

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Novos tempos, novos espaços, novos corpos... uma nova dança?

Autora: Mirza Ferreira

Orientadora: Prof^a Dr^a Vani Moreira Kenski

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Mirza Ferreira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2001

RESUMO

As transformações ocorridas em nossa sociedade contemporânea, desencadeadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, vêm transformando nossos conceitos de tempo, espaço, corpo e dança, assim como nos faz pensar em novas formas de educar. As experiências virtuais vividas principalmente pelas gerações mais jovens influenciam suas formas de pensar, agir e até de se movimentar. Infelizmente nem sempre esta nova cultura tem sido valorizada dentro do ensino formal e de dança.

Este trabalho reflete sobre a necessidade de considerarmos tais transformações enquanto professores de dança que lidam com jovens contemporâneos. Em seu decorrer apresento alguns autores que discutem a contemporaneidade, dando ênfase às discussões sobre tempo, espaço e corpo. Procuro também traçar as possíveis relações destas transformações com o mundo da prática e do ensino de dança.

Para tanto, parto dos relatos de um grupo de jovens dançarinos universitários que participaram dessa pesquisa. Com o grupo pude discutir os conceitos principais desse trabalho assim como refletir sobre suas posições enquanto dançarinos e professores contemporâneos.

ABSTRACT

The transformations happened in our contemporary society, unchained by the new communication and information technologies, come transforming our concepts of time, space, body and dances, as well as makes us to think in new forms of educating. The virtual experiences lived mainly by the youngest generations influence their forms of thinking, to act and even of moving. Unhappily not always this new culture has been valued inside of the formal teaching and of dance.

This work contemplates about the need of we consider such transformations while dance teachers that work with contemporary youths. In yours to elapse introduces some authors that discusses the contemporary society, giving emphasis to the discussions on time, space and body. I also try to trace the possible relationships of these transformations with the world of the practice and the teaching of dance.

For so much, I leave of the reports of a group of young university dancers that participated in that research. With the group I could discuss the main concepts of that work as well as contemplating about its positions while dancers and contemporary teachers.

**Aos meus queridos Terra e
Tatá pela paciência e
compreensão dos tantos dias
ausentes.**

Quero agradecer...

Aos meus pais por todo investimento em minha educação e principalmente por terem me dado a liberdade de optar pela carreira que eu quis.

Ao Terra por tantas coisas... por acreditar nos meus sonhos, pelas leituras críticas do trabalho, por compreender e aceitar a minha ausência, por tanto carinho, amor e atenção.

À Talita por tantos momentos de alegria e principalmente por ter sido sempre tão compreensiva em relação às minhas ausências.

À Kátia Figueiredo (Kate) pela amizade, pela possibilidade de troca de idéias, pela casa, pelo convite para integrar o “Ziqui”, pela ajuda com o inglês, pela revisão e principalmente pela presença constante mesmo que de longe.

À Vani Kenski por aceitar a orientação deste trabalho de forma tão aberta e acolhedora, me dando sempre a segurança necessária para o seu desenvolvimento.

À Maria da Consolação G. C. F. Tavares por ter me aberto o caminho da pesquisa acadêmica.

À Isabel Marques por me fazer acreditar na importância da educação em dança, pela participação tão importante no início do meu projeto de mestrado e pelo convite de trabalho no Caleidos que me trouxe experiências inesquecíveis como artista-docente.

Ao Edvaldo Couto pelos comentários críticos e valiosas sugestões.

À Ana Maria F. Camargo pelo apoio e disponibilidade.

À Elisa Kossovitch e Maria Helena Bagnato pelas disciplinas trabalhadas de forma tão interessante e enriquecedora.

À Eloísa Höfling pelo convite para assumir as aulas de licenciatura que contribuíram de forma tão fundamental para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Às amigas Carla, Paulinha, Ló, Paula, Jú e Dani pela amizade, pelos momentos dançados juntas, pelas risadas e alegrias tão importantes em nossas vidas.

Aos alunos que participaram da pesquisa pela confiança e disponibilidade dispensadas.

À Mayra por ter sido a primeira aluna mesmo que de brincadeira.

A todos os alunos que tive até hoje (e aos futuros) por me darem a possibilidade de ensinar dança, o que para mim é tão prazeroso e fundamental.

À Nadir pela constante disposição em resolver as tantas burocracias.

Ao Acácio Ribeiro pela orientação no momento certo.

Ao Ricardo Falcão pela execução do desenho.

À Pollyana N. Mustaro por todo apoio tecnológico.

À Capes pela bolsa de estudos que garantiu todas as minhas indas e vindas.

A todos que de alguma forma contribuíram para minha formação e que por ventura esqueci de citar.

Índice

<i>Para começar...</i>	<i>1</i>
<i>Metodologia</i>	<i>5</i>
<i>Capítulo 1 - Novos tempos e espaços</i>	<i>21</i>
<i>Capítulo 2 - Novos corpos</i>	<i>41</i>
<i>Capítulo 3 - Uma geração tecnológica</i>	<i>57</i>
<i>Capítulo 4 - Uma nova dança?</i>	<i>71</i>
<i>Enfim...</i>	<i>91</i>
<i>Bibliografia</i>	<i>99</i>
<i>Anexos</i>	<i>107</i>

Para começar...

Não consigo imaginar uma forma de começar a não ser partindo de minhas próprias experiências com o mundo da dança. Há vinte anos atrás entrei pela primeira vez em uma aula de dança e a linha que se desenrolou a partir daí me trouxe ao mestrado em educação. A importância que a dança, em um primeiro momento o ballet, tomou em minha vida fez com que eu optasse pela graduação em dança, entrando no ano de 1992 para o curso de graduação da Unicamp.

As minhas vivências durante esses vinte anos de dança, quatro deles dentro da universidade, não estão de forma alguma alheias ao contexto de minha pesquisa. As sensações como aluna e os rituais vividos dentro do mundo da dança estão ainda hoje presentes em minha mente e se misturam de forma inseparável quando discurso sobre tal assunto.

Da mesma forma, minhas experiências como professora de dança se entrelaçam no decorrer dessa pesquisa. Há doze anos atrás entrei pela primeira vez em uma sala de aula para ensinar dança. E apesar da pouca idade e da falta de preparo pedagógico, eu já podia perceber que me realizava ensinando.

Quando optei pelo curso de graduação tinha a certeza de que esta era a profissão que eu desejava seguir. Minha busca era de preparar-me profissionalmente para realizar o que eu já havia começado há algum tempo. Logicamente fiz a opção pela licenciatura pois tinha a certeza de que eu queria ensinar. E precisava saber mais, aprender mais.

Os estágios desenvolvidos no último ano do curso foram de extrema importância para minhas reflexões sobre o ensino de dança e por minha opção pelo mestrado na área de educação. A necessidade de desenvolver uma pesquisa que trabalhasse com dança e educação concomitantemente se deu em primeiro lugar por minha afinidade com estas duas áreas mas também por não me conformar com a escassez de reflexões sobre o tema. Ensina-se dança há séculos e são poucos os que pensam em seu processo de ensino-aprendizagem.

A decisão pelo tema da pesquisa - ensino de dança e novas tecnologias - surgiu a partir de reflexões sobre o papel do ensino de dança dentro da sociedade contemporânea. O ponto de partida foram as grandes transformações tecnológicas ocorridas principalmente nesta metade de século que trouxeram mudanças significativas de hábitos e conceitos.

Apesar de apontadas por vários autores contemporâneos, nota-se, por parte da maioria dos educadores (de dança ou não), certa resistência em reconhecer tais transformações e trabalhar com e a partir delas. Para mim, verifica-se aqui a principal justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa que busca relacionar estas transformações desencadeadas principalmente entre os jovens e o processo educativo em/atraves da dança.

Para tanto apoiei-me em autores que discutem a chamada sociedade tecnológica e a pedagogia crítica e feminista para o ensino de dança. Porém tanto pela ausência de material específico que discuta o ensino de dança e as novas tecnologias, quanto por minha opção metodológica - a pesquisa qualitativa - as minhas experiências enquanto bailarina, professora de dança e pesquisadora também fazem parte desta discussão.

Não pretendo com este trabalho ditar regras e verdades sobre o ensino de dança no mundo contemporâneo mas sim discutir possibilidades sobre uma nova forma de ensinar nossos “novos alunos”. As experiências vividas por um grupo de jovens dançarinos universitários são a base para essa minha discussão que busca compreender melhor as possíveis relações entre professores e alunos na sociedade contemporânea.

Convido ao leitor a se aventurar em um movimento virtual e a, junto comigo, perceber um novo tempo, sentir um novo espaço e dançar com novos corpos. Espero, mesmo que virtualmente, conseguir fazer com que conexões sejam estabelecidas e que em uma mesma rede de relações possamos juntos dar início a um novo ensino de dança.

Metodologia

I - O tema

Esta pesquisa tem como tema central o estudo das relações das novas tecnologias com o ensino de dança. Em seu desenvolvimento procurei discutir algumas das transformações sociais desencadeadas pelas novas tecnologias relacionando-as com a prática e o ensino da dança. Foquei a pesquisa em um grupo de jovens estudantes de Licenciatura em Dança.

Antes de me aprofundar no tema da pesquisa julgo necessário delimitar os conceitos com os quais estou trabalhando. Ao me referir às novas tecnologias, estou falando não apenas de computadores, multimídia, Internet e jogos virtuais, mas ainda de TV, videogames, telefonia digital entre outras tantas tecnologias presentes em nosso dia-a-dia.

O conceito de dança com o qual trabalho refere-se à dança contemporânea (ou pós-moderna), a qual teve início ainda na década de 60 com os trabalhos do Judson Dance Theater. “Os experimentos e aventuras do Judson Dance Theater e suas ramificações fizeram a cama para uma estética pós-moderna na dança que expandiu e frequentemente desafiou a amplitude de propostas, materiais, motivações, estruturas e estilos de dança. É uma estética que continua a informar os trabalhos mais interessantes de dança ainda hoje” (Banes, in Marques, 1996a, p.19).

E ao falar de ensino de dança refiro-me ao conceito de Marques (1996a) que defende que “a imensa rede de relações, as teias multifacetadas de comunicação que fazem hoje parte do mundo contemporâneo exigem que pensemos um ensino de dança que não isole os alunos(as) nas quatro paredes do estúdio ou da escola e que, tampouco, restrinja seu ensino-aprendizado à sua realidade concreta vivida” (p. 155).

Com os conceitos definidos parti para o desenvolvimento do trabalho. Procurei conhecer as posições de alguns autores que discutem a sociedade tecnológica me aprofundando principalmente no que diz respeito às mudanças ocorridas com o *tempo*, o *espaço* e o *corpo*.

Em seguida realizei a pesquisa de campo, entrevistando o grupo de jovens selecionado através de questionários e oralmente. Para as discussões dos temas busquei relacionar os dados obtidos com o material da pesquisa bibliográfica.

II - O objetivo

O objetivo principal desta pesquisa é estudar os posicionamentos e as reflexões de um determinado grupo de jovens dançarinos em relação à prática profissional e ao ensino de dança mediados pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

III - As questões

Foram quatro as questões que me orientaram nesta pesquisa. Elas surgiram em etapas diferentes muitas vezes umas em decorrência das outras.

Meu pressuposto inicial era que as novas tecnologias alteravam a vida das pessoas e portanto seu modo de pensar, agir e até se movimentar. Daí surge a primeira questão a ser pesquisada: qual a relação dos jovens dançarinos com tais tecnologias?

A partir do levantamento bibliográfico feito para responder a esta primeira questão, surgiu mais uma: quais as mudanças ocorridas com os conceitos de tempo e espaço devido às novas tecnologias?

Novamente recorri à pesquisa bibliográfica para um aprofundamento no tema. Durante este estudo apareceu uma terceira questão a ser verificada: o que acontece com o corpo na sociedade tecnológica? Nesta fase além da pesquisa bibliográfica iniciei a pesquisa de campo entrevistando o grupo de jovens dançarinos através de questionários (anexos 1 e 2) que englobavam todas as questões elaboradas.

Ao relacionar todas estas leituras com as respostas dos jovens, concluí que era o momento de me aprofundar na investigação da questão principal em que oriento o desenvolvimento deste estudo: qual a relação da prática e do ensino de dança com as novas

tecnologias. Para tanto entrevistei 8 jovens dançarinos entre os que haviam respondido aos questionários anteriormente (anexo 3).

IV - O procedimento metodológico

A metodologia utilizada seguiu as tendências da pesquisa pós-positivista, a qual busca revelar as dimensões dos sujeitos envolvidos tratando das questões de significado destes sujeitos e não de verdades universais. Dentro desta metodologia é a articulação fluida e dinâmica entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e o objeto de estudo que permite a construção de categorias, conteúdos latentes, conexões e relações entre o problema investigado e seus agentes (Marques, 1996a, p. 29).

Optei por essa metodologia porque concordo com Green & Stinson (1998), quando afirmam que esta possibilita revelar as múltiplas vozes que compõem posicionamentos e perspectivas variadas sobre um mesmo tema ou questão, de modo a possibilitar o reconhecimento das subjetividades inscritas nas experiências pessoais e culturais.

Desta forma, procurei compreender a situação em questão, ou seja, o universo de jovens dançarinos universitários e sua relação com as novas tecnologias. Para tanto utilizei como material de pesquisa minhas próprias observações destes jovens, questionários e entrevistas orais aplicados ao grupo selecionado e pesquisa de material bibliográfico relacionado ao tema em questão. A análise do material e a discussão do tema foram feitas procurando desconstruir verdades pré-estabelecidas, pretendendo como resultado conseguir dar voz aos envolvidos na pesquisa.

Porém não podemos esquecer que o pesquisador é alguém que vive, sente, cria. É alguém que atua no mundo, se relaciona e se transforma. Como nos coloca Pereira de Queiroz (1983) “toda proposição de uma pesquisa se efetua dentro de um universo muito restrito, - o universo do pesquisador (...) - a partir de seus conhecimentos, de seus raciocínios e da sua visão do mundo” (p. 70). Portanto esta pesquisa revela a minha visão

dos fatos abordados. A minha visão sobre um determinado grupo de jovens e a análise que pude fazer a partir do material que colhi junto a eles.

Como em outras metodologias consideradas ‘não-convencionais’, aqui também o pesquisador foi admitido como *locutor* - cujo locutor já não é o referente, a terceira pessoa, mas sim o próprio pesquisador. É o ‘eu’ quem assume o papel daquele que fala, daquele que revela (Soares e Fazenda in Fazenda, 1992, p. 125).

Mesmo na posição de “locutor” desta pesquisa e de tudo que ela procura revelar, em todos os momentos procurei tomar consciência da minha subjetividade. Pois como apontam Lüdke e André (1986) uma postura equilibrada para um pesquisador, seria reconhecer a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, buscando assim controlar os efeitos da subjetividade (p. 51). Uma das formas de controle sugeridas pelas autoras é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores e pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Ou seja, o pesquisador deve mostrar-se enquanto pessoa em todas as etapas da pesquisa.

IV.1 - A pesquisa bibliográfica

Durante a pesquisa bibliográfica busquei conhecer a posição de autores ligados ao pensamento contemporâneo que discutem as transformações sociais desencadeadas pelas novas tecnologias de comunicação. Procurei dar maior ênfase aos autores que trabalham com categorias ligadas ao corpo em movimento e com as mudanças dos conceitos de tempo e espaço.

Para tanto foquei meus estudos nas obras dos seguintes autores: Pierre Lévy, Jean Baudrillard, Paul Virilio, Derrick de Kerckhove e Stelarc, em busca de um aprofundamento das minhas investigações teóricas.

O propósito dessa pesquisa não é o de defender as idéias de um ou outro autor mas sim conhecer suas posições sobre o tema. Procurei dialogar com os autores e não usá-los como suporte para argumentação de minhas próprias idéias. Meu objetivo nesta fase da

pesquisa foi aprofundar meus conhecimentos teóricos afim de conseguir uma melhor discussão do tema.

Pelo fato da pesquisa tratar de um tema bastante discutido na atualidade, obtive também como material bibliográfico artigos de jornais, revistas e da Internet.

IV.2- Os jovens selecionados

A escolha dos jovens pesquisados foi realizada entre os alunos que cursavam duas das disciplinas pertencentes ao currículo de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual de Campinas. Foram aplicados questionários a todo o grupo e as entrevistas orais foram feitas individualmente com oito jovens selecionados.

A aplicação dos questionários ocorreu no 2º semestre de 1998 mais precisamente nos meses de outubro e novembro. Neste momento estes jovens tinham entre 19 e 25 anos sendo que um grupo estava no 3º ano do curso e outro no 4º. As disciplinas que cursavam eram “Didática Aplicada ao Ensino de Dança” e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Dança II” respectivamente.

As entrevistas orais foram realizadas no 1º semestre de 1999, entre os meses de abril e junho. Entre os oito jovens que participaram das entrevistas, sete estavam cursando o 4º ano e um já havia se formado. A idade deles variava entre 20 e 26 anos.

Escolhi especificamente jovens que cursavam Licenciatura em Dança pois além dos mesmos serem bailarinos e portanto terem a experiência da prática de dança, estavam se preparando para serem professores de dança. Estes critérios de escolha vão ao encontro do objetivo central desta pesquisa que é o de estudar os posicionamentos e as reflexões de um determinado grupo de jovens dançarinos em relação à prática profissional e ao ensino de dança mediados pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

IV.3- A coleta de dados empíricos

A escolha da técnica a ser utilizada para a coleta dos dados é de extrema importância para o resultado da pesquisa. Para Pereira de Queiroz (1983) “técnica é procedimento, ou conjunto de procedimentos bem definidos, transmissíveis, destinados a produzir determinados resultados; liga-se, pois, diretamente à prática, à ação, mas também, e de maneira fundamental, aos resultados a que se quer chegar” (p. 45).

Não esquecendo que dentro de meus objetivos estava o de dar voz aos entrevistados, busquei coletar os dados através de técnicas que pudessem revelar o posicionamento e a opinião dos jovens pesquisados.

O primeiro procedimento foi a aplicação de questionários por mim elaborados¹ que abordavam os principais pontos relacionados ao tema da pesquisa. Um primeiro questionário (anexo 1) continha elementos que facilitavam a minha compreensão do universo destes jovens assim como me apresentavam suas opiniões sobre alguns assuntos de meu interesse para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: dança, corpo, educação. Um segundo questionário (anexo 2) com perguntas mais específicas sobre o tema central da pesquisa (novas tecnologias/dança/educação) possibilitou que eu conhecesse o relacionamento destes jovens com as novas tecnologias de comunicação.

Ambos os questionários foram aplicados durante horário de aula dos jovens sem conhecimento prévio do mesmo. Eu disse que fazia parte de minha pesquisa e todos concordaram em participar. O tempo para resposta foi livre.

Apesar dos questionários me revelarem várias características a respeito destes jovens, assim como o posicionamento deles frente a diversos aspectos relacionados ao tema em questão, a necessidade de conhecer suas opiniões mais a fundo tornava-se evidente. Era

¹ O questionário nº 1 foi elaborado a partir de um modelo utilizado pela Profa Dra Isabel A. Marques em seu Projeto Terpsichore, parte de sua pesquisa de doutorado.

necessário dar mais voz a estes jovens, deixá-los falar mais a respeito de suas opiniões e vivências da dança e da educação em relação com as novas tecnologias.

Optei então pela entrevista oral individual. Convidei todas as pessoas do grupo para serem entrevistadas, porém por questões de compromissos pessoais e incompatibilidade de horários, apenas oito jovens participaram das entrevistas. Julguei suficiente o número de entrevistados pois concordo com Demartini (in Couto, 1998) quando esta afirma que “o importante é explorar ao máximo a riqueza de cada depoimento e não a quantidade deles” (p. 255).

A minha opção pela entrevista oral se deu pelo fato de eu acreditar que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, assim como o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta (nesse caso, o questionário). Outro fator importante é que na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Lüdke e André, 1986, p. 33).

Dentro da opção pela entrevista oral, a coleta poderia seguir alguns rumos distintos. Eu optei pela entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (ibid., p. 34).

Neste tipo de entrevista, o pesquisador dá ao informante um certo grau de liberdade, trazendo-o novamente aos problemas todas as vezes que percebe uma divagação para rumos totalmente diversos; trata-se, pois, de dosar as intervenções. O pesquisador segue um caminho pré-determinado, e suas intervenções são no sentido de impor este caminho ao informante. Este tipo de entrevista apresenta a vantagem de colher os dados desejados com, ao que se acredita, maior espontaneidade por parte do informante (Pereira de Queiroz, 1983, p. 48).

A utilização do gravador durante as entrevistas facilitou a captação das informações pois “este mecanismo permite apanhar com fidelidade os monólogos do informante, ou o

diálogo entre informante e pesquisador, guardando-os em seguida por longo tempo (...)” (ibid., p. 45). Tem ainda a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.

Apesar de alguns autores apontarem a utilização do gravador como um fator constrangedor, capaz de inibir o entrevistado impedindo que ele discorra tranquilamente sobre o tema da entrevista (Lüdke e André, 1986, p. 37), durante as entrevistas que realizei não percebi nenhuma forma de constrangimento por parte dos jovens entrevistados. Talvez o fato de nos conhecermos previamente tenha contribuído para o estabelecimento de um clima tranquilo e agradável durante as entrevistas.

Lüdke e André nos lembram que durante toda a entrevista o pesquisador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. “Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (p. 36).

