

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERFORMANCES CULTURAIS

**O PAPEL DO ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
ESTEREÓTIPOS COREOGRÁFICOS NO CIBERESPAÇO**

**ELAINE IZABEL DA SILVA CRUZ**

**GOIÂNIA-GO**

**2015**



**ELAINE IZABEL DA SILVA CRUZ**

**O PAPEL DO ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
ESTEREÓTIPOS COREOGRÁFICOS NO CIBERESPAÇO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Goiás como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em *Performances Culturais*, sob orientação da professora Dra. Fernanda Pereira da Cunha.

**GOIÂNIA-GO**

**2015**







## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho ao meu Deus,  
meus pais, minhas irmãs, meus  
cunhados, meus sobrinhos e aos  
meus amigos mais chegados que  
irmãos.*

*Para vocês, sempre, o melhor de mim!*

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra Fernanda P. Cunha, pela oportunidade concedida, orientação e discussões científicas. Agradeço, ainda, por acreditar no meu projeto e por ter escolhido o meu trabalho para orientar. Levarei comigo, para toda vida, os ricos aprendizados destes anos.

Aos professores do mestrado em Performances Culturais da EMAC/UFG e aos colegas de orientação Eurim Pablo e Mariana Tagliari.

Aos professores Isabel Marques, Roberto Abdala e Vânia de Oliveira, pelas valiosas observações e contribuições no exame de qualificação.

À Secretaria da Educação do Estado de Goiás, Equipe gestora da *Escola Estadual Novo Horizonte* e demais funcionários da SEDUC que liberaram minha licença de aprimoramento profissional, meus sinceros agradecimentos a todos e ao Governo do Estado de Goiás.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Equipe gestora da *Escola Municipal de Tempo Integral Georgeta Rivalino Duarte* e demais funcionários da SME que não mediram esforços para liberação da minha licença de aprimoramento profissional e ao Governo Municipal de Goiânia. A todos profissionais e alunos da Georgeta, minha sincera gratidão pelos anos de aprendizado. Estarão pra sempre na minha memória.

À psicóloga Tatiane Pereira Cunha, por tão gentilmente gravar um vídeo com explicações e reflexões pertinentes ao meu estudo. Sua colaboração foi de grande relevância. Meus sinceros agradecimentos!

À Sueli Dunck, pela revisão do meu texto e pelas valiosas explicações.

À Aline Helena, pela fundamental contribuição na construção de todos os quadros, tabelas e figuras deste trabalho, bem como por me ensinar a construir o sumário automático.

À Liliane Martins, pela prontidão em me ajudar, melhorando tanto quanto foi possível a qualidade de todos os *prints screens* presentes no corpo do texto deste trabalho.

Ao Leví Maranhão, pela gentileza e presteza em colaborar na elaboração do *abstract* deste trabalho, em um momento em que eu estava impossibilitada de fazê-lo.

À coordenadora do Atendimento Educacional Especializado, Mariana Elias M. de Deus, e às minhas colegas de trabalho do complexo I da Apae Goiânia, por tanto me ensinarem em tão pouco tempo e por compreenderem a fase de finalização deste estudo.

Ao Instituto Federal de Goiás, câmpus Anápolis, por me motivar a promover um ensino de dança que desenvolva a autonomia dos meus alunos.

\*\*\*\*\*

A quem é digno de honra, honra! Não há como deixar de agradecer de forma especial àqueles que caminharam comigo em toda esta trajetória ou em parte dela. Não houve um só momento em que me senti sozinha ou desamparada. É maravilhoso constatar que não são poucos a quem tenho que agradecer.

A Deus, meu salvador Jesus Cristo, meu criador, Senhor todo poderoso da minha vida, que se importa comigo, me sustenta e me surpreende. A Ti dedico toda honra, glória, gratidão, tudo que tenho e tudo que sou.

Ao Papai (Bomtempo) e à Mamãe (Ivoneides), meus melhores companheiros! Não há palavras pra descrever toda bondade, cuidado, paciência e amor diários de vocês para comigo. Minhas irmãs Adda e Aline, que sempre foram minhas amigas, incentivadoras, meus exemplos e suporte na minha vida. Cunhados, Eli e João Paulo, que sempre me deram apoio e me ajudaram a descontrair nos momentos de tensão. Meus sobrinhos Guilherme e Marina, que com seus sorrisos, brincadeiras, beijos e abraços, renovaram minhas forças. Eu amo todos vocês!

