a participação de cinco duplas de bailarinos distribuídos pelas áreas externas e internas da Casa Modernista (fig.02 e 03), projetada no ano de 1927 pelo arquiteto russo Gregori Warchavchik (1896-1972).



Fig. 02: Marta Soares, Deslocamentos. Performance, 2014. Local: Casa Modernista. Fonte: FOLHA de SÃO PAULO. **Deslocamentos. 2014.** Disponível em: https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/22631-deslocamentos. Acesso em: 26 jul. 2021.



Fig. 02: Marta Soares, Deslocamentos. Performance, 2014. Local: Casa Modernista. Fonte: FOLHA de SÃO PAULO. **Deslocamentos.** 2014. Disponível em: https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/22631-deslocamentos. Acesso em: 26 jul. 2021.

O trabalho de corpo desenvolvido durante a performance foi visto como uma forma instigante de instigar o corpo a encontrar limites e redescobrir novas possibilidade durante a dança. As restrições de movimento, também, foram vistas como uma possível de estimular os alunos a exercitar a criatividade, aperfeiçoar movimentos de dança já conhecidos e elaborar respostas inusitadas para as limitações impostas pelo figurino.

O próximo passo para o desenvolvimento do trabalho metodológico foi a adaptação do figurino do espetáculo *Deslocamentos*: para atender o grande número de alunos (aproximadamente 55 alunos por turma), dois rolos de faixas de elástico de 1,5 e 5 cm de larguras foram adquiridos e cortados em variados tamanhos para serem amarrados em partes distintas dos corpos dos alunos. Só a partir de então, foi possível estabelecer as etapas do trabalho metodológico a ser desenvolvido com os alunos. Foram elas: sondagem; sensibilização; problematização; apresentação; reflexão sobre o processo de elaboração e apresentação da coreografia; coleta e organização de dados; análise dos dados obtidos.

4.1 Etapa de Sondagem

Segundo Grossman (1990 *apud* SILVA & SCHWARTZ, 2000), conhecer o domínio dos alunos sobre um algum tópico ou o que eles possivelmente consideram inexplicável pode levar a explanações futuras apropriadas. Por esse motivo, realizou-se uma discussão generalizada sobre o conceito de dança para sondar a visão que os alunos possuíam sobre o tema. Nesse momento, foi possível perceber que muitos alunos associavam a palavra dança a um modo de expressão ou forma de se movimentar ao som de uma música.

4.2 Etapa de Sensibilização

Em seguida, iniciou-se a etapa de sensibilização através da exibição de três vídeos de dança: *Chip Thrills* (SIA, 2016), *Malandramente* (DENNIS, MC'S NANDINHO & NEGO BAM, 2016), *Home Alone* (BATSHEVA ENSEMBLE DANCERS, 2013).

A seleção de vídeos não correspondeu a uma escolha aleatória: *Chip thrills* foi escolhido por retratar em um mesmo vídeo passos de dança que ficaram mundialmente famosos graças às estrelas de cinema, rock e música pop.; *Malandramente* (DENNIS, MC'S NANDINHO & NEGO BAM, 2016) foi escolhido por se tratar de um vídeo de música funk muito divulgado pelas mídias na época e, também, por corresponder a um estilo musical que os alunos gostavam de dançar nos intervalos de aula; *Home alone* (BATSHEVA ENSEMBLE DANCERS, 2013) foi selecionado devido ao impactante trabalho de corpo executado pelo grupo de bailarinos profissionais (fig. 04 e 05).



Fig. 04: Cena de *Home alone* do grupo de Batsheva Ensemble Dancers produzido em 2013. Fonte: VIDEOART.NET. **Home alone**. Disponível em: https://videoart.net/home-alone-bat-sheva-ensemble-dancers/. Acesso em: 26 jul. 2021.



Fig. 04: Cena de *Home alone* do grupo de Batsheva Ensemble Dancers produzido em 2013. Fonte: VIDEOART.NET. **Home alone**. Disponível em: https://videoart.net/home-alone-bat-sheva-ensemble-dancers/. Acesso em: 26 jul. 2021.