Visto que os jovens que estavam sendo entrevistados são dançarinos, esta atenção às suas reações corporais tornaram-se ainda mais importantes. Porém eu estava ciente de que a entrevista feita com um gravador registra fidedignamente o diálogo estabelecido entre o entrevistador e o entrevistado, mas, “*só registra* as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura (...)” (ibid., p. 37).

Como tentativa de corrigir esta fragilidade da técnica de gravador, procurei estar atenta a qualquer tipo de manifestação corporal ocorrida durante a entrevista: mudanças no tom de voz, mudança de postura, agitação de determinada parte do corpo, entre outras possibilidades. Tomei nota sempre que possível sobre o acontecimento desses fatos.

Cada entrevista foi realizada em horários previamente agendados com os entrevistados. Eu não adiantei nenhuma informação sobre o conteúdo específico da entrevista anteriormente à sua realização. Apenas disse a cada entrevistado que tratava-se

de uma entrevista para minha pesquisa e que o assunto abordado seria dança, educação e novas tecnologias. Os oito entrevistados concordaram em participar sem nenhuma restrição.

O tempo para execução das entrevistas foi livre e variou de acordo com os entrevistados. Naturalmente alguns falavam mais do que outros e suas entrevistas tiveram uma duração maior. Eu não tive nenhum tipo de interferência quanto ao tempo das respostas. Cada entrevistado teve total liberdade de resposta a todas as questões pré-estabelecidas.

Ao final de cada entrevista eu perguntei aos entrevistados se teriam algo a acrescentar além do que já havia sido perguntado/respondido. Todos quiseram acrescentar informações, principalmente a respeito de experiências vividas por eles em determinadas situações. Considerei este momento muito rico em relação à obtenção de informações sobre o que estes jovens acreditam e vivem a respeito do tema abordado.

Encerradas as entrevistas passei para a fase de transcrição das mesmas. Todas as entrevistas foram transcritas por mim pois como aponta Pereira de Queiroz (1983) “a transcrição efetuada pelo próprio pesquisador tem, também, o valor de uma primeira reflexão sua sobre a experiência de que partilhou, e que ele cria uma segunda vez ao escutar a fita” (p. 83).

Todas as entrevistas foram transcritas por completo sem nenhuma alteração. Neste momento considerei de fundamental importância respeitar as idéias e posicionamentos dos entrevistados mantendo intacto o que eles haviam dito. Minha posição se baseia na afirmação de Lüdke e André (1986): “deve ser respeitado o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada” (p. 35).

Vale ressaltar que considerei também como material para a pesquisa minhas observações feitas em aula sobre o comportamento e as opiniões destes jovens e, depoimentos dos mesmos em relação aos temas abordados na pesquisa, tanto em aula como

em trabalhos escritos. Essa atenção voltada ao cotidiano desses jovens contribuiu com uma série de informações extremamente pertinentes para a pesquisa.

IV.4- A análise dos dados

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa estive sempre atenta às questões iniciais que orientavam o meu trabalho. A partir destas questões e de meu referencial teórico pude partir para a análise dos dados coletados.

Busquei, em um primeiro momento da análise, construir um conjunto de categorias iniciais que me permitissem abranger a maior parte dos dados. Segundo Lüdke e André esta construção de um conjunto de categorias iniciais é o primeiro passo para a análise profunda dos dados. As categorias iniciais que surgiram foram: *tempo, espaço, corpo e dança*.

A partir destas categorias iniciais pude dar seqüência à análise. Após várias leituras do material constatei que essas categorias tratavam dos temas em torno dos quais a pesquisa girava. Todo movimento de relação entre os dados se dava a partir desses temas. O próximo passo foi trabalhar na análise a partir desses temas procurando informações que me revelassem algo a mais.

Foi o momento de categorias relacionadas serem combinadas para formar conceitos mais abrangentes e idéias amplas serem subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados (Lüdke e André, 1986, p. 49). Assim, surgiu uma nova categoria que relacionava-se com a minha primeira questão levantada na pesquisa que foi a relação dos jovens com as novas tecnologias de comunicação. De certa forma esta categoria relacionava-se também com as outras pois o tempo todo minha atenção estava voltada para os jovens e seu relacionamento com as novas tecnologias. Porém a análise do material coletado pedia uma categoria específica para este tema.

Outra alteração que ocorreu nessa nova divisão dos dados foi a união de duas categorias: tempo e espaço. A análise mais profunda evidenciou que essas duas categorias se relacionavam o tempo todo e que, principalmente, no discurso e nas respostas dos

jovens, elas estavam sempre ligadas. Falar de tempo levava a falar de espaço e vice-versa. A união dessas categorias resultou no desenvolvimento da segunda questão que eu havia colocado durante a pesquisa: Quais as mudanças ocorridas com os conceitos de tempo e espaço devido às novas tecnologias?

As categorias dança e corpo não foram alteradas. O material relacionado a elas era claro e trazia informações pertinentes para o desenvolvimento das minhas outras duas questões iniciais. Nesta fase da análise apresentavam-se então as quatro categorias seguintes: *jovens e novas tecnologias*, *tempo e espaço*, *corpo e dança*. Esses eram os grandes temas a partir dos quais o texto da dissertação seria elaborado.

Releituras foram feitas afim de explorar ao máximo as informações que os dados coletados poderiam demonstrar. Outro ponto importante nesta etapa, citado por Lüdke e André (1986), é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. As autoras acreditam que “a análise não deve se restringir ao que está explícito no material, mas procurar ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’ ” (p. 48). Essa busca às informações ocultas se deu através de várias leituras minuciosas de todos os dados.

Com os grandes temas definidos parti para a elaboração da dissertação. Cada grande tema deu origem a um capítulo e dentro de cada capítulo foram feitas subdivisões baseadas em três pontos de vista: a posição dos autores abordados, a visão dos jovens expressa através dos dados obtidos e a minha discussão sobre o tema. Essas subdivisões foram feitas na busca de tratar o tema por completo.

A relação do tema com a teoria anteriormente estudada vem ajudar na compreensão e discussão do objeto da pesquisa. Para Pereira de Queiroz (1983) o quadro teórico de uma pesquisa não constitui algo preliminar e distinto daquilo a que se aplica. E só pode ser bem compreendido e bem evidenciado ao longo da discussão do problema, isto é, do objeto direto da pesquisa” (p. 62).

Toda a teoria foi tratada de modo a demonstrar o posicionamento dos autores selecionados acerca do tema em questão. Busquei estabelecer um diálogo com os autores sem regras pré-estabelecidas, o objetivo nesta etapa do trabalho era entender o que eles dizem para poder desenvolver a minha opinião. Lüdke e André consideram essa relação das descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura, fundamental para que se possa tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções (p. 47).

Se o quadro teórico é considerado um ingrediente indispensável na elaboração da dissertação, para Pereira de Queiroz a experiência de vida e o trabalho do pesquisador também devem ser considerados tanto ou mais indispensáveis (p. 62). A minha visão sobre cada tema abordado e a relação desses temas com as minhas experiências de vida como bailarina e educadora foram dando forma ao trabalho. O modo como eu lidei com os dados que eu tinha em mãos foi extremamente pessoal. Apesar de baseada em uma metodologia, e especialmente por causa dessa metodologia, a análise feita por mim se diferencia da análise feita por qualquer outra pessoa. Os dados foram analisados com os meus olhos, minhas convicções e meus preconceitos.

Para Lüdke e André (1986) todas as etapas do trabalho realizadas pelo pesquisador vêm sempre e necessariamente marcadas pelos sinais de seu tempo, comprometidas portanto com sua realidade histórica (p. 2). O que faz com que esse trabalho seja meu é a forma como eu lidei com ele, como eu olhei para o objeto de pesquisa.

O terceiro ponto abordado nos capítulos, baseado nos dados coletados junto aos jovens e que, pretende evidenciar o posicionamento desses jovens acerca dos assuntos abordados, pode ser considerado o mais importante dentre os desenvolvidos. Tendo como objetivo da pesquisa conhecer o universo desses jovens e evidenciar as suas vozes, essa abordagem realizada a partir de suas visões em cada capítulo foi dando significado ao objetivo inicial da pesquisa.

IV.5- A organização da dissertação

O primeiro capítulo da dissertação - “**Novos tempos e espaços**” - foi formulado a partir do tema tempo e espaço. O referencial teórico deste capítulo foi baseado nas idéias de Harvey, Lévy, Virilio, Kerckhove, Marcondes Filho, entre outros, e tratou principalmente de discutir as mudanças ocorridas com o tempo e o espaço apontadas por esses autores.

Ao tratar das descobertas realizadas junto aos jovens retrato suas opiniões sobre tempo e espaço e suas vivências desses temas na sociedade tecnológica. As experiências relacionadas à prática e ao ensino de dança, quando estas tratam desses temas, também são abordadas nesse capítulo.

No capítulo “**Novos corpos**” o tema abordado foi corpo. As referências teóricas que basearam as discussões desse capítulo partem dos estudos feitos sobre as obras de Lévy, Stelarc, Virilio, entre outros. Trata-se sempre da discussão desse “novo corpo” que surgiu como consequência das novas tecnologias. As discussões acerca do trabalho de Stelarc partem mais especificamente da visão desse novo corpo já relacionado com o universo da dança.

Os relatos dos jovens entrevistados sobre esse tema aparecem quando trato das descobertas que fiz junto a eles. Suas experiências com seus corpos de bailarinos que vivem em uma sociedade tecnológica são o foco principal desse capítulo. A visão que eles apresentam sobre esses corpos e sobre as possíveis mudanças que a tecnologia é capaz de realizar também são abordadas com evidência.

O capítulo “**Geração tecnológica**” tratou sobre o tema jovens e novas tecnologias. Seu referencial teórico partiu das posições de: Marcondes Filho, Serres, Tapscott, entre outros. A relação dos jovens com as novas tecnologias e as características dessa “nova” geração foram os principais pontos discutidos com esses autores.

A relação dos jovens pesquisados com as novas tecnologias e as idéias que eles fazem a respeito da utilização das mesmas foram retratadas nesse capítulo.

O quarto capítulo - “**Uma nova dança ?**” - partiu do quarto e último tema: dança. Aspectos voltados para a prática e o ensino da dança foram abordados com base nas idéias de Marques, Taylor e Stinson. São retratados momentos da história da dança e, principalmente, discussões sobre o papel da dança na sociedade tecnológica. A posição dos professores de dança nessa “nova” sociedade e as mudanças que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem também têm seu lugar nesse capítulo.

Os jovens entrevistados aparecem relatando suas experiências tanto como bailarinos quanto como professores de dança. Suas idéias a respeito destes dois papéis na sociedade tecnológica e a concordância (ou não) com a utilização de novas tecnologias no universo da dança são o centro das atenções deste capítulo.

Quando “**Enfim...**” tento tirar algumas conclusões a respeito de todo esse universo pesquisado, é o momento no qual sinto-me mais presente na redação. Minha visão de bailarina e educadora passou por todos os capítulos quando dialoguei com os autores, dei voz aos entrevistados e discuti os temas abordados. Mas ao tentar concluir a pesquisa é que pude evidenciar com mais firmeza minhas opiniões e convicções a respeito da prática e do ensino de dança.

Neste capítulo conclusivo meu objetivo não é dar por encerrada a discussão sobre esses temas e muito menos ditar verdades universais. Nele “se evidencia a ambigüidade da conclusão: ponto final de uma pesquisa, ela constitui também o ponto de partida para a busca de novos conhecimentos” (Pereira de Queiroz, 1983, p. 133).

Capítulo 1

Novos tempos e espaços

"Não consigo imaginar o ensino de dança sem considerar a relação entre tempo e espaço. A dança não acontece sem eles"
(aluna do curso de dança - Unicamp)

Atualmente, com as possibilidades de experimentar diferentes sensações em realidade virtual, de viajar pelo mundo sem sair da frente de um computador, de reconstruir o corpo humano através das novas tecnologias, muitas transformações ocorreram em nossas práticas cotidianas, assim como em nossa percepção de tempo, espaço, corpo, e de conceitos estéticos e artísticos.

São vários os autores contemporâneos que descrevem e discutem estas transformações, principalmente as que dizem respeito ao tempo e ao espaço. Há uma espécie de consenso entre eles quando apontam as transformações ocorridas em nossa sociedade e os reflexos destas transformações no que diz respeito às nossas relações com o tempo e o espaço. Muitos desses autores relacionam estas mudanças ao fato do acelerado desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação.

Harvey (1989) classifica o tempo e o espaço como categorias básicas da existência humana, afirmando que o ser humano apresenta maneiras interiores de percebê-los e de trabalhá-los. Segundo o autor, a relação do ser humano com estes conceitos se transforma de acordo com a época vivida.

Na Renascença, por exemplo, o cronômetro e o mapa alteraram radicalmente o modo de vida, criando um determinado tipo de relação com o tempo e o espaço. Relação esta diferente da ocorrida na sociedade denominada moderna, a qual trouxe uma nova maneira de experienciar estes conceitos, enfatizando principalmente o processo do “Vir-a-Ser”, ou da supervalorização do futuro.

Kerckhove (1997) aponta para esta relação nas sociedades sem escrita, onde a produção de espaço-tempo está quase totalmente baseada na memória humana associada ao

manejo da linguagem. Ele acredita que “a partir do momento em que aprendemos a ler, o alfabeto influencia a nossa relação com o tempo e com o espaço” (p. 53).

No mundo contemporâneo, classificado como pós-moderno² por alguns autores, vivemos uma experiência de compressão do espaço-tempo, como analisa Harvey (1989). Uma revolução nas qualidades objetivas do tempo e do espaço e na forma pela qual os representamos, que tem por base um processo progressivo de “encolhimento” do mundo. Para o autor este processo teve início na era das grandes expansões marítimas, desencadeada pelo aumento da velocidade das tecnologias de transporte e, mais tarde, de telecomunicações (pp. 119-120).

Estas grandes mudanças pelas quais a sociedade vem passando, evidenciaram-se ainda mais a partir do pós-guerra, sofrendo uma aceleração nas últimas décadas, especialmente nas práticas culturais e político-econômicas. Araújo (1997) acredita que essas transformações estão ligadas à maneira pela qual experimentamos o tempo e o espaço na sociedade tecnológica.

Para Marcondes Filho (1994) já não podemos mais trabalhar os conceitos de tempo e espaço da maneira clássica, pois as tecnologias atuais mutilam todo o conhecimento anterior, tornando-o inapropriado. O autor enfatiza a importância e a influência do tempo real e do espaço virtual em nossa sociedade contemporânea (conceitos presentes principalmente nas telecomunicações). O tempo real e o espaço virtual têm desdobramentos na maneira através da qual o homem organiza sua sociedade, política, cultura e lazer.

As inúmeras transformações que marcaram nossas relações com o tempo e o espaço - a descoberta da energia elétrica, a invenção do telégrafo e do telefone, os trens, os carros, os aviões, mais recentemente a Internet, entre tantas outras - tudo, de alguma forma, interferiu não só em nossa relação com o tempo e com o espaço assim como em nossa percepção a respeito dos mesmos.

² O conceito de pós-moderno não será discutido nessa dissertação. Para tanto vide Lyotard, 1986.

“Sabemos que o espaço e o tempo tal como os percebemos e vivemos hoje na Europa e na América do Norte não resultam apenas de discursos ou de idéias sobre o tempo e o espaço, mas igualmente de todo um imenso agenciamento técnico que compreende os relógios, as vias de comunicação e transporte, os procedimentos de cartografia e de impressão, etc” (Lévy, 1993, p. 15).

Fato é que “as tecnologias - velhas, como a escrita ou novas, como as agendas eletrônicas - transformam o modo como dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta” (Kenski, 1998, p. 5). Visto que principalmente as novas “constituem parâmetros de um novo tempo, com novos atores, novas regras, uma nova organização mental e social” (Marcondes Filho, 1997, p. 12).

Principalmente no que diz respeito às organizações sociais de nossa época, alguns autores são categóricos em afirmar um enorme desgaste nas relações humanas, apontando até para o desaparecimento das relações sociais tal qual a conhecemos. Para Marcondes Filho (1994), na sociedade tecnológica tudo é passageiro, substituível, superficial, até as relações humanas. Talvez não se possa mais nem falar da existência de relações sociais propriamente ditas.

Harvey (1989) também se mostra bastante pessimista ao retratar a sociedade contemporânea como um lugar onde nenhum tipo de relação é duradoura, tudo é descartável. Para o autor, viver nesta sociedade do descarte significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser.

Refletindo sobre a posição destes autores a respeito do fim das relações humanas, chego a considerá-las um pouco exageradas. Concordo que elas venham se transformando com o passar dos anos e o aparecimento de novas tecnologias, mas acredito que possamos falar em novos tipos de relações humanas e não na extinção das mesmas.

Para mim, os jovens são o principal exemplo da transformação de tais relações. Eles estão imersos nessa sociedade tecnológica vivendo e convivendo com esses novos tempos e

espaços. Se relacionam de acordo com essas novas regras e experimentam uma empatia feita não só de facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas também de *cumplicidade expressiva*: é em seus relatos e imagens, em suas sonoridades, fragmentações e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo (Martín-Barbero, 1997).

Eles vivem nesse mundo tecnológico e estão habituados a isso. Como afirma Serres (1994) “o mundo hoje começa, já global. Lançando símbolos através do tempo e do espaço, as mensagens informáticas entrelaçam, agora, um novo universo” (p. 123). O universo da informação, da comunicação, da velocidade. O universo dos jovens.

Assim como as relações humanas, o conhecimento nesse novo universo também é diferente. O antigo conhecimento baseado em um operar racional, cada vez mais é substituído pela ação; mesmo que esta ação signifique horas à frente de um computador. A ação desse novo universo é a ação do movimento sem movimento, da viagem sem sair do mesmo lugar.

“Como nômades telemáticos libertamo-nos dos constrangimentos de uma coincidência histórica entre o espaço e o tempo e ganhamos o poder de estar em todo o lado sem sairmos do mesmo lugar” (Donà in Kerckhove, 1997, p. 237).

Sentindo este novo tempo

“Enquanto estou no computador, o tempo se prolonga. Principalmente, ou melhor, somente quando estou viajando na Internet.”
(aluna do curso de Dança - Unicamp)

As atividades vividas pela maioria dos jovens contemporâneos nos dão uma série de exemplos desse novo tempo: *clips* da MTV, jogos de *videogame* e de computador, Internet,

redes de *fast-food*, entre tantos outros. Eles estão acostumados à rapidez, emoções fortes, brevidade e concomitância instantânea.

Principalmente a mídia jovem nos traz exemplos de imagens muito rápidas, leves, múltiplas e exatas. Características estas citadas por Calvino (1990) como fundamentais para nossa vida futura. O hipertexto, fruto das novas tecnologias, também apresenta características parecidas: ele pode ser considerado o auge da leitura rápida, não linear e múltipla.

Este “novo tempo” retratado por tanta tecnologia, classificado por muitos autores como tempo real, muitas vezes chega a ser considerado um tempo sem tempo. Para Lévy (1993) “a noção de tempo real inventada pelos informatas, resume bem o espírito da informática: a condensação no presente, uma espécie de implosão cronológica, de um tempo pontual instaurado pelas redes de informática” (p. 115).

Uma das conseqüências da vivência deste tempo real é a supervalorização do instante presente. O que existe é o aqui e agora. Essa necessidade de viver o presente com urgência ficou muito evidente entre os jovens por mim entrevistados. Eles “*detestam deixar para depois*”, querem fazer “*tudo aqui e agora*”. Identifico esta ansiedade de viver o presente como uma característica da sociedade tecnológica. Para Marcondes Filho (1994) a supervalorização do instante presente surge como conseqüência da vivência do tempo real proporcionada pelas novas tecnologias.

O tempo real é um tempo sem tempo que não tem mais nada a ver com a seqüência passado-presente-futuro. O passado torna-se presente com um simples toque em um controle remoto. O tempo não é mais linear. Passado, presente e futuro fundem-se em um só com a ajuda das novas tecnologias.

Para Virilio (1984) o que existe é um buraco no tempo - o tempo real da transmissão instantânea (p. 35). Informações e dados são transmitidos simultaneamente contrariando a nossa antiga noção do tempo que era necessário para as coisas acontecerem. A ordem cronológica dos fatos à qual estávamos acostumados não é mais respeitada.

Com a vivência contínua desse tempo real, outra característica que tornou-se bastante comum em nossas vidas é a predominância do tempo rápido³. Para Marcondes Filho (1994) o tempo tornou-se uma categoria de alto investimento, e a velocidade, o compasso da vida na era tecnocêntrica (p. 53). Temos sempre que nos mover de um lugar para outro e agir em ritmo contínuo, acelerado, angustiados.

Nossas atividades cotidianas fazem com que cada vez mais busquemos a rapidez, a velocidade. Kerckhove (1997) acredita que a principal causa dessa busca desenfreada da velocidade são “os nossos computadores que estão a acelerar as nossas respostas psicológicas e os nossos tempos de reação muito mais do que fizeram os aviões, os comboios e os automóveis” (p. 119).

Independente de a que esteja associada essa busca da velocidade, é evidente o imediatismo vivido na sociedade contemporânea. Enquanto sociedades antigas sentiram o tempo ser acelerado pela evolução dos meios de transporte - trens, caminhões, aviões -, nossa sociedade sente a aceleração do tempo ser desencadeada pelas ondas eletromagnéticas dos meios de comunicação (Virilio, 1996, p. 193). E essa aceleração do tempo pôde ser percebida também nas falas dos jovens entrevistados.