À minha família em Cristo Jesus da Igreja Presbiteriana do Novo Horizonte, grupo de oração dos jovens e Semear. A cada um dos meus queridos amigos mais chegados que irmãos de Goiás e Distrito Federal, somente quem vive sob a graça de Deus e em comunhão com Ele, consegue entender nossas vidas e união. Obrigada pelas orações que me sustentaram e pelas palavras de apoio em todo tempo.

Aos amigos da Giro8 Cia de Dança, agradeço o incentivo, a compreensão da minha ausência, as danças, as loucuras, as risadas e a amizade.

À minha amiga Mariana Tagliari, Deus te colocou na minha vida porque sabia o quanto eu precisaria de uma pessoa como você! Obrigada pela parceria, pelas orações, pelos choros, pelas risadas, pelos ensinamentos e por enriquecer meu trabalho e minha vida! Você foi fundamental para que eu concluísse este trabalho. Serei eternamente grata!

Aos amigos da Caminhada Ecológica com os quais aprendo a servir e que me proporcionam, anualmente, experiências únicas e indescritíveis, me incentivando a ser uma pessoa melhor. Obrigada pelo apoio!

Meus queridos, também àqueles que não citei os nomes, mas vocês bem sabem que são igualmente especiais, obrigada por fortalecerem meu coração e minha alma!

A cada um de vocês, agradeço e ofereço - enquanto é tempo - flores em vida!

*Por mais velozes e eficazes que sejam as várias redes que nos conectam com os quatro cantos do mundo, através das quais podemos desenvolver e avaliar possibilidades diversas de ampliação de nossos conhecimentos; nenhuma é mais potente do que aquela que nos conectou com o Criador dos céus e da terra. Trouxe para dentro de nós, uma infinidade de bênçãos, por meio de uma só conexão, infalivelmente segura: **A Cruz de Cristo** (Nátsan P. Matias, 2014).*

*Precisamos ensinar nossos alunos a degustar a vida com autonomia palatável, para que eles possam ampliar o cardápio de sabores a partir da consumação estética oriunda de critérios e escolhas autônomas, para que saboreiem a vida sem terem de aplaudir receitas alheias enquanto se intoxicam com elas (Fernanda P. Cunha, 2008).*

## RESUMO

Este estudo apresenta uma análise crítico-reflexiva sobre o paradigma atual de coreografias estereotipadas que tem se estabelecido na cibercultura e tem reverberado nos corpos das crianças nas aulas de dança na educação básica. Para tanto, realizamos um estudo na área da *e-arte/educação* – concebida aqui como um segmento da *arte/educação* que abarca a realidade do mundo digital – sob a perspectiva das *performances* culturais.

A fim de facilitar o entendimento da análise crítico-reflexiva realizada, buscamos esclarecer os conceitos utilizados nesta investigação, a saber: estereótipo, *e-arte/educação*, *dança/educação* (*Dança no Contexto*), *performances* culturais, virtualidade real e cultura digital, interpretação cotidiana dos papéis sociais (máscaras).

A pesquisa foi realizada, inicialmente, no *site* YouTube, objetivando uma investigação a respeito de crianças dançando no Brasil a partir de vídeos postados no referido *site*. Buscamos identificar as coreografias que mais se repetem, as quais se configuram como estereótipos coreográficos.

As análises críticas destes estereótipos, que reverberam nas coreografias dançadas pelos alunos na escola, apontaram para a necessidade de promovermos intervenções *e-arte/educativas* e *dança/educativas* que desconstruam os padrões coreográficos impostos pela cibercultura, ressignificando o cotidiano dos nossos alunos a partir da *arte/dança*.

Assim, realizamos a proposição de *performances e-arte/educativa* e *dança/educativa* que tiveram como intento o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade acerca de suas atuações coreográficas e sociais. As ações performáticas desenvolvidas com os alunos evidenciaram que é possível uma educação diferenciada no corpo que dança, para que haja a suspensão de estereótipos coreográficos consumidos da cibercultura e reproduzidos acriticamente.

## **ABSTRACT**

This research shows a critical-reflexive analysis about the today's paradigm of stereotyped choreography that has been established in cyberculture and reverberated on the children's bodies at the dancing classes at Elementary School. For so, we have made a study on e-art/education field – taken here as a segment of art/education that involves the reality of the digital world – under the perspective of the cultural performances.

In order to facilitate the understanding of the critical-reflexive analysis done, we worked on clarify the concepts used on this research, such as: stereotype, e-art/education, dancing/education (Dancing within the Context), cultural performances, real virtuality and digital culture, everyday interpretation of social roles (masks).