A referida seleção tinha por objetivo fazer com que os alunos reconhecessem as diferenças no trabalho corporal apresentado pelos bailarinos nos três vídeos exibidos. Tal intento foi obtido, pois os movimentos corporais e a sincronização dos

integrantes do grupo *Batsheva Ensemble Dancers* foram os elementos que mais impressionaram os alunos.

4.3 Etapa de Problematização

A etapa de problematização contou com a participação de 49 alunos do primeiro ano do curso técnico de agropecuária e 38 alunos do primeiro ano do curso técnico de administração, totalizando 87 participantes. Durante essa etapa, os alunos foram organizados em duplas ou trios e desafiados a criar uma apresentação de dança tendo uma parte específica do corpo amarrada a de um colega.

A montagem dos grupos de trabalho ficou a cargo dos próprios alunos. No entanto, cada dupla ou trio formado recebeu a instrução de que as partes do corpo amarradas com as faixas de elástico deveriam permanecer unidas durante toda a execução da dança (graf. 01 e 02).

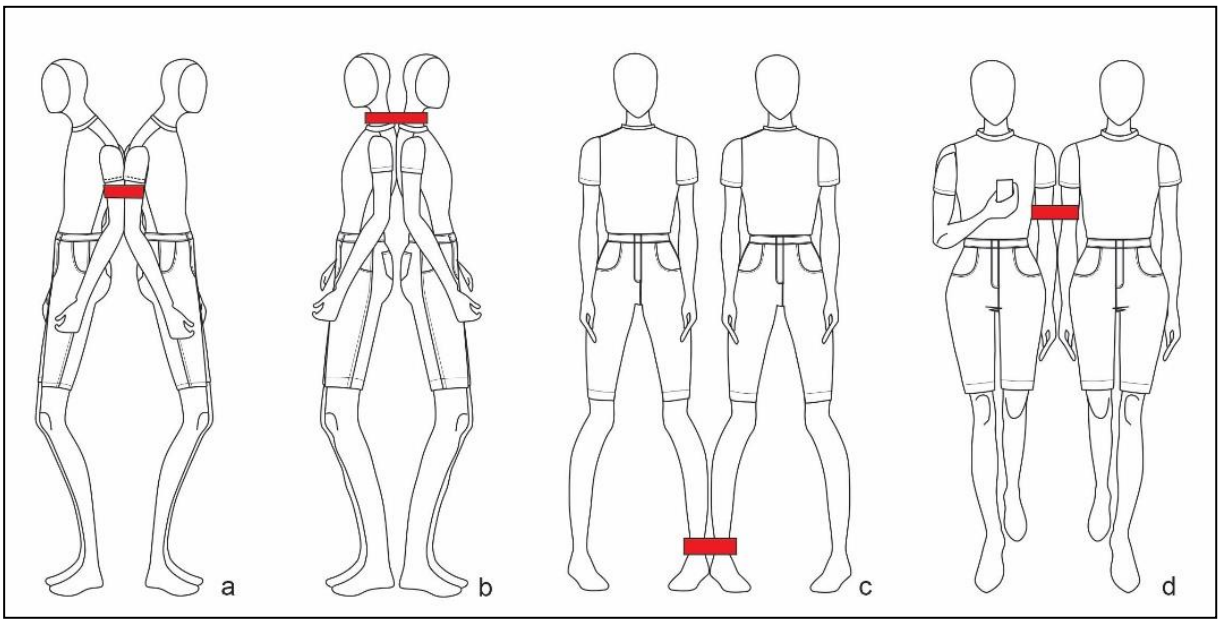

Gráfico 01 – Locais estipulados para as amarrações: os dois braços (a); o pescoço (b); o tornozelo (c); o antebraço direito ou esquerdo (d). Fonte: Autora.