Ao definirem tempo a relação direta com essa aceleração do mundo ficou evidente: “*corrido*”, “*curto*”, “*é pouco*”, “*passa rápido*”. Eles detestam “*perder tempo em filas*”, por exemplo, e muitas vezes acham que o tempo “*corre contrário a suas vontades*”. Acreditam que o tempo está passando cada vez mais rápido, e vinte e quatro horas já não são suficientes para realizarem todas as suas atividades.

³ Faço aqui um paralelo com a definição de tempo enquanto fator de movimento. De acordo com a coreologia o tempo é um dos quatro fatores que unidos dão qualidade ao movimento, modificam sua dinâmica. Durante a execução de um movimento o tempo pode ser rápido ou lento, sendo que a alternância entre as duas possibilidades dá colorido ao movimento e, relacionada aos outros fatores, possibilita o trabalho de diferentes ações de esforço. Para maiores informações vide Laban (1978;1990)

As colocações desses jovens evidenciam que as novas tecnologias vêm transformando não só o nosso conceito de tempo como também nossas reações no que se refere ao mesmo. Situações cotidianas são transformadas por esta nova vivência temporal. Eles acham “*irritante a lerdeza da Internet*”, assim como a “*eternidade*” de segundos que são obrigados a esperar pela resposta de um comando dado ao computador.

Essa impaciência me faz refletir e lembrar que há poucos anos atrás não sonhávamos em nos corresponder tão rapidamente a uma distância tão longa. E hoje nossa paciência se acaba se o computador torna-se um pouco mais lento e demora alguns segundos para trazer a resposta de um amigo que está do outro lado do mundo. Acredito realmente que hoje as pessoas sentem o tempo diferenciadamente graças às novas tecnologias.

Para Kerckhove (1997) o que vem acontecendo é que estamos desenvolvendo uma nova consciência do tempo. Como se “depois de termos conquistado o espaço tornando-o menos constrangedor, a evolução tecnológica estivesse agora a dirigir-se ao tempo - real, virtual, pessoal e social - considerando-o como a última fronteira” (p. 250).

Essas diferentes possibilidades de sentir e vivenciar o tempo podem ser observadas também no mundo da dança. Uma aula tradicional de exercícios técnicos, por exemplo, nos revela um tempo linear, cronológico e muitas vezes bastante lento. Seu conteúdo é seqüencial, trabalha-se do mais fácil para o mais difícil. Existe uma “evolução” do trabalho corporal.

Diferente de uma aula de composição ou improvisação, na qual o tempo não pode ser medido cronologicamente. É um tempo que nada tem a ver com o tempo linear e seqüencial do relógio. Os conteúdos não precisam ser trabalhados necessariamente em uma ordem crescente de dificuldade. O processo de criação ou improvisação é bastante individual e caminha de acordo com o ritmo de cada um.

Em uma aula de educação somática, por outro lado, o tempo costuma ser bastante lento. Os processos internos desencadeados por esse tipo de trabalho necessitam da lentidão

para serem percebidos. O aluno é chamado a dar tempo ao seu corpo, a ouvir as respostas que seu corpo dá de acordo com o desenvolvimento do trabalho. É claro que esse tempo varia de acordo com cada um mas dificilmente chega-se a um nível alto de consciência corporal sem passar por essa lentidão.

Na história da dança também encontramos diferentes formas de trabalhar com o tempo. O ballet clássico, por exemplo, trabalha predominantemente o tempo lento. Tanto na execução dos movimentos quanto no desenrolar de suas narrativas, tudo acontece de forma lenta e linear. Diferente de alguns trabalhos de dança das décadas de 60/70, como de Steve Paxton por exemplo (Banes, 1987), que jogavam com o fator tempo em suas coreografias: o tempo da ação em cena era o mesmo da ação fora de cena. Nesse caso a lentidão era trabalhada propositalmente.

Já a dança contemporânea busca trabalhar o tempo de forma que existam a concisão e a exatidão. Deve ser rápida sem ser superficial, metamorfoseante sem ser instável, comunicadora sem ser individualista (Marques, 1996a). Acredito que a forma como o tempo é trabalhado na dança reflete as experiências e relações temporais de cada época.

Enquanto na sociedade contemporânea vivemos a valorização do instante presente, a implosão cronológica, o predomínio da rapidez, que de certa forma são refletidos na dança contemporânea, o ensino de dança continua trabalhando com um tempo linear, seqüencial, cronológico. Horários e conteúdos são pré-estabelecidos sempre projetados nos resultados futuros.

Durante minha convivência com o grupo de jovens observei que a maioria tem dificuldade em seguir horários pré-determinados. Procurei identificar as razões desta dificuldade antes de julgar os seus atrasos e impaciência durante algumas atividades. Concordo com Marques (1996a) quando ela afirma que em sua pesquisa realizada em algumas escolas públicas em São Paulo “...ficou bem clara a discrepância entre a experiência do tempo dos alunos(as) da era do *pentium* e o tempo institucionalizado” (p. 122). A autora pôde notar que normalmente em suas atividades cotidianas “eles vivem a

rapidez, a leveza e a multiplicidade do tempo presente” (ibid., p. 116). O que dificilmente acontece com os horários fixos de aulas, por exemplo.

Paro um pouco nesta questão para tentar aprofundar-me neste ponto. Por que dificilmente as aulas e outros compromissos com horários pré-estabelecidos conseguem trabalhar a rapidez, a leveza e a multiplicidade do tempo presente? O que falta para que consigamos possibilitar novas experiências temporais durante atividades pedagógicas? Será que horários fixos para início e fim de uma determinada atividade são suficientes para impedi-la de realizar novas experiências? Ou falta disposição dos professores para retrabalhar estas questões de tempo?

O tempo homogeneizado pela escola através de calendários, horários, prazos e planejamentos, tem presença garantida nas aulas de dança mesmo fora da escola formal. Dificilmente os professores de dança ousam criticar ou questionar este tempo cronológico que teve origem ainda no século XV, firmando-se no mundo moderno iluminista com o processo do Vir-a-Ser (Harvey, 1989). A escola tradicional (e, por conseqüência, o ensino de dança) acabaram por perpetuar esse modelo de tempo e tornaram-se instituições voltadas para o futuro.

Os alunos de dança passam anos e anos dentro dos estúdios ouvindo que devem preparar o seu futuro através de muito trabalho no presente. Diferentemente das possibilidades trazidas pelas novas tecnologias, na dança o presente não pode ser vivido pelo simples prazer de dançar, aprender, crescer. A busca constante é o futuro: “um dia você será um bom bailarino”, “um dia vai poder dançar nas pontas”, “um dia vai estar pronto”. A importância do trabalho presente é dilapidada pela fixação nos resultados futuros.

Esse conceito de tempo perpetuado pela escola (formal ou de dança) nada mais tem a ver com as experiências vividas pelos alunos fora da sala de aula. Fora da escola eles vivem o imediatismo, a instantaneidade, a pressa. Estão acostumados com a velocidade das redes de *fast-food*, da Internet, da telefonia digital. O tempo linear e seqüencial oferecido

pela escola não é capaz de despertar o mesmo interesse que as novas tecnologias de comunicação. É “*devagar demais*”.

Pude presenciar uma verdadeira aversão a esse “*devagar demais*” durante minha convivência com o grupo. Ficou claro um envolvimento maior dos jovens durante atividades rápidas e leves do que em discussões lineares de textos, por exemplo. A permanência em uma mesma atividade por muito tempo, repetições ou variações sobre um mesmo ponto, assim como o aprofundamento necessário em determinados assuntos os incomoda bastante. Esta postura pode ser caracterizada como pós-moderna porém não descarta o risco de ficarmos apenas no superficial, não nos aprofundarmos em nada.

Acredito que o grande desafio do professor da sociedade tecnológica que tem como aluno um jovem acostumado aos bombardeios de imagens, à concomitância de assuntos e à concisão do tempo, seja trabalhar a rapidez sem perder a consistência e a leveza sem se tornar superficial. Como nas *Seis propostas para o próximo milênio* (Calvino, 1990), que já chegou.

Percebendo um novo espaço

“O espaço no computador é virtual. Bom, ele existe mesmo assim!” (aluna do curso de Dança - Unicamp)

Exemplos desse novo espaço são encontrados facilmente na vida contemporânea. Como o *zap* do controle remoto que faz com que mudemos de ambiente num simples toque, por exemplo. A necessidade de sabermos toda a programação, a todo momento, nos proporciona uma troca de ambientes muito rápida. Isso sem falar das experiências proporcionadas pela Internet. Mais do que em qualquer outro lugar a troca de ambientes é instantânea. Assim como a ausência de fronteiras nos traz a sensação de um espaço ilimitado.

Para Araújo (1997), as novas tecnologias de informação criaram um “espaço virtual” com funcionamento e características próprios. O espaço hoje já não pode mais ser percebido nem mesmo vivenciado como há alguns anos atrás pois “...estamos na era em que o espaço geográfico vai sendo suplantado pelo Ciberespaço, este sem distâncias nem fronteiras” (p. 21).

Essa sensação de um espaço sem limites, de um mundo sem fronteiras, foi claramente evidenciada na fala dos jovens entrevistados. Ao definirem espaço, usaram palavras tais como: “*infinito*”, “*imensidão*”, “*ilimitado*”, “*livre*”. Estariam eles se referindo diretamente ao “espaço virtual” sem fronteiras, sem limites, sem geografia? Ou definem o espaço “real” dessa forma por influência do outro?

Devido ao contato que eles mantêm com as novas tecnologias, não me senti segura em afirmar a qual espaço eles estão se referindo quando dizem a primeira palavra que lhes vem à cabeça. Pois como questiona Marques a respeito das vivências espaciais dos jovens (1996b) “como eles estão vivendo/vivenciando este espaço urbano e concreto e aqueles que surfam visual/mentalmente?” (p. 13).

As novas tecnologias misturam tão intimamente vários espaços que talvez eles não saibam mais separá-los. As três esferas distintas designadas por Harvey (1989) como espaço vivido, espaço percebido e espaço imaginado já não são mais tão distintas assim. Os jovens entrevistados não fazem nenhuma relação direta entre espaço e novas tecnologias mas suas respostas são características de jovens pós-modernos.

Outra possibilidade de vivência de novos espaços oferecida pelas novas tecnologias é a dos não-lugares. Para Augé (1994) “um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar” (p. 73). E a frequência dos não-lugares, hoje, é a oportunidade de uma experiência sem verdadeiro precedente histórico. Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os não-lugares misturam-se, interpenetram-se.

“Lugares e não-lugares se opõem (ou se atraem), como as palavras e as noções que permitem descrevê-las. Assim, podemos opor as realidades do *trânsito* (os campos de trânsito ou os passageiros em trânsito) àquelas da residência ou do domicílio, o *trevo* (onde a gente não se cruza) ao *cruzamento* (onde a gente se encontra), o *passageiro* (que define sua destinação) ao *viajante* (que flana a caminho)” (ibid., p. 98).

Para Martín-Barbero (1997) o não-lugar aparece mais como possibilidade de expansão do anonimato pois é um espaço no qual os indivíduos são liberados de toda a carga de identidade interpeladora e exigidos unicamente na sua interação com informações ou textos. As mudanças de identidade e as relações virtuais estabelecidas na rede são um exemplo claro de situações onde predomina esse anonimato.

A experiência do não-lugar está inevitavelmente associada à percepção da aceleração da história e da redução do planeta. O passageiro dos não-lugares vive a experiência simultânea do presente perpétuo e do encontro de si. Esta experiência é hoje um componente essencial de toda existência social. A geografia da cidade está alterada em função dos não-lugares.

A cidade está se transformando em local de passagem pois normalmente as pessoas se deslocam de um edifício para outro. Quase não há mais lugares voltados apenas para pedestres ou para caminhadas. Os meios de transporte tornaram-se cada vez mais fundamentais assim como mais velozes na chamada vida contemporânea. “Os metrô já liquidaram o contato visual com os espaços” (Marcondes Filho, 1994, p. 58). A nossa era vem sendo marcada pela supressão dos espaços geográficos.

Esse território que se sobrepõe ao espaço geográfico é o espaço novo do não-movimento, da inércia. E traz como uma de suas conseqüências o chamado “sedentarismo nômade”. Este sedentarismo está ligado ao fato das novas tecnologias estenderem as funções humanas e por parte de nossas vivências terem sido transferidas para a tela dos computadores. Nosso corpo já não necessita se movimentar como antes pois estando no mesmo lugar você pode ir aonde sua máquina permitir.

“A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia” (Lévy, 1996, p 20).

Analisando essa possibilidade de “visitar” outros lugares que as novas tecnologias nos oferecem, associo a grande necessidade demonstrada pelos jovens de conhecer novos espaços. Eles “*viajariam pelo mundo*” ou “*dariam uma volta por todo o país*” e, dificilmente, estão satisfeitos dentro de espaços limitados.

A questão que mais me chama a atenção neste aspecto é pensar se as novas tecnologias são capazes de satisfazer esta necessidade de conhecer outros espaços. Virtualmente eles vão a qualquer lugar mas a impressão que me dá é que eles ainda sentem falta da viagem física, do corpo presente. Eu acredito que esta geração em questão ainda sente falta da vivência física dos espaços. Eles querem “estar” lá!

Uma das possibilidades dessa necessidade da presença física explicitada por este grupo, pode ser o fato deles serem dançarinos. Como a dança está intrinsecamente ligada ao corpo, a necessidade de sentir as coisas acontecerem no corpo, ao vivo, é muito comum para os dançarinos. Eles deixam isso bem claro quando falam sobre a possibilidade de participarem de um vídeo-dança. Eles afirmam que participariam de uma proposta dessas mas não comparariam a experiência com a de estar ao vivo ao lado do público.

“Eu dancei para a câmera, tentei dar meu máximo como se estivesse ao vivo mas não é a mesma coisa. Eu gosto do público na minha cara. Gosto de mexer com o público, de trocar com o público enquanto estou dançando. Eu adoro esse contato. (...)O vídeo eu gostei de fazer porque foi uma coisa diferente, uma experiência nova. Mas não tem essa coisa do público, de estar ao vivo.” (aluna do curso de Dança - Unicamp)

A estas novas formas de experiência espacial, proporcionadas pelas novas tecnologias, parece corresponder também uma nova forma de saber, de viver e de criar. E esse processo já pode ser observado também no mundo da dança. Diferente da utilização do

espaço que acontecia durante o auge do ballet clássico, onde apenas o palco italiano era utilizado, a dança contemporânea vem dando continuidade a um processo de dessacralização deste espaço.

O espaço da dança que por muitos séculos foi sinônimo de palco italiano sofreu suas primeiras alterações no início do século XX, com os trabalhos de Isadora Duncan que muitas vezes se apresentava em espaços não-convencionais. Nas décadas de 60 e 70, muitos foram os coreógrafos que também optaram por espaços não-convencionais para apresentarem seus trabalhos. Entre eles Twyla Tharp e Trisha Brown que apresentaram algumas de suas coreografias em estações de trem, escadarias de museus, praças públicas, entre outros locais (Banes, 1987).

É claro que ainda hoje muitas companhias resistem ao abandono do palco italiano. Mas já são vários os dançarinos que compartilham dessa visão mais contemporânea do espaço. Tem se tornado cada vez mais comum encontrarmos apresentações de dança em shoppings, parques públicos, estações de metrô, *halls* de teatros, entre outros espaços alternativos. Acredito que este processo tem a ver com uma mudança que a arte contemporânea vem passando como um todo e, também, com as transformações ocorridas na sociedade contemporânea.

O grupo de jovens entrevistados demonstrou concordar com esse processo de dessacralização do espaço, e inclusive considera-o necessário para a dança contemporânea. “*Não tem mais dança que você fica no palco para apresentar e acabou*”, afirma uma das jovens entrevistadas. E seus colegas compartilham dessa opinião demonstrando acreditarem que os espaços devem ser preenchidos com arte, ela não deve ficar confinada às quatro paredes de salas e palcos.

Negando estas diferentes possibilidades de vivências espaciais encontramos as escolas tradicionais de ensino formal e de dança. Enquanto na vida cotidiana os alunos vivem as inúmeras possibilidades proporcionadas pelo espaço virtual, a escola continua

trabalhando com um espaço concreto, duro, fechado e direto. Aulas formais ou de dança dificilmente ousam ultrapassar os limites do espaço físico das salas de aula.

As alternâncias espaciais⁴ em aulas de dança normalmente ocorrem apenas de acordo com o processo trabalhado. Diferentes processos da dança enfatizam diferentes aspectos do espaço. Em uma aula de improvisação, por exemplo, diferentes possibilidades de espaço pessoal são trabalhadas assim como alternâncias entre o espaço direto e flexível. O espaço geral pode ser modificado. Muitas vezes aulas de improvisação acontecem em espaços alternativos.

Já em uma aula tradicional de técnica o espaço geral não tem muito como fugir do convencional. Normalmente o solo deve ser adequado para a execução dos exercícios. Os níveis e planos espaciais têm poucas variações e todas pré-determinadas. O mesmo acontece com o espaço direto e flexível que só varia de acordo com o exercício realizado.

Assim também em aulas de educação somática onde não ocorrem grandes variações espaciais. O espaço mais trabalhado é o flexível, no nível baixo. A necessidade de estar no chão também faz com que normalmente as aulas aconteçam em salas convencionais.

A hierarquização do espaço físico também é uma constante no contexto educacional. A escolha dos “melhores lugares” para os “melhores alunos”, ou no caso das aulas de dança, dos “lugares de destaque” para os “alunos mais hábeis”, ainda é bastante comum. Atrás dessa hierarquização do espaço encontramos toda uma filosofia baseada em um espaço direto, linear e evolutivo. As organizações espaciais são feitas “do melhor para o pior”, “do menor para o maior”, sempre de forma linear. Não encontramos possibilidades de trabalho com um espaço flexível, que construa conexões, caminhos distintos, mudanças de níveis, planos e formas.

⁴ Considero aqui as definições espaciais determinadas pela coreologia. Enquanto fator de movimento o espaço pode ser direto e flexível; como um dos elementos da dança pode variar quanto ao nível, plano, forma, orientação, progressão e projeção. Ainda pode ser analisado o espaço pessoal do dançarino, assim como o espaço geral onde o dançarino se movimenta. Para maior detalhamento vide Laban (1978;1990).

Para os jovens entrevistados, a possibilidade de trabalhar com novas tecnologias no ensino de dança contribuiriam para uma “des-hierarquização” desse espaço. Eles acreditam que essa nova forma de pensar e de criar pode contribuir para uma democratização da dança. Tanto em função de uma maior facilidade para se acessar as informações, quanto por trazer diferentes concepções de tempo, espaço e corpo.

Eu acredito que os professores de dança (e de artes, em geral) têm nas mãos uma grande possibilidade de trabalhar diferentes espaços mesmo que não tenham acesso direto às novas tecnologias. Há anos a arte vem sendo compreendida como uma forma de conhecimento múltipla, sistêmica e interrelacionada. Sozinha ela traz características dessa concepção contemporânea de espaço.

“A abordagem de Calvino sobre a multiplicidade caracteriza bem as possibilidades de processos e estruturação de trabalhos artísticos: uma grande rede de relações que retratam uma visão pluralística e multifacetada do mundo” (Marques, 1996a, p. 124).

Mas infelizmente o que podemos observar é a escola formal aniquilando as aulas de artes dentro de seus espaços trancados a sete chaves. Enquanto o que deveria acontecer seria o contrário. As enormes possibilidades de concepções e vivências espaciais possibilitadas pelas artes deveriam dar o pontapé inicial para uma transformação da escola como um todo.

O espaço vivido e arraigado no dia-a-dia escolar nada mais tem a ver com a vivência espacial contemporânea. E, sempre que possível, os alunos deixam isso claro para os que estão atentos. Não raramente em intervalos de aula podemos encontrar alunos trocando de ambientes como se estivessem com um controle remoto nas mãos. Quando não têm liberdade para tanto, a troca de espaços acontece dentro da própria sala de aula.

Em aulas de dança essa busca por novos espaços também é visível entre um exercício e outro. Muitas vezes basta o professor virar para trocar uma música e o espaço é preenchido por um vai e vem de alunos. A organização espacial requerida pelo professor é

respeitada apenas durante a realização dos exercícios, havendo uma verdadeira tomada do espaço nos intervalos.

Durante o meu convívio com o grupo de jovens em questão, pude identificar claramente essa necessidade de buscar novos espaços. Era evidente um grande entusiasmo quando desenvolviam atividades que de certa forma fugiam do espaço da sala de aula (mental ou fisicamente). O que não acontecia quando a proposta era apenas de discussões ou debates “limitados” naquele espaço. A maioria reagia com uma certa inquietação corporal e bastante desânimo.

Acredito que falte aos professores de dança (não apenas a eles) certa sensibilidade para perceber essas mudanças na relação que seus alunos desenvolvem com o espaço. A presença constante das novas tecnologias principalmente no dia-a-dia das gerações mais jovens, não só trouxe para a nossa realidade uma outra concepção de espaço (Ciberespaço) como desenvolveu novas formas de relacionamento entre diferentes esferas espaciais.

“Nossas mentes viajam por ambientes inexistentes na materialidade e lá se instalam, construindo territórios de coabitação virtual, participando de encontros, vivenciando experiências nesse campo que é uma mescla de nossa própria fantasia, das fantasias de outros e das possibilidades técnicas” (Marcondes Filho, 1997, p. 39).