The research was done, initially, on YouTube webiste, holding a investigation about the kids dancing in Brazil due videos posted on the website referred. We search for identify the choreography that repeat the most, the ones that has a setting of choreographic stereotypes.

The critical analysis of these stereotypes, that reverberate on the choreography danced by the students, has shown the necessity of promote interventions e-art/educational and dance/educational that deconstruct the coreography patterns imposed by the cyberculture, resignifying the routine of our students through the art/dance.

Therefore, we conducted a preposition of performances e-art/educative and dance/educative that had as intent the development of the critical thinking of the students of Municipal School on Full Time Professor Silene de Andrade about her social and choreography performances. The performatic actions developed with the students showed that it is possible a education differentiated on the body that dance, in order to have the suspension of choreography stereotypes used by cyberculture and replayed deliberately.

## Sumário

	Página
<b>Introdução .....</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo 1 A dança no cotidiano da cibercultura: aspectos conceituais .....</b>	<b>34</b>
<b>1.1 Aspectos Conceituais do Termo Estereótipo.....</b>	<b>37</b>
1.2 Conceitos pilares acerca da dança na educação básica e os estereótipos coreográficos no ciberespaço.....	39
1.3 Os estereótipos coreográficos estabelecidos na cibercultura.....	48
1.3.1 Os estereótipos coreográficos presentes na escola .....	52
1.3.2 O YouTube: conhecendo o <i>site</i> e seu poder de influência .....	55
<b>Capítulo 2 Pesquisa no <i>site</i> YouTube: crianças dançando no Brasil.....</b>	<b>62</b>
2.1 Levantamento, análise, categorização, registros iconográficos e downloads dos vídeos resultantes da pesquisa realizada no <i>site</i> YouTube .....	64
2.2 Análise dos vídeos levantados na Etapa 1 .....	65
2.2.1 Análise dos dados referentes ao total de clipes levantados no YouTube na Etapa 1 .	65
2.2.2 Análises dos vídeos caseiros, a partir da categorização realizada Etapa 1 .....	76
<b>Capítulo 3 Análise crítica dos clipes resultantes da pesquisa no YouTube sobre crianças dançando: reflexões sobre o estereótipo identificado.....</b>	<b>89</b>
3.1 A presença da dança erotizada enquanto estereótipo na dança <i>funk</i> .....	93
3.1.1 Incentivo de adultos em crianças para coreografias erotizadas.....	97
3.1.2 Coreografias erotizadas por adultos, encontradas na busca da pesquisa por crianças dançando 112	
<b>Capítulo 4 E-Arte/educação crítica: a suspensão de papéis a cultura digital .....</b>	<b>121</b>
4.1 Aspectos conceituais da <i>e-arte</i> /educação no contexto das <i>Performances</i> Culturais .....	128
4.2 <i>Performance Facecorpo</i> .....	133
4.2.1 Ações <i>e-arte</i> /educativas em prol da <i>performance Facecorpo</i> .....	133
4.2.1.1 Do <i>Facebanheiro</i> à <i>Faceparedede</i> .....	136
4.2.1.2 Do <i>Facebanheiro</i> ao Facebook .....	139
4.2.1.3 Do <i>Facebanheiro</i> ao <i>Facecorpo: Performance Protesto Escolar</i> na EMAC .....	144

<b>Capítulo 5 <i>Performance Protesto Escolar: uma intervenção dança/educativa.....</i></b>	<b>151</b>
5.1 Retomada da <i>performance Protesto Escolar</i> .....	155
5.2 Identificação dos padrões de interpretação de papéis coreográficos estabelecidos na EMTIPSA.....	157
5.2.1 Da naturalização do <i>Facebanheiro</i> aos estereótipos coreográficos do ciberespaço.	159
5.3 A resignificação do cotidiano e a suspensão de papéis acríicos por meio da <i>Performance dança/educativa Protesto Escolar</i> .....	167
5.3.1 A <i>Performance Protesto Escolar na EMTIPSA</i> .....	175
<b>Conclusão</b> .....	<b>189</b>
<b>Referências</b> .....	<b>196</b>
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	<b>201</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>204</b>
<b>ANEXO B (arquivo em <i>pen drive</i>)</b> .....	<b>392</b>
<b>ANEXO C (arquivo em <i>pen drive</i>)</b> .....	<b>392</b>