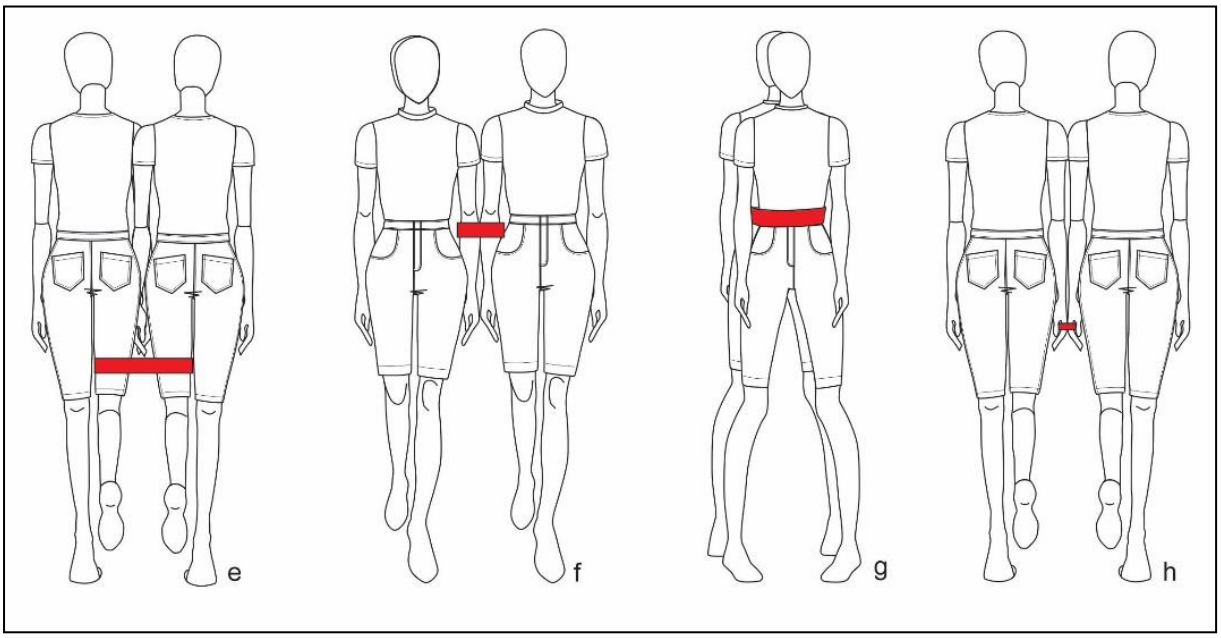

Gráfico 02 – Locais estipulados para as amarrações: uma das coxas (e); um dos braços (f); a cintura (g); um dos dedos da mão (h). Fonte: Autora.

Após a instrução, os alunos iniciaram a pesquisa da música e dos passos que seriam trabalhados na coreografia. As músicas escolhidas para a apresentação foram: *360* (THIAGO BRAVA, 2013); *Beautiful liar* (SHAKIRA & BEYONCEÉ, 2006); *Boate azul* (BRUNO & MARRONE, 2001); *Camaro amarelo* (MUNHOZ & MARIANO, 2011); *Cerol na mão* (BONDE DO TIGRÃO, 2001); *Cheap Thrills* (SIA, 2016); *Samara* (FORRÓ CINTURA MOLE, 2016); *Dança da mãozinha* (TCHAKABUM, 2004), *Dança do Siri* (O REI DA CACIMBINHA, 2016), *Elas gostam* (MC KEVINHO & MC DAVÍ, 2016), *Everybody* (BACKSTREET BOYS, 1997), *Final Song* (MO, 2016), *Let me love you* (JUSTIN BIEBER, 2016), *Little bitty* (ALAN JACKSON, 1996), *Macarena* (LOS DEL RIO, 1996), *Malbec* (HENRIQUE & DIEGO, 2016), *Mercy* (SHAWN MENDES, 2016), *Meu coração deu PT* (WESLEY SAFADÃO, 2016), *Bomba* (BRAGA BOYS, 2000), *Olha a onda* (TCHAKABUM, 2016), *Parara tibum* (MC TATI ZAQUI, 2015), *Passinho do Romano* (MC DADINHO, 2015), *Ragatanga* (ROUGE, 2002), *Sound Dash* (não foi possível decifrar a letra dos alunos para conseguir identificar o nome do interprete), *Rindo à toa* (FALA MANSA, 2008), *Run the world* (BEYONCEÉ, 2011), *Tarrachinha* (CLAUDIA LEITTE, 2014),

Tchubirabirom (PARANGOLÉ, 2010), *Treme bunda* (MC R1 & LAS SOLTERAS, 2015); *Um morto muito louco* (MC JACK & MC CHOCOLATE, 2005), *Valsa Danúbio Azul* (JOHANN STRAUSS, 1866), *Watch me* (SILENTÓ, 2015); *Worth it* (FIFTH HARMONY & KID INK, 2015); *Ziriguidum* (HARMONIA DO SAMBA, 2012).