Para Quéau (1993), a relação entre espaço real e virtual se dá através de diversos processos de modelagem e mediações que vão desde a inter-relação do real com o virtual (golfe eletrônico, hipertexto cibernético), passando pela reprodução do real na representação virtual (ambientes projetados por simuladores e modelos tridimensionais e multimidiáticos), pelo prolongamento do real no virtual (TV interativa com tela tátil) até a substituição total do real pelo virtual (situações em que são abolidas todas as referências do e ao real).

As possibilidades de se trabalhar com essas diferentes relações são muitas e não necessitam, exclusivamente, da interferência direta das novas tecnologias. Para os professores que estão atentos ao emergir dessa nova cultura e abertos para conhecê-la

melhor, não faltarão chances para aprender a lidar com esse novo aluno que vive novos tempos, em novos espaços e com um novo corpo.

Capítulo 2

Novos corpos

“O corpo está sendo exposto para um estímulo diferenciado, um estímulo tecnológico. Com certeza acho que os nossos sentidos vão ser apurados para esse novo estímulo.” (aluna do curso de Dança - Unicamp)

Falar de corpo na sociedade contemporânea é falar de multiplicidade, de fragmentação, de vários corpos em um, de hipercorpos nas redes, de corpos tecnicamente construídos e transformados.

“É como dizer que o ser-aí do corpo está todo na superfície de contato. O corpo vive em uma atmosfera hiper-rarefeita constituída por uma indefinida série de mercadorias ideológicas nas quais se radica e por meio das quais se sente vivo; a moda e os corpos que ela requer, os comportamentos dietéticos, as mil ginásticas orientais e ocidentais, o *body-building*, o *body-piercing*, o corpo das medicinas alternativas e os corpos da pornografia, para olhar, para tocar, para escutar, para mostrar, para combinar...nunca tantos corpos...em um tão grande vazio” (Costa in Domingues, 1997, p. 308).

A fronteira entre o mundo externo e o corpo está tornando-se cada vez mais escorregadia. O corpo físico transforma-se em interface se integrando às redes e tornando-se cada vez mais comunicacional. No mundo virtual o corpo é capaz de coisas inimagináveis no mundo real. Nosso peso já não nos impede de voar, grandes distâncias são percorridas em questão de segundos. Velocidade, precisão, rapidez, multiplicidade são características básicas de um corpo virtual. Esse corpo é capaz de se mover tão rapidamente quanto permite o nosso pensamento.

O corpo se desconstrói, se desfaz em partes. Como nos aponta Marcondes Filho (1997): “o outro reduz-se à sua voz, ou melhor, à frase redigida na tela ou à figura que ele constrói nela, já não aparece como totalidade corpórea plena. Ele se comunica por partes do corpo ou por suas emanações” (p. 28). O corpo já não é visto como uma unidade harmônica e total mas sim como um objeto que pode ser fragmentado, que não tem limites.

Os aparelhos eletrônicos permitem hoje exercitar uma série de emoções de forma autêntica, possibilitando que o homem vivencie um tipo de mundo inexistente. As possibilidades de vivenciar diferentes emoções em jogos de terceira dimensão por exemplo, fazem com que a pessoa sinta corporalmente os efeitos dessa vivência.

Para Lévy (1996) “um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação mas também os corpos” (p. 11). Com as tecnologias brandas, serializadas, disponíveis desde o final do século XX, temos todas as condições oferecidas para “migrar” do corpo, afirma o autor. O corpo físico desaparece como algo circunscrito à concretude material da própria pele, osso e carne, e passa a ter uma outra complementaridade, que é o fato de se estar vivo e atuante dentro de um determinado espaço socializado. As possibilidades de sensações corporais proporcionadas por esse mundo virtual fazem com que as pessoas alterem a percepção do próprio corpo. E talvez nem se possa mais falar de um corpo individual.

“Cada corpo individual torna-se parte integrante de um imenso hiper corpo híbrido e mundializado. O corpo contemporâneo assemelha-se a uma chama. Frequentemente é minúsculo, isolado, separado, quase imóvel. Mais tarde, corre para fora de si mesmo, intensificado pelos esportes ou pelas drogas, funciona como um satélite, lança algum braço virtual bem alto em direção ao céu, ao longo de redes de interesses ou de comunicação. Prende-se então ao corpo público e arde com o mesmo calor, brilha com a mesma luz que outros corpos-chamas. Retorna em seguida, transformado, a uma esfera quase privada, e assim sucessivamente, ora aqui, ora em toda parte, ora em si, ora misturado. Um dia, separa-se completamente do hiper corpo e se extingue” (ibid., p. 33).

A virtualização do corpo não é portanto uma desencarnação mas sim uma multiplicação. Os dispositivos tecnológicos virtualizam os sentidos - o telefone virtualiza a audição, a televisão a visão, os sistemas de telemanipulações o tato e a interação sensório-motora. Um grande número de pessoas compartilham um hiper corpo mundial, sem forma, disperso. “As pessoas que vêem o mesmo programa de televisão, por exemplo, compartilham o mesmo grande olho coletivo” (ibid., p. 28).

A projeção dessa nova imagem de corpo associa-se à noção de telepresença. E o agir, significa agora um “teleagir” - ver, ouvir, falar, tocar ou sentir à distância. A noção essencial do ser, do agir, do aqui e agora, perde seu sentido original assim como a distinção entre “o de dentro” e “o de fora”. “As imagens médicas nos permitem ver o interior do corpo sem atravessar a pele sensível, sem secionar vasos, sem cortar tecidos. O interior passa ao exterior ao mesmo tempo em que permanece dentro” (ibid., p. 29).

Esta relação entre corpo e tecnologia torna-se cada vez mais intensa chegando a ocorrer uma mixagem entre o homem e a máquina. As máquinas já acontecem no corpo. Para Couto (1998) esta “mixagem homem-máquina daria origem ao típico sujeito da sociedade tecnológica” (p. 61). Nas clínicas, academias de ginástica e, principalmente, na mídia, floresce a banalização das novas fusões entre o corpo humano e a eletrônica. A fronteira torna-se cada vez mais estreita.

“Agora, a tecnologia não explode mais longe do corpo, de maneira externa: ela implode e gruda na pele! Ela implode e entra dentro do corpo! É muito significativo e é talvez o evento mais importante da história do homem! Não de mandar tecnologias até outros planetas, mas de fazê-las aterrissar sobre nosso corpo. É gigante e no entanto nunca a importância desse evento foi sublinhada!” (Stelarc, in Couto, 1998, p. 178).

Hoje a tecnologia nos cola à pele, ela está prestes a se tornar um componente de nosso corpo - desde o relógio de pulso, do telefone celular até o coração artificial. É o fim da noção darwinista de evolução por meio da seleção natural. De agora em diante, com a nano-tecnologia, o homem controla quem morre e quem vive.

Esta mixagem homem-máquina vem se tornando cada vez mais sutil e invisível. Enquanto antigamente as próteses eram mecânicas, grandes e externas, produzindo uma imagem deformada do corpo; hoje a prótese se aprofunda, se interioriza, se infiltra no corpo humano. Aquele sonho de vermos a tecnologia invadindo o espaço ilimitado e conquistando planetas foi superado. O lugar das tecnologias de ponta hoje passou a ser o infinitamente pequeno de nossos corpos. A evolução humana entrou em uma fase

tecnocientífica na qual, através de próteses, é possível agir e se deslocar sem a ação direta da força muscular (Virilio, 1996, p. 104).

Enquanto para Virilio “estamos construindo um ‘metacorpo’, um corpo que não é mais corpo na sua organicidade”; para Stelarc, este novo corpo, designado corpo-fantasma ou virtual, pode ser dotado de habilidades semi-autônomas, funções ampliadas e uma inteligência artificial. “Os fantasmas podem manipular dados e atuar com outros fantasmas no Ciberespaço. Os corpos físicos têm órgãos, os corpos-fantasmas são ocos. Os corpos físicos são desajeitados e únicos. Os corpos-fantasmas são flexíveis e fluidos. Os fantasmas projetam e potencializam o corpo” (in Domingues, 1997, p. 61).

Para um pouco nesse contexto desse novo corpo contemporâneo - um corpo virtual, sem limites, um meta-corpo - para voltar-me aos jovens entrevistados. Para Marques (1996b) os corpos dos jovens contemporâneos estão mergulhados tanto nesta realidade virtual quanto estão claramente preocupados com aquilo que concretamente experimentam no contexto urbano.

Para os jovens entrevistados, na maioria de suas colocações, corpo está mais diretamente ligado à dança do que aos conceitos e vivências contemporâneas. Eles definem corpo como sendo algo “*fundamental*”, “*necessário*”, como “*instrumento de trabalho*”. Corpo, para eles, é também sinônimo de “*saúde*”, de “*expressão*”. Considerei bastante clara a influência da formação em dança desses jovens no que diz respeito ao conceito que eles têm de corpo. Mais do que as suas experiências tecnológicas vivenciadas corporalmente.

Eles valorizam muito as sensações corporais que vivem no dia-a-dia: namorar, dançar, brincar, sentir, dormir. E, em grande parte, ainda realizam essas atividades no plano real. Sobre a possibilidade de transferir essas atividades para rede, “*isso não faz parte da minha realidade*”, afirma uma das entrevistadas.

Em minha opinião, apesar desses jovens viverem em um mundo tecnológico, quando se trata de corpo os conceitos do mundo da dança ainda representam mais para eles. O corpo na tradição da dança ocidental é entendido como algo a ser domado, controlado,

superado, preenchido através do trabalho. Cada gota de suor, cada limite ultrapassado tem seu valor. “O corpo tecnicamente trabalhado leva à homogeneização e à normalização das imagens perfeitas, corretas, ‘bonitas’ dos corpos ‘ideais’ e dos movimentos pré-determinados pelo mundo da dança” (Marques, 1996a, p. 178).

E essa influência torna-se ainda mais evidente quando o assunto é transformar o corpo tecnologicamente afim de melhorar a *performance*. São poucos os que concordariam em introduzir alguma tecnologia em seus corpos justificando que este “acessório” poderia ajudá-los a dançar melhor. Mas sempre ressaltando a preocupação em não exagerar, não transformar o corpo em máquina. Alguns concordariam no caso de sofrer algum acidente com seqüelas. Neste caso eles acreditam que a tecnologia pode contribuir para ajudá-los a voltar a dançar. Mas a maioria diz que não se utilizaria de nenhuma tecnologia pois acredita que as limitações corporais devem ser ultrapassadas através do trabalho físico. Existem até os que afirmam que, caso isso viesse a se tornar comum, a dança perderia a graça. Para eles o interessante é termos vários corpos dançando, cada um com seus limites e facilidades.

Enquanto Couto (1998) nos aponta que na sociedade tecnológica se sugere que é preciso esforço e dedicação para superar a si mesmo, ultrapassar barreiras, quebrar recordes, mas que estão ao nosso alcance os instrumentos para isso; bailarinos acreditam que devem passar horas em uma sala de aula trabalhando lenta e minuciosamente cada músculo do seu corpo. Não são poucos os jovens que afirmam que seus corpos “*precisam melhorar muito*”, ou que não gostam de suas “*limitações corporais*” ou “*da falta de elasticidade*”. Mas sempre enfatizando que isso deve ser superado através do seu próprio trabalho físico.

Eu acredito que a concepção do que é tecnologia e de construção do corpo é que faz com que esses jovens tomem tal posicionamento. Para eles, a introdução de algum adereço tecnológico em seus corpos, tornaria-os artificiais. Enquanto trabalhar o corpo em sala de aula, com seu próprio esforço físico e através das “*técnicas*” de dança, estariam conservando um corpo dito natural. A associação de corpo tecnicamente construído a

robôs, máquinas humanas, ainda é muito forte nesse grupo. A imagem de objetos técnicos mecânicos, grandes e desajeitados ainda habitam seu imaginário.

Volto um pouco a este ponto para discutir a questão do corpo natural *versus* corpo artificial. Para Sant'Anna (1995) já é tempo de pensar para além das oposições liberação e repressão, corpo natural e corpo artificial. Não para negá-las, mas para analisá-las lá onde elas sempre estiveram: no curso da história, sendo portanto datáveis, provisórias, plurais e, sobretudo, estreitamente interligadas.

“Memória mutante das leis e dos códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser (re)fabricado ao longo do tempo. (...) Pois o corpo é, ele próprio, um processo. Resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos, ele pertence menos à natureza do que à história. O que torna inútil retroceder a um suposto grau zero das civilizações para encontrar um corpo impermeável às marcas da cultura” (ibid., p. 12).

Acredito que seja preciso centrar a reflexão na relação que separa ou aproxima o corpo daquilo que se considera artificial. Talvez nenhum outro corpo seja tão tecnicamente construído quanto o do bailarino. Na maioria das vezes essa construção não passa diretamente pela interferência de aparelhos tecnológicos mas é realizada através de diferentes técnicas de dança. Mas ainda assim tecnicamente construído. Sem falar na possibilidade da utilização de “tecnologias moles” como medicamentos, vacinas, hormônios, tantas vezes presentes no dia-a-dia de bailarinos e atletas.

Baudrillard (1991) discute essa transformação da tecnologia que passou de artificios grandes e externos a próteses minúsculas e integradas ao corpo humano. “Já não passam pela superfície nem pelos orifícios do corpo, mas ainda assim são próteses” (p. 130). São silenciosas, moleculares, invisíveis. E talvez esteja aí a sua grande vantagem. Pensar em uma prótese externa que altere a imagem do corpo, afasta-a da concepção de corpo “natural”. Mas se utilizar de próteses minúsculas, praticamente invisíveis, que não alteram em nada a imagem externa do corpo, é mais plausível e aceitável.

Existem ainda as próteses já “naturalizadas” como é o caso dos óculos, das lentes de contato, de aparelhos ortodônticos e auditivos, do marca-passos e mais recentemente, do silicone. Neste caso, os implantes e as próteses confundem a fronteira entre o que é artificial e o que está vivo, e muitas vezes até contribuem para aproximar o corpo do modelo ideal.

E mais uma vez, talvez mais do que ninguém, o bailarino persiga este modelo de corpo ideal. Para Taylor (1994) a moda do corpo feminino atual reflete a mesma obsessão cultural e as preocupações da dançarina com seu corpo, e afirma: “ninguém passa mais tempo em frente a um espelho julgando sua aparência do que uma dançarina.” A preocupação estética com o corpo, muito característica entre bailarinos, também apareceu com frequência nas colocações dos jovens entrevistados. Palavras como “*gordura*” e “*regime*” estão diretamente ligadas às suas definições de corpo. E apesar de em alguns momentos eles afirmarem que acham “*bonitas as diferenças corporais*”, ou que “*parece que as mulheres estão ficando todas iguais*”, a preocupação com a estética de seus corpos aparece constantemente em suas falas.

Neste caso, muito claramente, eles mostram estar conectados ao pensamento contemporâneo. Hoje em dia cresce vertiginosamente a atenção que se dá ao corpo no sentido de produzir imagens e esculturas de um ideal corporal através de operações plásticas, transplantes, medicamentos, implantes, próteses, cosméticos, moda. Cada vez mais as pessoas desejam dispor de uma forma física perfeita de maneira rápida e substituível. “A glorificação corporal se manifesta na exibição de pessoas supostamente livres, corajosas, decididas, belas, jovens, perfeitas e felizes, cujos corpos leves e lisos, velozes e vertiginosos, estetizam gestos e controlam ações motoras espetaculares” (Couto, 1998, p. 134).

A mixagem homem-máquina também tornou-se exemplo de qualidade, de ideal a ser alcançado. O homem-máquina torna-se modelo de corpo móvel e flexível, acelerado pelas próteses de comunicação (ibid., p. 177). À medida que cada extensão tecnológica transcende nossos limites físicos, desejamos cada vez mais as melhores extensões de nosso

corpo. Passamos a acreditar que o corpo tornou-se obsoleto, é preciso transformá-lo ou até substituí-lo constantemente. O corpo é visto como uma máquina imperfeita, precária, frágil, que só sobrevive com o enxerto de peças mais aperfeiçoadas, que necessita de uma verdadeira reconstrução. Tudo que é ou se tornou falho em nosso sistema é substituído por peças recambiáveis. É necessária uma atualização constante.

E a busca pelas mudanças não param por aí. Já há algum tempo, o discurso teórico se preocupa com tais mutações do corpo, apontando que ele é cada vez mais passível de transformações, tornando-se entidade manipulável. Por intermédio de processos físicos, biológicos e cibernéticos trabalha-se a transformação do sexo, da idade, dos traços físicos e, futuramente, se poderá ter formas de constituir o corpo antes mesmo que ele apareça como ser vivo.

A necessidade da mutação ultrapassa todos os limites e alcança a matriz básica do corpo: a célula. “Trata-se de um processo que se propõe a mexer diretamente com a célula, buscando-se, no campo da utopia, alterar o patrimônio genético da humanidade” (Atrator Estranho nº 29, p. 4). A busca é conseguir transformar o corpo antes mesmo que ele seja formado biologicamente. Trata-se da criação de um novo ser. Um ser híbrido que mescla componentes biológicos e mecânicos, carregado de próteses internas e externas.

Para Couto (1998) este novo ser será necessário pois “a tecnologia atual superou o corpo. É preciso um novo ser, um homem-máquina, com um corpo tecnicamente elaborado, para responder às exigências, as vaidades e aos desafios da sociedade tecnológica” (p. 18). E Stelarc vai mais além. Para ele o corpo precisa ser reposicionado, psicologicamente e biologicamente, para a ciberzona da interface e da extensão - dos limites genéticos para a extrusão eletrônica.

“Corpos cyborg não são simplesmente conectados com fios e extensões, mas são também ampliados com componentes implantados. A tecnologia invasiva elimina a pele como um lugar significativo, uma interface adequada ou uma barreira entre o espaço público e o aparelho fisiológico. A importância do ciber pode muito bem residir no ato de o corpo trocar sua pele. E como os humanos cada vez mais operam com corpos substitutos em

espaços remotos, eles funcionam - com imagens cada vez mais inteligentes e interativas” (Stelarc in Domingues, 1997, p. 52).

Stelarc apresenta-se como um dos mais radicais em relação à necessidade de reconstrução do corpo humano. “Quanto mais eu trabalho mais acredito que o corpo humano se tornou obsoleto. As tecnologias hoje são mais precisas e potentes do que o organismo das pessoas” afirma convictamente (in Couto, 1998, p. 177). Para o autor, o corpo acha cada vez mais difícil corresponder às expectativas de suas imagens. No domínio das tecnologias, a impotência do corpo físico é aparente.

“É hora de perguntar se um corpo bípede, que respira, com visão binocular e um cérebro de 1400 cm³ é uma forma biológica adequada. Ele não pode dar conta da quantidade, complexidade e qualidade de informações que acumulou; é intimidado pela precisão, velocidade e poder da tecnologia e está biologicamente mal-equipado para se defrontar com seu novo ambiente extraterrestre” (Stelarc in Domingues, 1997, p. 54).

Para Stelarc, considerar o corpo obsoleto em forma e função pode ser o auge da tolice tecnológica, mas mesmo assim pode ser a maior das realizações humanas. Pois é só quando o corpo se torna consciente de sua posição atual que ele pode planejar suas estratégias pós-evolutivas. “Não se trata mais de perpetuar a espécie humana por meio da reprodução, mas de intensificar a relação masculino-feminino através da interface homem-máquina” (ibid., p. 54). A diferença homem-mulher também já ficou obsoleta, ou está ficando, a verdadeira diferenciação em curso já não diz respeito ao homem e à mulher, mas ao homem e à máquina.

Em seu trabalho prático, Stelarc tenta estender as capacidades do corpo utilizando a tecnologia. Utiliza técnicas médicas, sistemas sonoros, uma mão robótica, um braço artificial. Em suas performances há quatro tipos de movimento: o movimento improvisado do corpo, o movimento da mão robotizada que é controlada pelos sinais dos músculos do estômago e das pernas. O movimento programado do braço artificial, o movimento do braço esquerdo agitado, independentemente da sua vontade, por uma corrente elétrica. “O

que me parece interessante é, na verdade, a imbricação desses movimentos voluntários, involuntários e programados” (in Virilio, 1996, p. 98).

Entre o grupo de jovens entrevistados, existem os que demonstraram curiosidade em conhecer o trabalho de Stelarc acreditando que pode ser uma nova forma de criação. “Quando ele idealiza todo esse apetrecho tecnológico, ele também está criando. É uma arte”, afirma uma das entrevistadas. Mas a grande maioria ainda vê com bastante apreensão este tipo de trabalho cênico. Eles consideram a posição de Stelarc bastante radical quando este afirma que o corpo está obsoleto e devia ser inteiramente substituído pela tecnologia. Porém inúmeras vezes afirmam que seus corpos “têm que melhorar” e que devem “superar seus limites através do exercício”.

Eu acredito que concordar com a afirmação de Stelarc seja difícil pois como os próprios jovens afirmam “ainda existe um sentimento nostálgico em relação ao corpo”. Ainda predomina uma visão romântica de corpo que muito tem a ver com a concepção de um corpo “livre”, “puro” e “espontâneo” trazido primeiramente pelos ideais de dança de Isadora Duncan (1985) e, perpetuados pela Dança Criativa. Estas propostas trabalham com um ideal de corpo “livre” que possa “se movimentar naturalmente”, que tenha “liberdade de expressão”.

Apesar da identificação do grupo com essa concepção de corpo, por outro lado, eles também apontam a necessidade constante de atualização de seus corpos. Eles não aceitam a idéia de que o corpo esteja ultrapassado mas concordam que precisa ser trabalhado. Aproximam-se, neste caso, do modelo de corpo do ballet clássico, no qual este é visto como “instrumento” da dança, como algo que deve ser “moldado” e “aperfeiçoado”.

Existem ainda os mais radicais que não conseguem considerar o trabalho de Stelarc como arte. “Não vejo ele muito como artista não, acho meio cientista. É diferente, estranho. Parece experiência”, coloca uma das entrevistadas. Para essa parte do grupo, caso esta nova visão de movimento chegue a predominar, teremos robzinhos dançando no

lugar de seres humanos. O movimento passará a ser “*mecanizado*” e a dança não será mais arte.

Evidencio aqui, mais uma vez, uma visão de tecnologia como algo estranho ao corpo. Eles ainda não perceberam que, embora nós não estejamos nos transformando em máquinas (como as da revolução industrial) nosso corpo já é artifício. Não estamos deixando de “ser humanos” porém nossos corpos estão sim, cada vez mais, interligados com a técnica. Seja através de um simples estímulo tecnológico, seja através dos “adereços” que trazemos junto ao corpo, seja introduzindo alguma tecnologia específica no interior de nossos corpos, seja modelando-os através de exercícios físicos ou lipoaspiração.

Hoje a tecnologia habita o corpo e garante a sua existência. Volta-se àquela história de que a tecnologia não existe para atrofiar, não é uma oposição à natureza, mas é o que garante o funcionamento do corpo. “Se você não insere mais o corpo no processo tecnológico, não o torna um corpo técnico, ele simplesmente cai fora do movimento típico da sociedade, torna-se inadequado em termos de lazer, de prazer, de trabalho” (Atrator Estranho nº 29, p. 23).

Essa presença constante de tecnologias em nosso dia-a-dia, e principalmente em nosso corpo, transforma não apenas nossa percepção como a nossa relação com o mundo. Nossa sociedade passa a ter como base a velocidade e as rápidas mudanças que se refletem na organização social, cultural, política e econômica orientando todos os nossos valores contemporâneos. “As tecnologias que revolucionam o corpo apresentam questões que, independentes das reais mutações físicas, provocam outras revoluções cotidianas quando exigem que as pessoas alterem seus pontos de vistas, sua concepção de homem, de mundo e de vida” (Couto, 1998, p. 98).

Eu me pergunto se essas revoluções cotidianas conseguiram afetar também a concepção de corpo na educação. Como diferentes corpos vêm sendo percebidos e tratados em uma sala de aula? Já não é novidade para ninguém que a presença e os efeitos das novas

tecnologias atuam diretamente em nossos corpos. Mas infelizmente nem sempre isso é levado em consideração no caso da educação.

Enquanto fora da sala de aula os alunos vivem as possibilidades de corpos múltiplos, fragmentados, virtuais, dentro da escola ainda são obrigados a manter seus corpos quietos para que suas mentes possam aprender. A dicotomia mente/corpo é uma constante na educação brasileira. A preocupação com o corpo do aluno fica a cargo da educação física, e quando há, das aulas de dança. Matemática, língua portuguesa, história, geografia e até ciências - que estuda diretamente o corpo humano - nada têm a ver com os corpos dos alunos que estão ali, estáticos.

A história de vida que está impressa nesse corpo, suas necessidades, sua potencialidade, são completamente ignoradas pela educação formal. A ignorância da ação direta que os meios tecnológicos têm sobre o nosso corpo, também marcam presença na maioria das propostas educacionais. Apesar de se utilizarem de meios tecnológicos para ensinar algo “para a mente” de seus alunos, os professores ignoram que é através desta relação corpo-máquina que podemos experimentar fisicamente sensações que representam idéias teóricas. Como afirma Kerckhove (1997) a TV fala ao corpo, não à mente. E completa: “...Enquanto lutava para conseguir exprimir uma opinião, o meu corpo inteiro tinha estado a ouvir e a ver e a reagir instantaneamente” (p. 38). As novas tecnologias agem diretamente em nossos corpos, estejamos nós atentos ou não a este fato.

Eu acredito que a concepção de corpo perpetuada pelo ensino formal nada mais tem a ver com a sociedade contemporânea. Mais do que nunca vivemos a cultura do “culto ao corpo” e no entanto esse assunto passa longe das salas de aula. Além de não ser considerado, o corpo sequer é discutido ou repensado dentro da escola. Infelizmente, a escola não está sendo capaz de preparar cidadãos completos. Eu creio que, com o acesso às novas tecnologias, cada vez mais corpo e mente trabalharão juntos, “sendo” um só corpo.

No caso do ensino de dança, no qual o corpo está diretamente ligado ao processo educacional, a situação também não é muito diferente. O corpo não pode ser totalmente

banido das salas de aula pois é através dele que o trabalho acontece (visivelmente). Mas também não é visto como um todo, como uma integração. Em oposição ao que acontece na educação formal, aqui pede-se para que esqueçamos da mente para que o corpo possa trabalhar. O processo intelectual para o aprendizado em dança é completamente ignorado.

De acordo com cada técnica trabalhada existirá o modelo de corpo ideal a ser alcançado: longelíneo, leve e magro, para o ballet clássico; magro porém bem definido, para a dança moderna; magro, forte e ágil, para a dança contemporânea; entre tantos outros modelos ideais. E para que esse modelo seja alcançado, a história corporal, as características físicas, as necessidades individuais serão completamente ignoradas.

Opõe-se a isso, o caso da Dança Criativa que, por outro lado, prega a total liberdade de corpos. O corpo não deve ser domado, modelado; deve ser livre para expressar-se naturalmente. Cometendo, de uma outra forma, o mesmo equívoco de acreditar que o pensamento impede o movimento natural. Que devemos evitar “intelectualizar” nossa dança para que ela possa fluir livremente.

Eu creio que, de qualquer forma, o que vem acontecendo é uma forte separação do corpo e da mente. Em minha opinião, é emergente a necessidade de pensarmos em um ensino (de dança ou não), que veja o corpo como algo que “somos” e não como algo que “carregamos” conosco. Que trate esse corpo como algo socialmente construído que traz em si experiências vividas, percebidas e imaginadas e que, todas elas, o influenciam de alguma forma.

É necessário pensarmos em um ensino que não descarte as experiências do corpo virtual sem desvalorizar as do corpo real. Acredito que desta forma estaremos contribuindo para a formação de cidadãos contemporâneos preparados para viver em uma sociedade tecnológica.

Capítulo 3

Uma geração tecnológica

“Eu acho que cada vez mais vai se procurar as novas tecnologias” (aluna do curso de Dança - Unicamp)

Tecnologia⁵ como sinônimo de atualidade, de avanço, de futuro. Tecnologia que sai dos laboratórios de pesquisa e transforma diversas esferas da sociedade. Tecnologia que traz esperanças de cura, de salvação, mas ao mesmo tempo causa tanta dúvida e insegurança.

Como nos coloca Simondon (in Kenski, 1998) “quando os nossos ancestrais pré-históricos utilizaram-se de galhos, pedras e ossos como ferramentas, dando-lhe múltiplas finalidades que garantissem a sobrevivência e uma melhor qualidade de vida, estavam produzindo e criando *tecnologias*” (p. 2). De acordo com esta afirmação, podemos inferir que a presença das tecnologias em nosso meio data de milhões de anos atrás. Porém foi a partir da segunda revolução industrial, por volta de 1880, que houve uma maior aceleração no desenvolvimento tecnológico.

Tal aceleração evidenciou-se ainda mais na segunda metade do século XX, principalmente com as tecnologias de comunicação, as quais tiveram um avanço muito veloz resultando em importantes transformações em nossas vidas.

“O telefone, a televisão, o fax, o telex, as conferências eletrônicas, os bancos de dados, o rádio... Tudo isso cria um fluxo extraordinário de mensagens que nos coloca em uma pragmática da comunicação completamente diferente da que prevalecia quando as mensagens eram relativamente raras e quando, por exemplo, as mais importantes circulavam sob forma escrita” (Lévy in Scheps, 1996, p. 146).

Hoje, na alvorada do século XXI, assistimos a um grande fenômeno de ruptura na história social, técnica, econômica e política, que nos faz entrar na chamada *era da*

⁵Segundo Sigaut (in Scheps, 1996) o termo “tecnologia” difundiu-se na França depois da última guerra, para designar conjuntos de técnicas modernas e de caráter científico, em oposição às práticas supostamente empíricas dos artesãos” (p. 47).

inovação permanente (Stiegler in Scheps, 1996, p. 172). O desenvolvimento tecnológico hoje, afeta as diversas esferas sociais e caminha na velocidade das fibras ópticas.

Principalmente as novas tecnologias de comunicação desenvolvem-se em um ritmo acelerado e são substituídas por novas descobertas em pequenos intervalos de tempo. E são elas que interferem mais diretamente em nosso dia-a-dia, reorganizando a política, a cultura, a arte, a educação, entre outras esferas sociais. E chegam ao ápice de seu controle sobre os acontecimentos determinando até o que pode ser verdadeiro ou não: “o que garante que as coisas de fato existem é o fato de serem veiculadas pelos meios de comunicação” (Marcondes Filho, 1994, p. 64).

Talvez, como coloca Scheps (1996), ainda não tenhamos suficiente distanciamento histórico para qualificar o período presente, mas todos os sinais indicam uma nova revolução industrial fundamental. A sociedade vai se “tecnologizando”, transformando inúmeras atividades comuns ao seu dia-a-dia. A relação homem-máquina torna-se mais presente e, por sua vez, também sofre suas alterações.

“Cada vez mais a comunicação com a máquina, a princípio abstrata e desprovida de sentido para o usuário, foi substituída por processos de interação intuitivos, metafóricos e sensório-motores em agenciamentos informáticos amáveis, imbricados e integrados aos sistemas de sensibilidade e cognição humana” (Santaella in Domingues, 1997, p. 40).

A dependência dos aparelhos eletrônicos para a comunicação entre as pessoas também cresce visivelmente. A primeira grande mudança tecnológica neste âmbito ocorreu com o surgimento do telefone, e hoje, acontece em grande escala através da Internet - tecnologia que rapidamente tornou-se um meio de comunicação e interação social.

Para Araújo (1997) “a Internet é um fluxo multimídia incessante, cujas principais características são a mutação e a multiplicidade. Um não-lugar que se apresenta continuamente nas telas dos computadores” (p. 106). E as atividades transferidas para a Internet não limitam-se apenas à esfera da comunicação social. Trabalho e diversão também passam pela rede.

“Os jogos, os trabalhos individuais e profissionais encontram seu lugar de realização na tela. Visto de forma mais ampla, é uma maneira de as sociedades se organizarem em que os ambientes, as peças do mobiliário e mesmo as pessoas são conectados entre si e com sistemas administradores gerais que criam uma nova forma de organização, supervisão e controle” (Marcondes Filho, 1997, p. 26).

Um mundo paralelo vem sendo construído, no qual, a cada dia mais, estabelecemos nossas relações sociais, profissionais, afetivas e até amorosas. Passamos a estabelecer uma vida digital em um lugar alternativo, virtual. Mudanças significativas vêm ocorrendo em nossa sociedade, decorrentes do grande desenvolvimento e do consumo em massa de tecnologias ligadas à realidade virtual. O crescimento desses espaços digitais criados artificialmente influi não só na vida individual como na coletiva.

“Com máquinas de realidade virtual como a *RB2* de Jaron Lanier, não se vê apenas o sonho a desenrolar-se à nossa frente, entra-se nele e até se encontram outras pessoas lá dentro” (Kerckhove, 1997, p. 72).

Para Lévy (1996) essa virtualização do mundo tem um lado positivo que aponta para um modo de ser fecundo, que abre futuros, processos de criação, dando um novo sentido à presença física imediata. Ele não nega a afinidade que o virtual tem com o falso, o ilusório e o imaginário. Mas vê o virtual como sinônimo de potência, do que está pronto para acontecer.

“A virtualização é a dinâmica mesma do mundo comum, é aquilo através do qual compartilhamos uma realidade. Longe de circunscrever o reino da mentira, o virtual é precisamente o modo de existência de que surgem tanto a verdade quanto a mentira” (ibid., p. 148).

Para Quéau (1996) as imagens virtuais não estão presentes em parte alguma em ato. O que acontece é que, em determinado instante de sua existência, as imagens aparecem efetivamente em uma tela ou retina por meio de um colimador ou de um capacete virtual, mas o que aparece naquele momento não passa de um elo em um processo que só pede para

ter prosseguimento. A imagem virtual está latente não só no modelo, como também na interação que você pode desenvolver com esse modelo.

“O que estou querendo dizer é que a imersão possível nessas imagens virtuais pode convencer-nos de que elas são mais reais do que jamais poderiam ser. (...) O virtual tornar-se-á, não duvidemos disso, a *língua franca* de amanhã, com um grande risco de confusão, isto é, de mescla das categorias do real e do virtual” (Quéau e Sicard in Scheps, 1996, p. 122).

Independente da forma como é abordada, não podemos negar que a relação com o virtual torna-se cada vez mais constante. De alguma forma temos que aprender a lidar com esta virtualização do mundo pois a tendência é que nossas atividades cotidianas sejam transferidas cada vez mais para o espaço virtual. Para Virilio (in Scheps, 1996) o crescimento das realidades virtuais e de multimídia, vem suprir nossas necessidades reais pois “o que já não se encontra na realidade será buscado na virtualidade” (p. 194).

Paro nesse momento para refletir um pouco sobre a situação da dança nesse contexto de virtualização do mundo. A evidência da invasão virtual em nosso dia-a-dia faz com que eu me preocupe com a situação da dança nesse processo. Alguns autores mais catastróficos não hesitam em prever a substituição da inteligência humana pela inteligência artificial, vislumbrando uma verdadeira invasão tecnológica em nossas vidas e corpos. Mas no caso da dança, no qual o aprendizado acontece no corpo, como fica esse processo de virtualização?

Já existem coreógrafos que se utilizam de meios tecnológicos para coreografar porém ainda é necessária a presença humana para executar tal coreografia. Eu acredito que nesse caso a tecnologia entra como uma aliada do coreógrafo, propiciando que ele ouse mais no momento da criação, oferecendo-lhe recursos para visualizar suas idéias. Mas ainda não substitui o corpo humano no momento da execução.

Um olhar mais catastrófico apontaria para a substituição do próprio corpo por imagens digitais como os avatares⁶. Mas ainda assim eu vejo a tecnologia como uma aliada. Eu não acredito na substituição total do corpo humano, mas sim em uma transformação decorrente da introdução de novas tecnologias. O que não considero muito diferente da transformação realizada através de trabalhos físicos, que apenas demoram mais para chegar em seus resultados finais.

Diferentes propostas artísticas trabalham com diferentes conceitos de corpo e se utilizam de trabalho técnico (mais ou menos convencionais) para atingir seus ideais. O medo da substituição do corpo pela máquina vem da falta de compreensão das possibilidades de criação oriundas do acesso às novas tecnologias. A dança virtual já existe, mas não impede que continuemos fazendo nossas aulas de dança, sentindo em nossos corpos o efeito de nosso trabalho físico e “real”.

* * *

O processo de virtualização pelo qual o mundo vem passando, gera não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimentos, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos. O impacto das novas tecnologias exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber, e sobre as novas formas de ensinar e aprender. Requerendo também novas orientações para o que se vai ensinar, novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente.

“Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias primas, enfrentemos aos desafios oriundos das novas tecnologias” (Kenski, 1998, p. 5).

Um professor não pode mais ignorar a influência das novas tecnologias independente da área em que trabalhe. Mesmo que ele não utilize diretamente alguma

⁶ Formas digitais com movimentos humanizados.

tecnologia em sua prática docente, deve compreender as suas possibilidades. Hoje, é esperado do profissional da educação, um permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. O seu papel se transformou junto com a sociedade frente às novas tecnologias. As velozes transformações impõem novos ritmos à atividade docente. “Na escola, a ‘nova sociedade oral’ coloca o professor, o vídeo e todos os demais *media* ‘narrativos’ no papel de *contadores de histórias* e os alunos, em seus ‘ouvintes’” (ibid., p. 7).

Através da Internet emergem novas formas de expressão. Não é mais apenas pelo pensamento construído na escrita que podemos formar, inventar e fabricar conceitos. A posição da escola baseada na supremacia da palavra e do conhecimento linear, dual e intelectual também foi alterada, pois como aponta Serres (1994), “até agora existiam lugares de saber, um campus, uma biblioteca, um laboratório... Com os novos meios é o saber que viaja” (p. 134). A exclusividade da escola como local de transmissão de conhecimentos foi ultrapassada. E o que aconteceu com os alunos?

Uma geração diferente

“Eles não vêem mais como antes...

Eles não ouvem mais como antes...

Eles não falam mais como antes...

Eles não aprendem mais como antes...

Eles não comandam mais como antes...

Eles não andam mais como antes...”

(Babin & Kouloumdjian, 1989, p. 22)

“Eles estão em outra”, afirmam Babin & Kouloumdjian (1983) a respeito de jovens estudantes franceses que participaram de suas pesquisas. Para os autores estes jovens fazem parte de uma nova cultura que *compreende* de outro jeito. Eles têm os audiovisuais como sua linguagem e vivem em um mundo *imagético*.

“Essa é a primeira geração na história que sabe mais do que seus pais”, afirma Tapscott (1998) a respeito dos “*N-Geners*”⁷. Diferente de outras gerações, eles estão ensinando seus pais e professores como usar as novas tecnologias. E acreditam que você não deve se preocupar em entender o uso dos computadores, deve simplesmente saber utilizá-lo!

Esta geração está crescendo cercada pela mídia digital e é capaz de entendê-la como ninguém. Como nos coloca Tapscott (1998), os jovens usam os computadores para aprender, brincar, se comunicar, trabalhar, criar, fazer compras. Para eles usar uma nova tecnologia é tão fácil como respirar, pois eles nasceram rodeados por elas.

Encontrei algumas diferenças entre os jovens relatados por Tapscott e os por mim entrevistados. E não pude deixar de considerar que Tapscott relata a situação de jovens norte-americanos. O contexto é outro, a situação social e econômica é outra, a formação educacional desses jovens é diferente. Os jovens citados pelo autor realmente cresceram rodeados por tecnologias tanto dentro de casa como nas escolas. O contato deles com as novas tecnologias é muito maior do que o dos jovens por mim entrevistados.

Tapscott considera que a televisão tornou-se desinteressante para os jovens pois em sua frente eles tornam-se passivos, não controlam nada. Ao contrário da relação com a rede de computadores onde eles podem ir atrás da informação. Aqui surge uma das diferenças encontradas pois para os jovens por mim entrevistados, a televisão ainda é vista como a tecnologia mais apropriada para o entretenimento e o computador está mais associado à execução de trabalhos acadêmicos.

⁷ O autor classifica como “*N-Geners*” as crianças americanas nascidas entre 1977 e 1997.

A posição desses jovens frente às novas tecnologias de comunicação vai mais ao encontro da posição defendida por Martín-Barbero (1997), que acredita que a empatia dos jovens com a cultura tecnológica ainda passa pela informação absorvida em sua relação com a televisão.

O fato dos jovens associarem o computador aos trabalhos acadêmicos chamou bastante a minha atenção. Principalmente por essa associação predominar entre os que raramente acessam a Internet. Acredito que a importância da Internet na identificação dos jovens com as novas tecnologias é muito grande pois dentre os que costumam acessar a rede, o computador é facilmente associado à diversão.

Palavras como “*efemeridade*”, “*já*” e “*futuro*” aparecem nas definições da rede feita por estes jovens. Eles consideram que a principal qualidade da Internet é ajudá-los a obter informações diversas de forma rápida. Percebo em suas falas a importância dada à presença de conceitos como rapidez, multiplicidade, visibilidade, apontados por Calvino (1990) como características do século XXI, presentes na rede. A possibilidade de realizar múltiplas atividades, de forma leve e rápida é o que mais atrai esses jovens para a Internet.

As principais informações que buscam na rede são sobre cultura, lazer e assuntos acadêmicos. Entre os *sites* mais visitados estão os relacionados à dança. Poder conhecer pessoas, divulgar os seus trabalhos artísticos e a utilização do correio eletrônico também sobressaem como vantagens oferecidas pela rede.

Durante seus relatos, pude perceber que eles não se consideram tão ligados ao mundo tecnológico. Eles acordam com seus rádios-relógios, não saem de casa sem seus telefones celulares, cozinham no forno de micro-ondas, usam óculos, aparelhos ortodônticos, tingem seus cabelos mas não se sentem tão próximos das novas tecnologias.

Inúmeras vezes encontrei em suas falas características inerentes aos jovens contemporâneos. Consideram toda inovação tecnológica bem-vinda e demonstram muito interesse em conhecer mais a fundo as novas tecnologias. Acreditam que quanto mais

informação a gente tem, melhor é, e que, as novas tecnologias contribuem em muito para o acesso a essas informações. Mas não se consideram jovens tecnológicos.

Parando para refletir sobre a posição desses jovens, concluí que a imagem que eles têm de novas tecnologias ainda está ligada a grandes aparelhos, a filmes de ficção científica, a um grande arsenal técnico inacessível ao homem comum. E acabam não percebendo que vivem completamente inseridos em um mundo tecnológico.