O repertório selecionado pelos alunos demonstrou clara preferência por produções de artista de música eletrônica, aché, funk, pop, folk e sertanejo, muito divulgadas pela mídia entre os anos de 2004 e 2016.

Os alunos tiveram 22 dias para a elaboração e o ensaio da coreografia a ser apresentada em sala de aula. A principal ferramenta de pesquisa utilizada para o estudo das coreografias foram os vídeos clipes e canais de coreografias presentes no *Youtube*. O canal mais consultado foi o canal *Dan-Sa* de Daniel Saboay, que hoje conta com mais de 17.500 inscritos.

4.3 Etapa de Apresentação

A etapa de apresentação exigiu a superação da vergonha de se apresentar para todos os colegas de sala e o exercício da concentração, do sincronismo, da criatividade e da improvisação.

De um modo geral, as apresentações demonstraram o empenho dos alunos na execução de movimentos para que não se perdesse o sincronismo e ritmo durante a execução coreográfica.

As coreografias das músicas *Macarena* do grupo Los del Rio (1996)*, Um morto muito louco* de Mc Jack e Mc Chocolate (2005) e a *Dança da mãozinha* do grupo Tchakabum (2004) foram as mais apresentadas.

Os movimentos coreográficos mais difíceis (como o passinho do Romano na música que leva o mesmo nome), os mais engraçados (os movimentos que imitavam a o andar do siri na *Dança do Siri e* do morto em *Um morto muito louco*) e as apresentações mais elaboradas (os movimentos *robot* em *Soud Dash e a adaptação da* dança das artistas de *Beatyful lier com movimentos e* figurinos de dança do ventre) renderam aplausos entusiásticos dos próprios colegas de sala.

4.4 Reflexão sobre o processo de elaboração e apresentação da coreografia

Após a finalização de todas as apresentações, os alunos receberam um questionário com perguntas sobre o processo de criação e execução das coreografias apresentadas.

O questionário foi composto pelas seguintes perguntas: Você dançou ao som de qual música? Como foi a escolha da música? Quem escolheu a música? Por que essa música foi escolhida? Como foi a elaboração da coreografia? Quem definiu os passos da coreografia? Quem definiu a sequência de movimentos? Houve ensaio antes da apresentação? Como foi apresentar a dança para a professora e os demais colegas da sala? Com quem você dançou durante a apresentação? Como foi dançar amarrado(a) a essa(s) pessoa(s)? Com qual parte do corpo amarrada você dançou? Que dificuldades você encontrou para realizar a atividade? Quais as partes do corpo mais difíceis de movimentar durante a coreografia? Como você solucionou este problema? Descreva a coreografia apresentada. Defina com suas palavras o que é dança.

4.5 Coleta e organização dos dados

As respostas obtidas através do questionário permitiram identificar que:

- A escolha da música correspondeu a primeira etapa do processo criativo;
- Uma parte dos alunos optou por adaptar uma coreografia pré-existente da música;
- Outra parte dos alunos optou por criar a coreografia a ser apresentada;
- A plataforma do *Youtube* foi o meio mais utilizado para realizar a pesquisa das músicas e coreografias;
- A maioria das duplas e dos trios realizaram vários ensaios;

- Uma dupla e um trio afirmaram ter ensaiado momentos antes de se apresentarem;
- A maior dificuldade ao descrever a coreografia foi identificar o nome das partes do corpo movimentadas durante a apresentação;
- Os sentimentos vivenciados durante a apresentação foram de vergonha, divertimento, constrangimento, nervosismo, empolgação e alegria;
- As dificuldades durante a apresentação foram: a privação de movimentos, a sincronização, o controle da vergonha, o movimento de virada e a coordenação motora;
- As soluções encontradas para superar os desafios encontradas foram: ensaio, sincronismo, seleção de passos fáceis e evitar movimentar a região amarrada;
- Houve mudança no conceito que inicialmente os alunos tinham da dança. Muitas definições passaram a incluir as palavras “emoção”, “ritmo”, “sincronismo”, “corpo”, “coreografia” e “arte”.