Talvez o que venha acontecendo não só com esses jovens, mas com uma grande parte da população, seja um processo de naturalização dos artificios. À medida que uma nova tecnologia vai fazendo parte do cotidiano, as pessoas vão se relacionando com ela de uma forma cada vez mais natural.

Pude perceber essa naturalização principalmente quando conversava com os jovens a respeito da utilização de novas tecnologias em aulas de dança. Foi comum um certo receio em afirmar alguma vantagem em utilizar programas de computadores, por exemplo, porém todos consideram fundamental o uso do vídeo. Sem falar na utilização de aparelhos de som que são uma constante em qualquer aula de dança e sequer foram lembrados por eles.

“Aparelhos, técnicas e tecnologias invadem nossa vida: telefone, automóvel, gravador, aparelhos eletrônicos... Nosso mundo se torna essencialmente artificial e, no fundo, o artificial é que é verdadeiramente natural para o ser humano atual” (Moles in Scheps, 1996, p. 60).

Esse processo de naturalização aumenta proporcionalmente ao desenvolvimento tecnológico. Conforme aparecem novas máquinas, novos jogos, novos multimídias, mais aumenta a adesão em massa por parte dos jovens. “Enquanto jogam, as crianças tornam-se extensões de seus *Nintendos* e *Segas* (...)” (Kerckhove, 1997, p. 234).

* * *

A necessidade de tentar entender este “novo jovem”, independente de sua nacionalidade, surge assim que reconhecemos a emergência de uma geração diferente, e a transformação do papel da escola e do professor dentro dessa “nova cultura”. Procurar entender este jovem é procurar entender o presente e as relações humanas dentro dele.

“Estudar e compreender os jovens de hoje significa entender o nosso próprio tempo: a predominância da imagem visual e da realidade virtual; a diversidade de idéias, ideais e ideologias; o presente perpétuo; a supressão de barreiras e de limites espaciais; o domínio da tecnologia, a generalização das redes midiáticas” (Marques, 1996a, p. 5).

Mesmo assim não são poucos os adultos que resistem a essa nova cultura não compartilhando com os jovens a empatia que estes possuem para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas. Enquanto jovens desenvolvem uma verdadeira cumplicidade com os meios tecnológicos - eles não enxergam apenas uma tela em seus computadores, eles vêem pessoas, informações, jogos, amigos, lugares - muitos adultos se fecham para esse mundo.

O que não raramente acontece também em muitas escolas. Na cultura da escola tradicional, a qual ainda é regulada pela literacia alfabética, dificilmente encontramos espaço para a cultura imagética. A preocupação excessiva com conteúdos, informações, conhecimento sistematizado, avaliações, entre tantas outras, não permite um envolvimento com as novas tecnologias de forma prazerosa. Muitas vezes os professores são forçados a utilizarem computadores, *cdroms*, *softwares*, entre outras tecnologias, sem contudo estarem preparados para desenvolver uma relação positiva com tais aparelhos.

Entre os jovens entrevistados pude perceber uma certa resistência em imaginarem a utilização de novas tecnologias em aulas de dança, principalmente em virtude de se sentirem despreparados. Eles acreditam que se não soubermos nos utilizar das novas tecnologias elas só vêm prejudicar o aprendizado. E não imaginam como poderiam utilizá-las em uma aula de dança.

Mais uma vez a imagem restrita formada sobre as novas tecnologias afasta-as das relações desses jovens. Novamente eles não percebem que já utilizam algumas tecnologias em suas aulas tão naturalmente que nem param para pensar sobre elas. Medos causados por essa falta de compreensão fazem com que relações importantíssimas entre o mundo do professor (de dança ou não) e o mundo dos alunos não aconteçam. Assim como impedem que muitas facilidades comunicacionais trazidas pelas novas tecnologias não façam parte de suas aulas.

Muitos professores da escola formal acreditam que as facilidades proporcionadas pelo acesso às novas tecnologias podem, de alguma forma, despertar um certo desinteresse por parte dos alunos em aprender algo. Para Kerckhove (1997), o pensamento dos jovens se desenvolveria da seguinte maneira: “Para que preocuparmo-nos em aprender isso agora se, quando precisarmos, estará acessível?” (p. 100).

No caso dos jovens entrevistados o principal medo em utilizar novas tecnologias em uma aula de dança é saber se o aprendizado vai chegar ao corpo. Concordo com eles nessa questão, pois no caso da dança o aprendizado se dá realmente no corpo. A prática é necessária para que ocorra o aprendizado e este fique registrado em nosso corpo. Acredito ser essa uma característica peculiar da dança a partir da qual devemos analisar com muito cuidado a introdução das novas tecnologias. Não podemos esquecer que “não se pede aos computadores que provem o vinho, mas aos degustadores” (Babin & Kouloumdjian, 1983, p. 21).

Esse medo presente no discurso de tantos professores resulta, na opinião dos autores, em uma incomunicabilidade entre jovens e professores. Para os autores, alunos e professores vivem em culturas distintas. O professor (e a escola) ainda se encontra na “cultura do livro”, da linearidade, do raciocínio, enquanto os jovens estão na cultura dos “audiovisuais”, do mundo imagético e múltiplo. Os livros não são o bastante para cativar os alunos e a forma como as novas tecnologias são introduzidas no meio educacional não é suficiente para cativar os professores.

Como uma das possíveis soluções os autores propõem a “escola-mesa” onde culturas distintas podem ser compartilhadas. Se uma não for imposta sobre a outra, a possibilidade de conhecê-las através da experiência do outro - embarcando com ele - poderá aproximar alunos e professores. Cabe ao professor perceber esse “atrito” cultural e procurar formas de resolvê-lo. Estando sempre aberto para conhecer a cultura do outro, sem pré-conceitos e desfazendo-se da crença em verdades universais.

Vantagens na utilização das novas tecnologias não são difíceis de serem percebidas. Os próprios jovens entrevistados, que em muitos momentos demonstraram tanto receio em pensar em sua utilização, não hesitaram em afirmar que podem ser um ótimo estímulo para o desenvolvimento do trabalho do professor e para o aprendizado dos alunos. Acreditam ainda que trazem a vantagem de aproximação da dança com outras áreas do conhecimento, assim como sentem que as novas tecnologias podem democratizar o acesso à dança.

Capítulo 4

Uma nova dança?

“Eu acredito que com as novas tecnologias teremos uma nova visão de movimento, um novo entendimento da dança. O que está sendo visto com os meus olhos pode ser sentido no meu próprio corpo.”(aluna do Curso de Dança - Unicamp)

Depois de ter passado pela época do “vale tudo” onde destacam-se principalmente os trabalhos do Judson Dance Theater⁸, a partir dos anos 80 a dança ocidental vem caracterizando-se por uma fusão de linguagens com uma intensa pesquisa de movimentos. A presença de momentos teatrais nas coreografias tornou-se comum, assim como a representação de fatos cotidianos. Dançarinos e coreógrafos hoje redescobrem suas próprias vozes e corpos, revela-se mais a pessoa que dança.

“A dança contemporânea, entre suas múltiplas características, se propõe a trabalhar o movimento e o corpo humano como eixos coreográficos com perspectivas diferentes de tempo, espaço e peso das propostas pela dança moderna” (Marques, 1994, p. 421).

Podemos observar que, cada vez mais e, cada um a seu modo e com suas idéias, coreógrafos contemporâneos vêm buscando formas originais de retratar o nosso dia-a-dia. Seja de forma bem-humorada como acontece com os trabalhos de David Parsons⁹, de uma forma mais densa e pesada como trabalha Pina Baush¹⁰, ou através da linguagem do vídeo

⁸ Dando ênfase à singularidade do dançarino, em suas possibilidades pessoais de criação não prescritas por fórmulas ou regras, dizendo não ao autoritarismo dos coreógrafos e rejeitando os manuais estabelecidos de uma estética coreográfica modernista, o Judson Dance Theater afetou todas as representações do mundo da dança. Suas danças eram típicas de uma variedade de esquemas de acaso, comumente incluindo a improvisação.

⁹ Bailarino e coreógrafo americano que traz em seus trabalhos uma forte união entre a música e a dança, sempre com muito humor.

¹⁰ Coreógrafa alemã que em muitos de seus trabalhos denuncia problemas sociais como a violência e o machismo.

explorada por Philippe Decouflé¹¹, a necessidade de tratar de temas significativos para o público e a busca por novas formas de expressão têm sido constantes.

Essa necessidade de trabalhar com o novo na dança contemporânea, abriu novas perspectivas como o aparecimento do vídeo-dança e o uso das novas tecnologias de comunicação. Já se pode coreografar virtualmente, o corpo em cena pode ser fragmentado, decomposto, recomposto, reconstruído, remasterizado.

A utilização de tecnologias em espetáculos de dança, ao contrário do que muitos possam imaginar, é muito anterior à dança contemporânea. Loie Fuller, bailarina consagrada na Europa no final do século XIX, já se utilizava de novos materiais e tecnologias como ingredientes importantes de seu trabalho. Chegou a ser considerada uma cientista pois por algum tempo apoiou estudos em um laboratório em Paris sobre uma nova forma de eletricidade com a qual ela projetava luzes coloridas nas saias e tecidos que manipulava. Foi uma pioneira na utilização de elementos cênicos tão requintados (Gitelman, 1998).

Alwin Nikolais - coreógrafo, músico e bailarino nas décadas de 50 e 60 - apresentava como característica marcante em seu trabalho uma estreita combinação entre movimento, luzes, roupas, acessórios e sons, que acabavam por dar um tratamento aos materiais como se estes fossem uma extensão do próprio corpo. Foi o primeiro coreógrafo a desconstruir a imagem do corpo em cena (Ferreira & Figueiredo, 1998).

Outro exemplo de relação íntima com novas tecnologias é Merce Cunningham, coreógrafo ainda atuante no mundo da dança. Já tendo se utilizado de vários elementos tecnológicos no auge do experimentalismo dos anos 60, hoje trabalha com *softwares* especialmente elaborados para que possa coreografar. Ele cria suas coreografias no computador para depois passá-la aos bailarinos.

¹¹ Coreógrafo da “novíssima dança francesa” mescla linguagens e estilos que resultam na integração de um trabalho cênico e musical. Seu vídeo-dança “Decodex” é considerado uma obra-prima pela crítica.

Sobre sua relação com a música eletrônica, ele afirma: “o aparecimento da música eletrônica mudou tudo para mim e para a dança, porque até então o tempo musical obrigava o bailarino a contar. O ritmo era algo físico, muscular. Mas a música eletrônica toca os nervos e não mais os músculos. É difícil de contar isso, a eletricidade” (in Virilio, 1996, p. 109).

Hoje em dia, com o grande avanço tecnológico, as “experiências” entre dança e tecnologia permitem que se vá ainda mais além. Stelarc, por exemplo, utiliza-se de novas tecnologias para estender as capacidades de seu corpo¹². O relacionamento que se estabelece entre ele (seu corpo físico) e os aparatos tecnológicos (uma mão robótica, um braço artificial, sistemas eletrônicos e sonoros) é extremamente íntimo. Não se pode separar o que é movimento voluntário, involuntário ou programado. Sua performance depende igualmente de seu corpo físico e de todas as tecnologias envolvidas.

“Não tenho competência musical ou coreográfica para ser um coreógrafo mas, por exemplo, amplifico os sinais e os sons corporais como as ondas do cérebro, os fluxos sanguíneos ou os movimentos musculares. Trata-se a um só tempo de uma experiência física e de uma expressão artística” (Stelarc in Virilio, 1996, p. 99).

Essa relação estabelecida entre muitos artistas contemporâneos e as tecnologias ainda é bastante polêmica. Existem os que acreditam que “todas estas situações reafirmam que a história da arte é substancialmente uma história de meios e linguagens, e que as tecnologias eletrônicas deste final de século XX acrescentam outras qualidades e circunstâncias para o pensamento artístico” (Domingues, 1997, p. 21).

Seguidos pelos que incumbem a arte, de dar uma nova visão à virtualização do mundo. Para Lévy (1996), “uma das mais interessantes entre as vias abertas às pesquisas artísticas contemporâneas é provavelmente a descoberta e a exploração das novas formas

¹² Outros artistas já trabalharam com tentativas de ampliar as possibilidades do corpo físico, é o caso de William Forsythe, Paul Sermon, Blast Theory e Isabelle Choinière. (Marques, 1996a, p. 177).

de verdade obscuramente arrastadas pela dinâmica da virtualização” (p. 148). Para o autor a arte pode tornar perceptível, acessível aos sentidos e às emoções o salto vertiginoso para dentro da virtualização que efetuamos tão freqüentemente às cegas e contra nossa vontade.

Neste caso a arte é vista como uma possibilidade de trabalhar um lado da virtualidade que foi abandonado pela tecnologia. A possibilidade de incluir ao invés de excluir, de qualificar ao invés de desqualificar. A arte poderia humanizar a relação com as máquinas.

“Os artistas oferecem situações sensíveis com tecnologias, pois percebem que as relações do homem com o mundo não são mais as mesmas depois que a revolução da informática e das comunicações nos coloca diante do numérico, da inteligência artificial, da realidade virtual, da robótica e de outros inventos que vêm irrompendo no cenário das últimas décadas do século XX” (Domingues, 1997, p. 17).

Encontrei entre os jovens entrevistados um grande grupo de adeptos a essa nova visão da arte. Eles consideram as novas tecnologias como uma “*nova alternativa de se mostrar a dança*” e acreditam até que, mesmo que se chegue ao extremo da utilização tecnológica, “*ainda assim será dança*”. Para eles as novas tecnologias enriquecem bastante o trabalho coreográfico e acham interessante poder contar com esse tipo de recurso para auxiliar na criação de um espetáculo.

Não acreditam que a relação entre novas tecnologias possa melhorar ou piorar alguma coisa. “*Depende do que se quer fazer, da proposta do espetáculo*”, afirmam. Encaram esse processo de “tecnologização” como uma consequência da busca por novas possibilidades de se fazer dança. Acreditam que a tendência para esse estilo de trabalho será cada vez maior mas não única. Apontam a presença secular do ballet clássico como exemplo de que “*tem sempre um grupo que resiste*”.

Entre os próprios jovens dançarinos pude identificar alguns que possivelmente farão parte desse “grupo que resiste”. Apesar de uma grande parte encarar com naturalidade essa conexão entre dança e tecnologia, existem os que atrelam excesso de tecnologia à falta de habilidade técnica e artística. Para estes, muitos artistas se “escondem” atrás dos recursos tecnológicos. E neste caso tecnologia passa a ser sinônimo de falta de técnica, de falta de criatividade.

Identifico neste grupo específico concepções de dança e de arte muito próximas das concepções do início do século XX. Para Isadora Duncan¹³, por exemplo, o excesso de roupa impedia o fluxo do movimento. O corpo devia estar livre de tudo para poder expressar-se naturalmente. Ela dançava apenas com uma túnica cobrindo o seu corpo e de pés descalços. Acreditava que a arte era uma expressão natural do ser humano. Algo puro e espontâneo (Duncan, 1985).

Rudolf Laban¹⁴, que também iniciou seu trabalho nas primeiras décadas do século XX, apresentava uma concepção de dança ainda muito próxima da de Duncan. Criou o termo “dança educativa” em contraposição à técnica rígida e mecânica do ballet clássico e acreditava que cada dançarino deveria ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua subjetividade enquanto dançava (Laban, 1990). Expressões associadas à dança tão comuns no discurso dessa época como “*sentimento*”, “*liberdade*”, “*prazer*”, “*expressão da vida*”; também foram encontradas na fala dos jovens entrevistados.

Causou-me certo espanto encontrar tais concepções entre esses jovens principalmente por eles estarem cursando a graduação e terem contatos grandes com a dança contemporânea. Mais ainda, por muitos de seus colegas de curso apresentarem

¹³ Bailarina americana nascida em 1877, foi catalisadora da revolução na dança que liberou a possibilidade de movimento. Nome importantíssimo da história da dança do início do século XX.

¹⁴ Bailarino nascido na antiga Tchecoslováquia em 1879, ficou conhecido pelo cuidadoso estudo do movimento (coreologia) que baseia muitos trabalhos até os dias de hoje pois viabiliza um maior conhecimento dos elementos estruturais da dança.

concepções bastante contemporâneas de dança e de arte, que estão mais próximas de um pensamento globalizado.

Um grande número de críticos, artistas e pensadores acredita que o papel do artista sofreu modificações no mundo contemporâneo. A intensa relação do homem com as tecnologias propicia o surgimento de um novo tipo de artista. “Um arquiteto do espaço dos acontecimentos, um engenheiro de mundos para bilhões de histórias por vir. Alguém que esculpe o virtual” (Lévy, 1996, p. 149).

Para Kerckhove (1997) “o papel do artista hoje é recuperar para o público em geral o contexto mais amplo que se perdeu nas investigações exclusivamente textuais da ciência” (p. 126). Cabe a ele ir além, dar um passo a mais no caminho do entendimento de nosso mundo atual. E é claro, convidar o público a dar esse passo com ele pois a relação público - artista também já não é a mesma de décadas atrás.

“Nas artes, passam a impor-se conceitos de co-participação, interação e performance. Nestas dissolve-se por completo a relação entre um produtor e um receptor, visto que não haveria mais RECEPTORES no sentido restrito. Todos atuam, produzindo juntos e a arte seria um resultado muito mais fluido, circular” (Atrator estranho nº 8, p. 9).

Temos hoje a chamada Arte Interativa (AI), na qual “a telepresença cria um contexto único em que os participantes são convidados a experimentar mundos remotos inventados a partir de perspectivas e escalas diferentes da humana em eventos telecomunicativos de natureza multimodal, colaborativa e interativa” (Santaella in Domingues, 1997, p. 43). O participante da experiência é captado por sensores, comanda robôs, veste macacões, capacetes, luvas. Usa óculos especiais, manipula *mouses*, aciona teclados.

“Esculturas, objetos e instalações não somente exploram o espaço real mas transformam-se, estão em constante mutação. Tocando, assoprando, pedalando, dançando, caminhando, respirando, vivemos em mundos antes não experimentados e inacessíveis. O que significa que os artistas estão explorando o poder dialógico das máquinas, a sua capacidade de

entender e traduzir sinais emitidos num processo de aquisição e comunicação de dados que gera trabalhos ‘vivos’. São ‘objetos vivos’” (Domingues, 1997, p. 24).

Na dança contemporânea comumente “o espectador também é chamado a elaborar suas próprias interpretações e a articular nele mesmo perguntas e respostas, relações e discordâncias que interferem direta ou indiretamente em seu cotidiano” (Marques, 1996a, p. 101). A concepção de que no palco desenrola-se uma narrativa com início, meio e fim, repleta de simbologias e representações prontas já foi ultrapassada. Hoje, de alguma forma, o público também participa do desenrolar da coreografia.

Os jovens entrevistados demonstraram considerar importante essa interação entre bailarino e público. “*Em um espetáculo artístico, de alguma forma tem que haver uma troca entre artista e público*”, afirma uma das entrevistadas. A importância dessa troca foi por várias vezes enfatizada por eles. Tanto que consideram um fator negativo do trabalho em vídeo-dança por exemplo, a impossibilidade de haver essa troca com o público.

“*Eu prefiro dançar ao vivo*”, “*Ao vivo a energia é outra*”, colocam justificando que as pessoas estão acostumadas a verem dança “palpável” e no caso de um vídeo-dança, fica parecendo que faltou alguma coisa. Existe uma barreira entre dançarino e público, torna-se muito impessoal. E reafirmam: “*falta a troca de energia*”.

Refletindo sobre essa necessidade de estar com o público tão demonstrada pelo grupo me questiono sobre o tipo de relação que eles idealizam ter com esse público. Com suas próprias palavras eles me afirmaram que “*o artista é muito egocêntrico, monta um espetáculo para alguém ver*”. E por várias vezes enfatizaram a emoção, “*a adrenalina de estar no palco, de saber que tem pessoas te vendo*”.

Analisando suas colocações eu ousou dizer que a relação que eles idealizam ter com o público é sempre vendo este como meros espectadores. Eles valorizam a troca de energia que acontece com esse público mas em momento algum questionam o que estariam transmitindo para esse público, e mais, como estariam transmitindo. A relação “artista no palco/público nas cadeiras” se mantém mesmo que a dança saia do espaço tradicional. Eles

enxergam a dança como algo que vai além do palco mas não incluem o público na estrutura do espetáculo.

A presença do público é importante simplesmente porque é necessário ter para quem apresentar o que foi tão ensaiado. Talvez o maior momento de interação entre público e artistas sejam os aplausos do final do espetáculo. Eles se preocupam muito com que haja alguma troca mas não com o significado de tudo isso para quem está assistindo. Acredito que seria mais importante pensar primeiro em o que se vai oferecer a esse público e como fazer para que isso seja de alguma forma significativo para ele.

Outra característica que me chamou a atenção no discurso dos jovens sobre as desvantagens do trabalho em vídeo-dança foi a falta de percepção de que se trata de uma nova linguagem. Apesar de uma das entrevistadas já ter realizado um vídeo-dança como trabalho de final de curso, e de seus colegas afirmarem que *“para fazer um vídeo-dança você tem que pesquisar e produzir do mesmo jeito que para fazer um espetáculo”*, não percebi na maioria de suas falas uma compreensão maior dessa nova linguagem em dança.

Acredito que a principal confusão ocorra em considerar a mesma coisa uma produção em vídeo-dança e um registro em vídeo de um espetáculo produzido para palco. Nesse último caso realmente o produto deixa muito a desejar em comparação ao original, e como eles mesmos afirmaram: *“o vídeo deixa a imagem achatada, o movimento pequeno”*. A decepção ao assistir um registro em vídeo de um espetáculo ao vivo é inevitável. Mas a produção em vídeo-dança não resume-se a isso.

O vídeo-dança surge como uma fusão de linguagens artísticas: a dança e o cinema. E dessa forma dá um outro tratamento à imagem diferente do que estamos acostumados a ver no palco. Cada câmera é cuidadosamente colocada para dar determinada visão do “espetáculo”. Os movimentos, o espaço, o tempo são repensados para essa linguagem.

Os entrevistados que enxergam essa nova possibilidade de expressão em dança, atentam para o fato do despreparo profissional para lidar com essa nova linguagem. Tanto em relação aos técnicos que estariam envolvidos (*videomakers*, iluminadores,

cenografistas), quanto aos próprios profissionais de dança. “*A produção de vídeo-dança no Brasil é muito pobre. Tem pouquíssimos coreógrafos que conseguem ver com o olhar invertido. O olhar para televisão é outro, o movimento é outro. Eu tive muita dificuldade pois me faltou apoio profissional*”, coloca a aluna que produziu seu trabalho em vídeo-dança.

Eu creio que a concepção do que é dança já está se transformando bastante, mas ainda não conseguiu se desvencilhar de toda uma bagagem secular. A idéia de que dança acontece no palco, de que só determinados corpos privilegiados podem dançar, de que existe “a” verdadeira dança, ainda flutuam pelo senso comum. Vide o grande número de alunas matriculadas nos cursos de ballet em academias e escolas de dança.

Apesar de tantos autores enfatizarem as mudanças que vêm ocorrendo com a dança, dentre eles Taylor (1994), quando aponta que os conceitos de dança já foram alterados e que a dança hoje não trabalha mais com os mesmos princípios da dança clássica ou moderna; se pararmos para observar com mais atenção o mundo da dança, veremos que o ballet clássico ainda é uma constante. Algumas vezes ligeiramente transformado, e em outras mais escondido, sua presença também pode ser considerada quase imprescindível em companhias de dança profissionais. Mesmo as que trabalham com a dança contemporânea, normalmente incluem o ballet clássico ao menos no treinamento técnico de seus bailarinos. A fatídica frase “o clássico é a base para tudo” continua sendo repetida por nomes importantes da dança contemporânea.

No Brasil, essa tendência também não foge à regra. Apesar da dança contemporânea brasileira estar buscando novos caminhos, mesclando linguagens, técnicas e estilos, há ainda uma supervalorização do ballet clássico embutida em nossa cultura. Ainda é possível perceber uma certa hierarquia entre os diferentes estilos de dança, na qual o ballet ocupa posição de destaque.

E o que mais me chama a atenção é que essa hierarquia é respeitada até por pessoas que nunca assistiram a um espetáculo de ballet. Eu creio que a figura da bailarina clássica é

tão forte e confunde-se tanto com aquela princesa perfeita dos contos de fadas que acabou tornando-se o símbolo maior da dança. E o que me causa mais estranheza é que em uma sociedade tecnológica, que nada mais tem a ver com o mundo romântico narrado pelos “grandes ballets”, essa figura ainda seja tão forte.

Em um imaginário infantil habitado por *Pokemons*, *Digimons*, e demais “monstrinhos virtuais”, a frágil e doce bailarina ainda cativa grande parte das crianças, principalmente as meninas. Em um país com tantas dificuldades econômicas, onde dificilmente uma companhia de dança consegue lotar um teatro, ingressos para *Bolshoi* e *Kirov* são facilmente esgotados. Que poder é esse? Qual a razão de tamanho fascínio por esse estilo de dança?

Segundo Vallim Júnior (1993), as causas desse fascínio despertado pelo ballet tem tanto razões históricas quanto psicológicas, mas de forma geral atrela-se ao fato da bailarina conseguir realizar proezas corporais que estão fora do alcance do homem comum. E sempre com formas belas e um sorriso no rosto, não demonstrando sequer por um instante, a força que faz para sustentar-se nas pontas. “Sob esse aspecto [as bailarinas] são colocadas num olimpo de semideuses, ao lado de outros que também são admirados pela superação dos limites físicos do corpo humano: os ginastas, os atletas e os acrobatas de circo” (ibid., p. 130).

Outro aspecto destacado pelo autor é o fato do ballet tratar sempre de temas leves e românticos servindo como verdadeira válvula de escape para o público que vive, em seu dia-a-dia, a miséria, a violência, a dureza da vida cotidiana. Talvez, tratar de temas que tenham mais a ver com a realidade atual, como propõe a dança contemporânea, não seja tão atraente para o público. Entrar em um mundo cor-de-rosa de *sílfides*, príncipes e de muita fantasia ajuda mais a esquecer a realidade. Mas será esse o papel da dança? Entreter e distrair, propiciando um escapismo da realidade? E, como esses ideais de dança, de corpo, de tempo e de espaço, arraigados pelo ballet, estão influenciando o ensino de dança?

As heranças do ensino de dança

Transformados os conceitos de corpo, de tempo, de espaço e até de arte, o ensino de dança também deveria ter se transformado. Porém segundo as autoras abordadas (Marques, 1996a, Stinson, 1995; Shapiro, 1998) não é isto que encontramos ao observarmos aulas de dança em escolas formais ou em academias. O que podemos visualizar é uma verdadeira aversão às transformações ocorridas na dança a partir das décadas de 60 e 70 e uma reprodução do tradicional ensino formal que resulta na utilização de metodologias antigas e na ignorância das experiências que os alunos vivenciam fora das salas de aula.

Stinson (1995) afirma que, tradicionalmente, o ensino de dança tem ocorrido em uma atmosfera reprodutivista e autoritária. Principalmente as aulas de exercícios técnicos de dança refletem bem esse contexto: o ensino é centrado na reprodução de modelos fornecidos pelo professor, sem contestação, sem crítica, sem interação entre os alunos (e muitas vezes, sem interação com o próprio professor), com hierarquias rígidas a serem seguidas, em relação ao uso do espaço, por exemplo. O silêncio e a passividade são atitudes esperadas e estimuladas nos alunos, a competição e a insatisfação em relação ao próprio corpo e performance também. Sentimentos e emoções devem ser reprimidos, assim como sensações físicas dolorosas devem ser ignoradas.

Além de todas estas “regras” ditadas pelo próprio meio da dança, existe ainda por parte dos professores uma grande identificação com as regras e metodologias utilizadas pela escola formal. Apesar da ausência de aulas de dança no currículo escolar brasileiro, a reprodução de posturas e hierarquias presentes no ensino formal são facilmente identificadas em escolas de dança. “Concepções de ensino, de professor, de aluno, de conhecimento, apropriadas e produzidas pela escola básica têm entrada direta nas escolas de dança” (Marques, 1996a, p. 59).

Acredito que em muitos casos isso aconteça devido à falta de formação profissional dos professores de dança. É muito comum alunas que estão cursando os últimos anos de um curso em academias começarem a lecionar para alunas iniciantes. Nesses casos não existe

nenhum tipo de preparo pedagógico, o que se avalia normalmente é o preparo técnico da aluna. A consequência, como não poderia deixar de ser, é a reprodução de modelos tanto de seus professores de dança como de professores do ensino formal.

Desta forma, o ensino de dança vem perpetuando conceitos e metodologias ultrapassadas. A dança é rebaixada à simples reprodução de movimentos perfeitos e o professor de dança passa a ser aquele que distingue o movimento certo do errado. Alunos correm atrás de ideais que nem sempre são apropriados a seus corpos, na esperança de um olhar acolhedor de seus professores. E estes, inúmeras vezes, resumem seus atos em separar quem tem talento de quem não tem, quem tem o corpo privilegiado das “mais gordinhas”, quem “leva jeito” de quem “é esforçado mas não tem futuro”. A desqualificação profissional dos professores de dança vem deixando sérias consequências artísticas, sociais, educacionais e psicológicas.

Os jovens entrevistados concordam que nas escolas de dança o ensino tradicional ainda predomina e dizem não compreender porque informações tão antigas como o estudo do movimento desenvolvido por Laban no início do século, ainda não foram inseridas. E infelizmente, demonstram uma sensação de impotência frente a esta situação. Acreditam que estes conceitos tradicionais estão muito estabelecidos e dificilmente serão mudados. Não evidenciam muita vontade de tentar transformá-los.

É de se esperar que haja mudanças no ensino de dança pois desde 1958 a Universidade Federal da Bahia oferece o curso de Licenciatura em Dança, seguida pelas Faculdades de Dança em Santos e no Rio de Janeiro na década de 80, pela Unicamp que desde 1986 oferece o curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, e mais recentemente por outras universidades e faculdades particulares em São Paulo. Logo, desde a década de 60 na Bahia e mais massivamente no final da década de 80 e toda a de 90, profissionais teoricamente preparados são colocados no mercado de trabalho.

Mas a relação não é tão direta assim. Em primeiro lugar, existe a resistência por parte dos administradores de academias e escolas de dança que nem sempre optam pelos

profissionais qualificados. Na maioria das vezes preferem transformar seus próprios alunos em professores pois conhecem intimamente a formação e os ideais dos mesmos. É mais garantido trabalhar com quem tem os mesmos ideais para que não haja conflito. E mesmo para os professores que passaram pelo ensino superior, nem sempre os resultados são satisfatórios.

Para Marques (1996a) o ensino universitário em dança muitas vezes acaba por perpetuar o autoritarismo da didática tradicional: autoritarismo dos discursos, do professor, dos planejamentos, dos objetivos, dos sistemas de avaliação (p. 60). Nem sempre encontramos práticas inovadoras e/ou pesquisas que procuram expandir o conhecimento na área como poderíamos esperar. O canal de comunicação entre escola formal e escolas de dança nem sempre é cortado nos cursos universitários. Conflitos entre disciplinas teóricas que procuram abranger discussões mais contemporâneas sobre arte e dança, e disciplinas práticas que perpetuam valores ultrapassados também acontecem com frequência não colaborando em nada com a formação do futuro professor de dança.

Como “futuros professores de dança” (apesar de alguns deles já lecionarem), muitos dos jovens dançarinos afirmaram que procuraram um curso superior acreditando na possibilidade de aumentar seus conhecimentos, conhecer novas linguagens, e principalmente por causa da importância que a dança tem em suas vidas. Entre os que optaram pela licenciatura, a maioria buscava saber mais, se especializar, entender a educação em artes. O que pude perceber sobre essa questão é que vontade de aprender não falta à grande parte dos alunos. Mas alguma coisa acontece nesse processo de formação que impede que cheguemos aos melhores resultados.

Para mim, repensar o ensino de dança no mundo contemporâneo significa repensar principalmente a formação desse professor de dança. E por consequência repensar a posição dos professores desses professores. Estamos entrando no século XXI e facilmente encontramos professores que continuam trabalhando conceitos de dança e de corpo do século XVIII - em escolas, academias, universidades. Ensina-se dança há séculos e são poucos os que pensam em seu processo de ensino-aprendizado. Não são poucos os

professores de dança que desconhecem os conceitos contemporâneos de arte e de dança, assim como conceitos básicos de educação. Didática é uma palavra que passa longe da formação de uma grande parte dos professores de dança.

Esta ignorância de conceitos básicos acaba por afastar uma aula de dança do mundo contemporâneo. Ela acontece como se estivesse em um mundo à parte, em outro tempo e espaço. É como se os alunos fossem transportados para uma outra época no momento que acontece a aula, pois enquanto eles vivenciam o tempo real e espaços virtuais em seu cotidiano, na aula de dança eles passam a vivenciar um tempo exageradamente linear e espaços limitados.

Tal ignorância não é justificável, pois como alternativa a este modelo tradicional vêm surgindo desde o início do século XX novas propostas para o ensino de dança. A “dança criativa”, inspirada no discurso educacional de Rudolf Laban e Margaret H'Doubler¹⁵, foi a primeira proposta a surgir em oposição ao ensino tradicional. Os fundamentos de seu discurso baseiam-se nos ideais de emoção humana e auto-expressão, busca da autonomia e do “movimento natural”. A crença na espontaneidade e na ingenuidade contidas na dança das crianças também é um ponto comum na concepção educacional destes autores.

E talvez tenha sido esse o ponto fraco de tal concepção. Situados em determinado tempo e espaço que contém suas características próprias, os autores não questionaram a possibilidade de toda criança ser “livre e natural”. Tampouco discutiram a idéia de que em toda criança germina a vontade “espontânea” de dançar, perpetuando assim o mito da criança feliz (Marques, 1997).

Essa modalidade de dança teve grande aceitação no Brasil, principalmente entre professores que trabalham com dança dentro da escola formal. Também conhecida como

¹⁵ “Embora não tenham trabalhado juntos, as justificativas educacionais destes dois autores são bastante semelhantes no que diz respeito à filosofia e aos objetivos desta modalidade de dança” (Marques, 1997).

“dança educativa”, “expressão corporal” ou até “método Laban”, é considerada por muitos professores como a modalidade mais adaptada ao currículo escolar. E apesar de à primeira vista, se opor aos pressupostos do ensino de dança tradicional, também gera verdades universais sobre criatividade, espontaneidade e infância.

As principais críticas feitas a tal modelo referem-se ao esvaziamento de sentido e de significação socio-cultural que isola o aluno da realidade em que vive; e ao papel do professor, que deve ser compreensivo, carinhoso, não exigente (não existem respostas erradas), enfim, uma mãe amorosa. Assim, o que esse modelo fomenta, é um tipo de escapismo, um incentivo à criação de um mundo cor-de-rosa, sem qualquer tipo de crítica elaborada (Stinson, 1995).

“A dança criativa freqüentemente tenta criar um mundo do faz de conta para a criança, fomentando o escapismo. Enquanto a fuga mental de problemas que não podem ser mudados possa ser considerada uma solução, eventualmente crianças precisam tornar-se adultos com força para mudar estas coisas que não devem ser toleradas” (Stinson, 1995, p. 84).

A pedagogia crítica aplicada à dança - assim como é descrita por seus defensores (Freire, 1996; Giroux, 1983; McLaren, 1989) - surge como uma primeira opção de proposta educacional que se opõe tanto ao modelo tradicional quanto à dança criativa. Por apoiar-se em um diálogo crítico e racional, esse modelo viabiliza o rompimento não só com as estruturas tradicionais do mundo da dança, assim como procura torná-la menos um meio de escapar do mundo e mais um laboratório para entendê-lo melhor (Stinson, 1995). Porém também foram identificadas limitações nesse modelo, principalmente para o trabalho com crianças.

“A pedagogia crítica demanda uma capacidade de pensamento abstrato por parte de seus participantes. Isto parece implicar uma possibilidade de aplicá-la para o ensino de dança para adultos e adolescentes, mas não para crianças” (ibid., p. 83).

Não em oposição à pedagogia crítica, mas complementando-a, uma nova concepção de ensino de dança tem sido nomeada como pedagogia crítica e feminista. Tal proposta vem buscando um ensino de dança que trabalhe com os significados e que trace relações diretas entre dança, educação e sociedade (Marques, 1998). A preocupação com o papel da mulher na sociedade, com relações de poder e com a realidade dos alunos são algumas das características dessa nova forma de se pensar o ensino de dança.

Para Marques (1997) os alunos do mundo contemporâneo vivem em teias de relações multifacetadas entre seus corpos, movimentos, danças, família e sociedade, que podem ser explicitamente trabalhadas em sala de aula através dos conteúdos específicos de dança. O professor de dança não pode mais pedir para que seu aluno “pendure os problemas do lado de fora da sala” antes de entrar, como por tantas vezes ouvi em minha história de vida. A realidade vivida, percebida e imaginada do aluno tem que fazer parte da aula de dança.

"A imensa rede de relações, as teias multifacetadas de comunicação que fazem hoje parte do mundo contemporâneo, exigem que pensemos um ensino de dança que não isole os alunos (as) nas quatro paredes do estúdio ou da escola e que, tampouco, restrinja seu ensino-aprendizado à sua realidade concreta vivida" (Marques, 1996a, p. 155).

Eu acredito plenamente nesta necessidade de trazermos a realidade do aluno para dentro das salas de aula e creio que não podemos esquecer que hoje, as novas tecnologias já são parte integrante dessa realidade. “As exigências da sociedade tecnológica obrigam a um novo posicionamento sobre o sentido do que é educação, formação, ensino e aprendizagem” (Kenski, 1996, p. 2). A transmissão de conhecimento hoje não se restringe mais às quatro paredes da escola. As diversas formas de experiências vividas nas redes de comunicação são hoje, uma das principais formas de contato com diferentes níveis de informações.

Experiências (inclusive corporais) que outrora só eram possíveis em um plano real, físico, e que eram transmitidas por via oral, hoje são facilmente vivenciadas em realidade virtual. A realidade social de nossos alunos já não se resume mais à concretude do mundo,

mas é um complexo de realidades vividas, percebidas e imaginadas. A mixagem que as novas tecnologias vêm realizando entre diferentes mundos é realmente significativa.

Essa consciência de que as novas tecnologias influenciam a vida humana, e por conseqüência a educação, a dança e a arte, ainda não é comum entre os professores. Ao menos foi o que eu pude perceber, não só durante o desenvolvimento de minha pesquisa, como em outras experiências vividas como pesquisadora e professora de dança. Por várias vezes ouvi a pergunta: “o que isso tudo tem a ver com a dança?”, como se eu estivesse falando de um mundo fantasioso e distante da realidade contemporânea. Inclusive entre os jovens que participaram da pesquisa, essa relação ainda não é tão clara.

A alternativa de trabalhar com novas tecnologias em uma aula de dança é vista positivamente pelo grupo quando estas são consideradas um instrumento de inovação. Acreditam que elementos tecnológicos servem como estímulo aos alunos, podem aumentar a motivação em aula porém enfatizam sempre que “*dentro de uma aula de dança tais tecnologias devem ser muito bem dosadas*”. Em nenhum momento eles discutem a possibilidade de aprendizagem de uma nova linguagem que englobe as novas tecnologias. Elas são vistas apenas como instrumento para se chegar ao mais importante que é o aprendizado em dança.

E, no caso de uma relação mais direta com elementos tecnológicos, logo é apontado o medo da perda do contato humano. Eles temem que a aula se torne extremamente tecnológica e que o relacionamento professor-aluno vá se perdendo. “*Este contato humano é fundamental para o aprendizado em dança principalmente por estar diretamente ligada às sensações corporais*”, afirmam. A visão da tecnologia como ameaçadora da posição do professor vem reforçar a idéia ultrapassada que eles têm de tecnologia, como já discutida anteriormente.

Outro problema enfatizado pela maioria ao discutir a utilização de tais meios é o despreparo dos professores (eles se incluem aqui!) e o estado crítico que a educação brasileira se encontra. “*Não dá para falar em alternativas tão pouco acessíveis quando*

coisas tão básicas estão faltando. Se necessidades tão antigas ainda não foram supridas, imagine falar em inserção de novas tecnologias”. Acreditam que existem outras coisas mais importantes para serem trabalhadas primeiro.

Identifiquei na fala dessa jovem uma postura comumente encontrada entre professores. Realmente a situação da educação no país é caótica e necessidades básicas devem ser supridas antes de enchermos as escolas de computadores. Mas o que a maioria dos professores (e dos jovens entrevistados) não conseguem enxergar é que não precisamos de um computador em nossas salas de aula para trabalharmos conceitos abordados pelas novas tecnologias. De nada valem laboratórios de informática equipadíssimos se os professores continuarem demonstrando uma postura tradicional quanto à forma de ensinar.

Em minha opinião, mais importante do que levarmos os computadores para dentro de nossas salas de aula é estarmos abertos para percebermos as mudanças ocorridas em nossa sociedade e portanto, conosco e com nossos alunos. Mais importante do que sabermos lidar com as novas tecnologias como *experts*, é conseguirmos trazer para a sala de aula as experiências vividas através dessas novas formas de aprendizagem.

Multiplicidade, rapidez, concomitância de assuntos, presente perpétuo, virtualidade, são conceitos contemporâneos que podem ser tranqüilamente trabalhados em sala de aula sem a necessidade de aparelhos tecnológicos. Se os professores se permitirem inovar, arriscar, criar, saberão *enfim* como lidar com essa nova realidade.

Enfim...

“Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*” (Nóvoa in Fazenda, 1995, p. 40).

Discutirmos e percebermos que estamos vivendo novos tempos, em um novo espaço, com novos corpos de nada adiantará se não relacionarmos estas novas vivências com o ensino de dança. A necessidade de reconhecermos que o aprendizado em/atraves da dança se dá de forma conectada com a realidade é fundamental. Para que o ensino de dança possa ser significativo para nossos alunos ele deve abranger em seu movimento as vivências, os sonhos, as vontades, as necessidades desses alunos.

Mas como? perguntam grande parte dos professores de dança, entre eles muitos dos jovens que participaram dessa pesquisa. Como aplicar na prática toda essa teoria tão distante de nosso dia-a-dia? Talvez, o primeiro passo seja tentar perceber que essa distância não é tão grande assim. Se nos fecharmos em metodologias prontas e pré-determinadas, que trazem explícitos seus objetivos finais, aí sim a prática afasta-se cada vez mais de “toda essa teoria”. Mas se estivermos dispostos a tentar, a inovar, a nos dar a chance de experimentarmos junto com nossos alunos, “essa teoria” aproxima-se muito mais de nossas aulas de dança.