Durante o preenchimento do questionário, os alunos, também, reconheceram a importância do concesso na escolha dos movimentos e da repetição dos mesmos para conferir sincronismo e ritmo a coreografia.

4.5 A análise dos dados obtidos

A análise das repostas obtidas permitiu concluir que a metodologia empregada contribuiu para o desenvolvimento socioafetivo, motor e epistemológico dos alunos, pois as atividades realizadas demandaram a ampliação do conhecimento anatômico e o domínio das emoções, da lateralidade, do ritmo e do sincronismo.

Por fim, presumiu-se, também, que o trabalho metodológico promoveu a modificação na forma como os alunos percebiam a dança, já que as definições de obtidas durante a atividade de sondagem destoaram das definições de dança apresentadas no questionário avaliativo.

5. Considerações finais

Em meio a um contexto em que a tela-monitor se transformou no principal mediador dos processos comunicacionais, a mídia alimenta milhares de aparelhos de televisão, computadores, *smartphones*, *tablets*, telas de projeção cinematográfica e *videogames* com cenas que exercem grande influência na construção e disseminação de padrões e estereótipos corporais universais.

A propagação de estereótipos contribui para uma maior suscetibilidade de crianças e adolescentes que, acostumados ao acesso livre à informação, culminam por reproduzir os movimentos e o comportamento de muitos dos estilos de dança divulgados pelos meios constitutivos da videosfera. Tal fenômeno foi observado entre os alunos dos cursos técnicos de nível médio de administração e agropecuária do Campus Uberaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), os quais se divertiam durante os intervalos de aula reproduzindo coreografias divulgadas em canais do *Youtube* e redes sociais.

Ao buscar propostas que promovessem a sensibilização desses alunos em relação a potencialidade expressiva e coreográfica da dança, iniciou-se um trabalho metodológico inspirado nas condições limitantes impostas pelo figurino aos bailarinos da *performance Deslocamentos* de Marta Soares: cada aluno foi convidado a apresentar uma coreografia que deveria ser executada com partes do corpo amarradas com faixas de elástico ao corpo de outro colega.

A seleção musical ficou a cargo dos próprios alunos e as músicas escolhidas corresponderam às produções músicas que pertenciam aos gêneros de música eletrônica, aché, funk, pop, folk e sertanejo amplamente divulgados pela mídia no período entre 1990 e 2016 (ano em que se realizou a atividade).

Os canais de *Youtube* – em especial o canal do Dan-As de Daniel Saboya – foram as fontes mais utilizadas para a seleção de músicas e o estudo dos movimentos coreográficos. Os critérios mais adotados para a definição dos movimentos foram a facilidade de execução dos passos de dança e o conhecimento da coreografia.

Durante os ensaios, observou-se que as amarrações com faixas de elástico dificultaram os movimentos dos alunos, obrigando-os a buscar soluções criativas para reproduzir os passos de dança já conhecidos, exercitar sincronismo e propor novos movimentos para as músicas escolhidas. Os próprios alunos reconheceram a importância dos ensaios para que os movimentos fossem executados com sincronismo e ritmo. Também, reconheceram a importância do diálogo para que se chegasse a um concesso sobre a escolha dos movimentos.

Já os dados obtidos a partir do questionário preenchido pelos alunos permitiram concluir que a metodologia contribuiu para o desenvolvimento socioafetivo e motor dos alunos já que as apresentações envolveram um grande domínio da coordenação motora e dos sentimentos de vergonha, euforia, alegria e medo.

Constatou-se que o desenvolvimento cognitivo, também, se fez presente devido a um aumento no vocabulário dos alunos sobre anatomia humana, lateralidade, movimento, ritmo, sincronismo e passos de dança. Até mesmo a definição de dança sofreu ampliação: muitas definições passaram a incluir palavras como “emoção”, “ritmo”, “sincronismo”, “corpo”, “coreografia” e “arte”.

O forte empenho dos alunos na realização das atividades, assim como o feedback positivo dos próprios alunos durante as apresentações e na avaliação realizada, indicaram ser esta metodologia um caminho promissor para que professores, com formações díspares possam se beneficiar das interconexões culturais geradas pela videosferada, para instigar o domínio do movimento na dança de modo desafiador, criativo e divertido.