Eu acredito na importância de compreendermos o que está além de nossas salas de aula, assim como nas relações que podemos estabelecer com o mundo. E saber mais sobre processos, conteúdos, relações só favorece nossa prática educativa. Talvez, o que aconteça com grande parte dos professores de dança que se negam a saber mais, a preocupar-se também com sua bagagem teórica, seja um grande medo de se afastar da dança, de “pensar demais e dançar de menos”. Pré-conceitos que distinguem quem faz dança de quem pensa

dança são comuns até no meio universitário, julgando sempre que quem pensa a dança é porque não consegue dançá-la.

O fatídico ditado “*Quem sabe faz; quem não sabe ensina*”, lançado pela boca de Bernard Shaw (Nóvoa in Fazenda, 1995, p. 35), ainda ecoa pelos corredores de salas de dança, inclusive dentro das universidades. Um número significativo entre os jovens entrevistados, deixou claro que a opção pela licenciatura era uma forma de garantir sua sobrevivência no futuro. Que eles sabiam da dificuldade de se sustentar apenas como dançarinos no Brasil, e que dar aulas de dança seria uma forma de “não morrerem de fome”.

Eu creio que essa insegurança que permeia o fazer artístico em um país com tantas dificuldades econômicas é um dos primeiros motivos que levam tantas pessoas despreparadas a se aventurarem no ensino de dança. A pequena amostra encontrada entre os entrevistados, de que dar aula de dança é apenas uma forma de sobrevivência, reflete uma postura bastante comum entre professores de dança de diferentes níveis.

Outra característica que afasta muitos dançarinos das salas de aula é a idéia de que para isso, ele terá que abrir mão de dançar. Optar por ensinar dança, parece levar implícita a idéia de que será necessário abandonar os palcos, o mundo das artes. No entanto, essa relação não é necessariamente verdadeira se levarmos em consideração a proposta de Marques (1996a), que aponta tão bem a possibilidade (e a necessidade) de se ensinar dançando e de dançar ensinando. Dando uma nova concepção à posição do professor de dança (e de artes) que é a de “artista-docente”.

Além de concordar com Marques sobre a possibilidade de dançarmos e ensinarmos simultaneamente e de forma integrada, concordo também com Lee Shulman quando este aponta para a necessidade do professor conhecer a fundo a matéria que ensina, sugerindo um novo aforismo: “*Quem sabe faz; quem compreende ensina*” (Nóvoa in Fazenda, 1995, p. 35). Fica claro assim que professores não são meros transmissores de saber e que, o

saber de referência do professor de dança não pode ser construído à margem da lógica e da produção artística.

A relação “bom dançarino/bom professor” é outra verdade facilmente aceita que também colabora para a falta de preparo pedagógico do professor de dança. A idéia de que os melhores alunos (leia-se aqui: os mais hábeis) serão os melhores professores, apesar de oposta ao ditado “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, também é facilmente aceita no meio da dança sem maiores discussões. Isso se revela tanto na escolha das “melhores alunas” para começarem a lecionar quanto na vontade que tantos alunos têm de fazer aula com grandes nomes da dança.

Em contraposição encontramos péssimas aulas dadas por ótimos dançarinos. Eles têm um enorme preparo técnico, criam coreografias espetaculares, mas não compreendem tudo que está relacionado ao ato de ensinar. Até os mais ousados nos momentos de criação, que buscam estar ligados com conceitos contemporâneos, na hora de ensinar se voltam para um ensino tradicionalista. Não conseguem ousar também na sala de aula.

Em minha opinião, isso acontece em primeiro lugar, por existir um certo consenso que desqualifica a “profissão professor” acreditando que para ensinar basta conhecer o conteúdo. Esta postura se reflete não só no mundo da dança, mas de uma forma geral quando se fala sobre ensino. O descaso dado à formação de professores em diversas áreas e níveis, é o primeiro passo para se acreditar que qualquer um pode ensinar (Nóvoa, 1991; 1992). A não exigência de profissionais licenciados¹⁶ para atuarem na educação superior também contribui para a desqualificação profissional.

Outro motivo que refere-se mais diretamente ao caso da dança é a atenção dada às licenciaturas em dança dentro dos cursos universitários. Nesse caso, posso falar mais

¹⁶ Não quero aqui afirmar que cursar licenciatura é sinônimo de ser bom professor e muito menos o contrário. Apenas identifico nessa não exigência um descaso com a formação pedagógica dos professores. Vale lembrar a situação crítica em que a educação brasileira se encontra e por conseqüência os péssimos profissionais licenciados que chegam ao mercado de trabalho.

especificamente do curso oferecido pela Universidade Estadual de Campinas, pois é o que conheço mais intimamente. Os alunos cursam oito semestres de disciplinas sendo que, destes oito, apenas três referem-se diretamente ao ensino de dança. Fica a cargo somente do professor de tais disciplinas tentar relacionar o que os alunos aprendem durante o curso com sua formação de professores.

A opção pela licenciatura apenas engloba ao currículo outras seis disciplinas¹⁷ oferecidas por outra unidade de ensino. Dentro do departamento de Artes Corporais, ao qual o curso pertence, muito pouco ou quase nada é falado sobre a formação de futuros professores. Mesmo quem faz a opção apenas pela licenciatura, cursa as mesmas disciplinas do bacharelado que nada têm a ver (ao menos aqui) com ensino de dança. Um semestre de didática e dois de prática de ensino têm que ser responsáveis por preparar um profissional qualificado.

Eu creio que parte do descaso dado às licenciaturas pelas coordenações dos cursos universitários de dança, se deva ao fato do próprio curso não conseguir definir qual o perfil do profissional que quer formar. No caso do curso oferecido pela Unicamp, teoricamente o currículo é formulado para que o aluno possa se tornar um dançarino mais completo (que pense a dança, desenvolva pesquisas, conheça diferentes linguagens, faça relações com outras áreas artísticas). Porém a imprecisão quanto ao caminho que esse dançarino vai seguir (como intérprete, coreógrafo ou diretor) faz com que grande parte dos alunos se sintam um pouco perdidos.

Ao menos foi o que consegui perceber durante meu contato com os jovens entrevistados. É unânime a certeza de que querem dançar e ao mesmo tempo a incerteza sobre qual o papel que querem assumir. Se por um lado, o grande leque de opções oferecido pelo curso propicia aos alunos a vantagem de passar por diferentes posições (eles criam, dirigem, atuam); por outro a falta de direcionamento para que se opte por uma

¹⁷ Duas disciplinas básicas a qualquer licenciatura, uma específica ao ensino de artes e três específicas ao ensino de dança. Para maiores informações vide Catálogo de Cursos da Universidade Estadual de Campinas.

dessas funções (ou conscientemente por todas!) se torna um fator prejudicial. Se eles não conseguem decidir se serão intérpretes, coreógrafos ou diretores, que dirá professores. A licenciatura passa a ser então, uma opção a mais no meio desse turbilhão de informações.

Se esse é o caso dos professores que passam por uma formação superior, o que dizer de uma grande parte dos professores de dança que sequer concluíram o ensino médio. Muitas vezes por falta de opção, e outras por não julgar necessário, quem dança acaba decidindo parar de estudar ou procurar uma escola “mais fraca” para não atrapalhar as horas de ensaio. A decisão “vou fazer dança ou vou continuar estudando” é comum ainda nos dias de hoje apesar do número crescente de oferta de cursos superiores de dança¹⁸.

E no caso dos professores de dança que por inúmeros motivos não tiveram uma formação superior, toda a sua metodologia de ensino fica a cargo das experiências que viveram enquanto alunos. A reprodução de modelos de seus professores passa a ser o único recurso a que podem recorrer. O despreparo teórico e didático faz com que perpetuem os mesmos conceitos que muitas vezes como alunos não julgavam adequados.

Outro problema vivido pelo ensino de dança, dessa vez dentro da escola, é o fato das aulas de dança ficarem a cargo dos professores de educação física ou de artes. Num primeiro momento como consequência da polivalência designada aos professores de Educação Artística¹⁹ (nomenclatura da época), e hoje como reflexo do pequeno número de licenciados em dança e ainda devido às dificuldades burocráticas que estes encontram para prestarem concursos públicos. De qualquer forma, a realidade é que professores de outras áreas de conhecimento que, exceto por formação extracurricular, tiveram um contato superficial com a dança, são responsáveis por ensiná-la.

¹⁸ Vale citar que entre os cursos de dança apenas três são oferecidos por universidades públicas (UFBA, Unicamp, UFRJ). Levando-se em consideração a situação financeira do país, acredito que muitos dançarinos são impedidos de cursar o ensino superior por motivos financeiros.

¹⁹ Para informações mais detalhadas sobre o assunto vide Barbosa (1978) e Marques (1996a)

Analisando toda esta complexa situação do ensino de dança no Brasil consigo compreender um pouco melhor a pergunta que tantas vezes me fizeram quando eu falava sobre a relação entre o ensino de dança e as novas tecnologias: “o que isso tudo tem a ver com a dança?”. Quando paro para pensar que grande parte dos professores de dança não cursaram a graduação e que, os que cursaram, passaram pelas inúmeras dificuldades já citadas, consigo entender melhor o motivo de tamanha dificuldade em se transformar o ensino de dança.

Entre os alunos que entrevistei, muitos estavam pela primeira vez tendo contato com conceitos tão comuns à sociedade contemporânea. “*Nunca tinha pensado nisso*” foi uma frase que ouvi por inúmeras vezes quando eu propunha que fizessem relações entre as novas possibilidades de tempo, espaço, corpo e ensino de dança. A vontade de saber mais sobre esse assunto e de que se falasse mais sobre isso durante o curso de dança, foi por várias vezes explicitada por eles.

Mais uma vez dou um passo para trás e reconheço que a necessidade de repensarmos a formação desses futuros professores é urgente. De que adianta ensiná-los a respeitar a realidade de seus alunos, a procurarem significados no ensino de dança, se não fazemos isso com eles? Como pedir para que incluam os conceitos contemporâneos de tempo, espaço e corpo em suas aulas, se quando estão no papel de alunos são chamados a repetir seqüências de movimentos, a trabalharem em espaços limitados, a transformarem seus corpos de acordo com ideais pré-estabelecidos? “Faça o que eu digo mas não o que eu faço” tem sido uma postura constante entre os professores dos futuros professores. E quanto à isso, concordo plenamente com Paulo Freire: “o melhor discurso sobre ele [o saber] é o exercício de sua prática” (1996, p. 107).

Novos tempos, novos espaços e novos corpos exigem uma nova forma de se pensar a dança e o seu ensino. Exige portanto, novos professores.

Bibliografia

- ARAÚJO, M. F. (1997) Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência. Campinas, Papirus, 1997.
- AUGÉ, M. (1994) Não-lugares - Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, Papirus, 1994.
- ALVES, R. (1993) Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez, Coleção questões da nossa época, vol 11, 1994.
- BABIN, P. & KOULOUMDJIAN, M.F. (1983) Os novos modos de compreender. São Paulo, Ed. Paulinas, 1989.
- BANES, S. (1987) Terpsichore in sneakers. Connecticut, Wesleyan University Press, 1987.
- BARBOSA, A. M. (1978) Arte-educação no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, A. M. (1991) A imagem no ensino da arte. São Paulo, Perspectiva, 1994.
- BARBOSA, A.M. (1992) Modernidade e pós -modernidade no ensino de arte. Mac Revista, nº 1, 12-17, abril/1992.
- BAUDRILLARD, J. (1991) Simulacros e simulações. Lisboa, Relógio D'Água, 1991.
- BRUHNS, H. (org) (1986) Conversando sobre o corpo. Campinas, Papirus, 1991.
- CALVINO, I. (1990) Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- COUTO, E S (1998) O homem-satélite: estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica. Campinas, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1998.
- DOMINGUES, D.M.G. (org) (1997) A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo, Unesp, 1997.
- DUNCAN, I. (1985) Minha vida. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- DUNCAN, I. (1996) Fragmentos autobiográficos. Porto Alegre, L&PM, 1997.
- ELLMERICH, I. (1962) História da dança. São Paulo, Ricordi, 1964.
- FARO, A.J. (1986) Pequena história da dança. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1994.
- FAZENDA, I. (org) (1989) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1994.
- FAZENDA, I. (org) (1992) Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo, Cortez, 1994.

- FAZENDA, I. (org) (1995) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, Papirus, 1997.
- FERREIRA, M. & FIGUEIREDO, K. (1998) Dança no século XX. Trabalho de conclusão de disciplina. Manuscrito não publicado.
- FOUCAULT, M. (1977) Vigiar e punir. Rio de Janeiro, Vozes, 1991.
- FREIRE, P. (1979) Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. (1996) Educação e participação comunitária. In: Castells, M. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, P. (1996) Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, H. (1983). Pedagogia radical: subsídios. São Paulo, Cortez, 1983.
- GIROUX, H. (1993) O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, T.T. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, H. (1996) Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: Castells, M. Novas perspectivas críticas em educação. Porto Alegre, artes Médicas, 1996.
- GITELMAN, C. (1998) Dança moderna americana: um esboço. Revista Pro-Posições vol 9, nº 2 (26), 9-22, junho/1998.
- GREEN, J. e STINSON, S. (1998) Postpositivist research in dance. In: S. Fraleigh & P. Hanstein (Eds). Researching dance - involving modes of inquiry. University of Pittsburg Press, 1998.
- HARVEY, D. (1989) A condição pós - moderna. São Paulo, Loyola, 1992.
- KENSKI, V. (1996) Os jovens e a apropriação do conhecimento na sociedade atual. Manuscrito não publicado.
- KENSKI, V. (1998) Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Manuscrito não publicado.
- KERCKHOVE, D. (1997) A pele da cultura. Lisboa, Relógio D'Água, 1997.
- LABAN, R. (1978) Domínio do movimento. São Paulo, Summus, 1978.
- LABAN, R. (1990) Dança educativa moderna. São Paulo, Ícone, 1990.

- LÉVY, P. (1993) As tecnologias da inteligência - O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995.
- LÉVY, P. (1996) O que é virtual? São Paulo, Ed 34, 1996.
- LOUIS, M. (1992) Dentro da dança. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, E.D.A. (1986) A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1988.
- LYOTARD, J. F. (1979) O pós-moderno. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1986.
- LYOTARD, J. F. (1989) O inumano: considerações sobre o tempo. Lisboa, Editorial Estampa, 1990.
- MARCONDES FILHO, C. (1994) Sociedade tecnológica. São Paulo, Scipione, 1994.
- MARCONDES FILHO, C. (coordenador) (1996) Pensar-pulsar: cultura comunicacional, tecnologia, velocidade. São Paulo, ed NTC, 1996.
- MARCONDES FILHO, C. (1997) SuperCiber - A civilização místico-tecnológica do século 21. São Paulo, Ed. Ática, 1997.
- MARQUES, I. (1994) Ensino de dança na contemporaneidade : reflexões sobre a formação do artista-docente. Anais do I Simpósio de Pesquisa da FEUSP. Série Estudos e Documentos, vol 31, 414-430. Faculdade de Educação da USP, 1994.
- MARQUES, I. (1996a) A dança no contexto - uma proposta para a educação contemporânea. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1996.
- MARQUES, I. (1996b) O corpo nas vozes e nas danças da cultura jovem. Revista Pro-Posições vol 7, nº3 (21), 5-16, novembro/1996.
- MARQUES, I. (1997) A dança criativa e o mito da criança feliz. Revista Mineira de Educação Física, nº 5 (1), 28-39, 1997.
- MARQUES, I. (1998) Dança, corpo e educação contemporânea. Revista Pro-Posições vol 9, nº 2 (26), 70-78, junho/1998.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1997) Cidade virtual: novos cenários da comunicação. Revista Margem, nº 6, 26-38, novembro/1997.
- McLAREN, P. (1989) A vida nas escolas - uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- NÓVOA, A. (org.) (1991) Profissão Professor. Portugal, Porto Edit, 1991.

- NÓVOA, A. (coord.) (1992) Os professores e sua formação. Portugal, Publicações Dom Quixote, 1995.
- PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. (1983) Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo, CERU e FFLCH/USP, 1983.
- QUÉAU, P. O. (1993) O tempo do virtual. In: Parente, A. (org) Imagem máquina. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.
- READ, H. (1985) A educação pela arte. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- SANT'ANNA, D.B. (1995) Políticas do corpo. São Paulo, Estação Liberdade, 1995.
- SCHEPS, R. (org) (1996) O império das técnicas. Campinas, Papirus, 1996.
- SERRES, M. (1994) Atlas. Lisboa, Instituto Piaget, 1997.
- SCHILLING, C. (1993) The body and social theory. New York, Sage Publications, 1993.
- SHAPIRO, S. (1993) O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: Silva, T.T. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- SHAPIRO, S. B. (1998) Em direção a professores transformadores: perspectivas crítica e feminista para o ensino da dança. Revista Pro-Posições vol 9, nº2 (26), 35-45, junho/1998.
- SHAPIRO, S. B. (ed) (1998). Dance, power and difference - critical and feminist perspectives on dance education. Champaign, Human Kinetics, 1998.
- STINSON, S. (1995) Uma pedagogia feminista para dança da criança. Revista Pro-Posições vol 6, nº 3 (18), 77-89, 1995.
- TAPSCOTT, D. (1998) Growing up digital: the rise of the net generation. New York, McGraw-Hill, 1998.
- TAYLOR, S. (1994) Dança em uma época de crise social: em direção à uma visão transformadora em dança educação. Revista Comunicação e Artes, nº 17(28), 65-73, jan-abr/1994.
- VALLIM Jr., A. R. (1993) O balé do belo (ou a leveza insuportável). in Cordas, T. A. (org) Fome de cão - quando o medo de ficar gordo vira doença: anorexia, bulimia, obesidade. São Paulo, Maltese, 1993.
- VIRILIO, P. (1984) O espaço crítico. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

VIRILIO, P. (1996) A arte do motor. São Paulo, Estação Liberdade, 1996.

Revista Especializada

Atrator Estranho nº 8 (1994). Tendências do ano 2000. NTC/ECA/USP, dezembro/1994.

Atrator Estranho nº 17 (1995). Tempo real e espaço virtual. NTC/ECA/USP, outubro/1995.

Atrator Estranho nº 20 (1996). Novos excluídos da sociedade. NTC/ECA/USP, fevereiro/1996.

Atrator Estranho nº 26 (1996). Imaterialidade concreta dos espaços virtuais. NTC/ECA/USP, dezembro, 1996.

Atrator Estranho nº 29 (1998). Corpo. NTC/ECA/USP, 1998.

Anexos

Anexo 1

QUESTIONÁRIO Nº 1²⁰

NOME:

IDADE:

Responda com uma ou mais palavras:

O quê você mudaria no mundo?

O que você pretende fazer quando terminar a faculdade?

O quê você gostaria de estar fazendo agora?

Complete as frases com uma ou mais palavras:

O que eu mais gosto em mim é...

Eu jamais...

Adoro...

Detesto...

Quando eu puder eu...

Gostaria que minha família...

Fiquei super alegre quando...

Morro de medo de...

Acho que o Brasil...

Se eu pudesse eu...

Daria minha vida por...

O que eu menos gosto em mim é...

Quando tenho muitos problemas eu...

Acho que a educação...

Escreva a primeira palavra que lhe vier à cabeça

Música:	dança:	livro:	filme:
Revista:	esporte:	TV:	corpo:
Tempo:	amigos:	computador:	espaço:
Internet:	namoro:	política:	trabalho:

²⁰ Questionário adaptado do modelo elaborado por Marques (1996a) durante execução de seu Projeto Terpsichore.

Questionário nº 2

PROJETO: DANÇANDO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS

PESQUISADORA: MIRZA FERREIRA

ORIENTADORA: PROFa Dra VANI MOREIRA KENSKI

Nome: Idade:

- 1) Você tem computador em casa?
SIM () NÃO ()
- 2) O computador é seu ou de sua família?
- 3) Para que você usa o computador? Com que frequência?
- 4) Você usa outros computadores fora de casa? Onde?
- 5) Você tem acesso à Internet?
- 6) Quais informações você já obteve através da Internet?
- 7) Quantas horas por semana você costuma usar a Internet?
- 8) Quais serviços oferecidos pela Internet você conhece?
- 9) O acesso à Internet te ajuda de alguma forma? Em que?
- 10) Para você, o que deveria ser diferente nos computadores?

Anexo 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA ORAL

- 1) O que você acha da utilização de NTCI em coreografias? Já assistiu algo assim?
- 2) Para você, as NTCI interferem na prática da dança? De que forma?
- 3) Como você vê a relação entre dança e NTCI? Pode melhorar algo? Pode piorar algo? O quê por exemplo?
- 4) Para você, quais são as alterações que ocorreram na dança em virtude das NTCI?
- 5) O que você acharia de introduzir em seu corpo alguma tecnologia para melhorar sua performance?
- 6) O que você acha da utilização de NTCI no ensino de dança?
- 7) Quais as alterações que ocorrem (ou ocorreriam) com a utilização de NTCI em uma aula de dança? Você considera que melhoraria ou pioraria esta aula? Em quais pontos?
- 8) Você assumiria/faria um curso de dança que utilizasse NTCI predominantemente?
- 9) Você cederia sua imagem para um trabalho exclusivamente em vídeo-dança?