Referências:

ADORNO, T. *A indústria cultural e sociedade.* 11 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

BEZZERA, D. D. S.; RIBEIRO, L. G. A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica. *Incomum Revista*, v. 1, n.1, p.01-19, 2020. Disponível em: https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750. Acesso em: 01 mai. 2021.

BIDERMAN, I. Coreógrafa cria formas surreais em casa modernista de São Paulo. *Folha de São Paulo:* Caderno: Ilustrada 15/02/2014. Disponível em: https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/02/1412589-coreografa-cria-formas-surreais-em-casa-modernista-de-sao-paulo.shtml. Acesso em: 26 de jul. 2021.

BRASIL. *Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 de mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação*. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:* Reuni 2008 - Relatório de Primeiro Ano. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design.* Parecer CNE/CES n. 0195/2003, homologação publicada no DOU de 12/02/2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf. Acesso em: 01 de mai. 2021.

CUNHA, T. Marta Soares apresenta o espetáculo Deslocamentos na Pinacoteca de São Paulo. *Agenda de dança.* 10/08/2017. Disponível em: http://www.agendadedanca.com.br/marta-soares-apresenta-o-espetaculo-deslocamentos-na-pinacoteca-de-sao-paulo/. Acesso em: 04 jul. 2021.

DEBRAY, R. *Vida e morte da imagem:* uma história do olhar no Ocidente. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÁVERO SOBRINHO, A. *O aluno não é mais aquele! E, agora, professor?* O ensino de história e os sujeitos do cotidiano contemporâneo. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FRÁGUAS, A. M. Famílias e transtornos alimentares. In: OSÓRIO, L. C.; VALLE, M. E. P. (Orgs.*). Manual de Terapia Familiar.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARATO, R. Dança e os meios de comunicação de massa. *Urdimento,* Florianópolis, v.2, n.27, p.05-20, 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8704. Acesso em: 12 jul. 2021.

HUMMES, J. M.; KEHRWALD, M. I. P.; LOPONTE, L. G.; MÖDINGER, C. R.; RHODEN, S.; VALLE, F. P. do. *Artes visuais, dança, música e teatro:* práticas pedagógicas e colaborações docentes. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

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

LAZARSFELD, P.; MENZEL, H. Los medios de información y la influencia personal. In: SCHRAMM, Wilbur (Org.). *La ciencia de la comunicación humana.* Quito: Ciespal, 1965. p. 80-97.

POSTOLIDIS, T. Representações sociais e triangulação: uma aplicação em psicologia social da saúde. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* v. 22, n. 2, p. 211-226, 2006.

RENGEL, L. P. *Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.* 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, V. C. A.; ESKINAZI, P. R. V.; SELLIER-MESNARD, E.; MOUCHENIK, Y. Obesidade: representações culturais do corpo obeso no Brasil e na França. *Educação em foco,* Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 422-442, jan/abr 2019.

SOUSA, N. C. P. S.; HUNGER, D. A. C.; CARAMASCHIO S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.* São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-20, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/f4dXtkxhFHB69rKWdpyVMFB/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 07 mai. 2021.

Souza, R. *Bailarina e coreógrafa marta soares apresenta retrospectiva de espetáculos de dança nos 20 anos de carreira.* Disponível em: https://www.mundodadanca.art.br/2016/02/bailarina-e-coreografa-marta-soares.html. Acesso em: 01 jul. 2021.

TEIXEIRA, A. Balé-baile-código de conduta: no contexto da corte Joanina. In: FERREIRA, R.; SANTOS, E. (org). *Pesquisa em balé no Brasil:* panoramas sobre história, ensino e cena. Goiânia: Editora IFG, 2020, p.19-42. *E-book.* Disponível em: https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/48/27/142-3. Acesso em: 21 de jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *História da escola de dança.* Disponível em: http://www.danca.ufba.br/pt/escola/historia Acesso em: Acesso em 07 mai. 2021.

VIEIRA, M. S. História das ideias do ensino da Dança na Educação Brasileira (Parte II). In: *Anais ABRACE*. v. 18, n.1, 2017. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/969. Acesso em: 07 fev. 2021.

SILVA, Maria Graziela Soares da; SCHWARTZ, Gisele Maria. Por um ensino significativo da dança. *Movimento,* v. 6, n. 12, 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2499. Acesso em: 07 mai. 2022.