## Lista de Figuras

	Página
Figura 1: Coreografia simplória <i>versus</i> coreografia simples.....	51
Figura 2: A reprodução massiva da coreografia simplória.....	54
Figura 3: Total de resultados para a pesquisa: “Show das poderosas <i>covers</i> ” no <i>site</i> YouTube em 26 de setembro de 2013.....	57
Figura 4: Clipe oficial do “Show das Poderosas” e clipe reproduzido pelo Cuiabá Arsenal .....	59
Figura 5: Comentário a respeito do clipe “Show das Poderosas” postado no <i>site</i> YouTube pelo Arsenal Cuiabá.....	60
Figura 6: Registro iconográfico dos clipes de danças categorizadas como <i>funk</i> , resultantes da pesquisa por “crianças dançando” em Belo Horizonte, na página 1. ....	85
Figura 7: Imagens referentes a clipes em que adultos incentivam verbalmente as crianças a dançarem coreografias categorizadas nessa pesquisa como erotizadas. ....	103
Figura 8: Alguns clipes de adultos dançando resultantes da pesquisa por “crianças dançando” .....	118
Figura 9: Registro dos alunos referentes às suas inquietações na Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Disponível, também, em anexo digital (Anexo C). ....	132
Figura 10: Categorização dos registros dos alunos referentes às suas inquietações na Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade.....	135
Figura 11: Imagem de uma <i>Faceparede</i> na EMAC. Disponível, também, no Anexo C, desta dissertação. ....	137
Figura 12: Registro de imagens referentes ao <i>Facebanheiro</i> , a <i>Faceparede</i> e ao Facebook ....	138
Figura 13: Página do Facebook referente ao Protesto Escolar realizado pelos alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade. ....	140
Figura 14: Alunos performando na página do Facebook Protesto Escolar, na estação montada no pátio da EMTIPSA. ....	142
Figura 15: Comentários sobre a foto de capa da página do Facebook <i>Protesto Escolar</i> .....	143
Figura 16: Registro da primeira parte da <i>performance Facecorpo</i> , realizada na EMAC. Disponível, também, no Anexo C desta dissertação, em fotos e vídeos. ....	146
Figura 17: Registro das três ações da <i>performance</i> realizada na EMAC. Disponível, também, no Anexo C desta dissertação.....	148
Figura 18: Apresentação da estrutura do capítulo 5 .....	152
Figura 19: Imagens do <i>Facebanheiro</i> associadas às traduções das letras das músicas escolhidas pelos alunos.....	162

Figura 20: Registro de clipes das músicas escolhidas pelos alunos com o mesmo estereótipo coreográfico identificado no Capítulo 2 deste trabalho, dança <i>funk</i> /erotizada.....	163
Figura 21: Registro iconográfico de alunos da EMTIPSA, enquanto criavam suas coreografias sem intervenção pedagógica, dançando conforme estereótipo coreográfico identificado na pesquisa realizada no YouTube no Capítulo 2, dança <i>funk</i> /erotizada. ....	166
Figura 22: Registro da brincadeira dançada – boneco de marionete e titereiro. ....	170
Figura 23: Registro da atividade dançada a partir de movimentos livres (contínuos). ....	172
Figura 24: Registro iconográfico da primeira ação da <i>performance</i> Protesto Escolar o pátio da EMTIPSA, dança estereotipada .....	177
Figura 25: Registro iconográfico das danças criadas individualmente e compartilhadas com o grupo, culminando na dança final da <i>performance</i> na EMTIPSA. ....	180
Figura 26: Registro iconográfico referente à ação de culminância das cenas performáticas na EMTIPSA.....	181
Figura 27: Registro de todas as etapas da <i>performance</i> realizada na EMTIPSA. ....	184

## Lista de Gráficos

### Página

Gráfico 1: Proporção de vídeos postados por habitante de cada capital. Os valores são apresentados na forma de porcentagem, sendo que o índice de 100% equivale ao somatório dos dados obtidos em todas as capitais. ....	72
Gráfico 2: Percentual de clipes categorizados.....	76
Gráfico 3: Quantitativo de Clipes de Danças improvisadas e Danças de repertório.....	77
Gráfico 4: Quantitativo de clipes com dança <i>funk</i> em relação ao total de clipes categorizados em cada capital.....	83
Gráfico 5: Quantitativo de clipes com dança improvisada em relação ao total de clipes categorizados em cada capital brasileira. ....	86

## Lista de Quadros

	Página
Quadro 1: : Total de clipes levantados e categorizados em cada capital brasileira.....	75
Quadro 2: Síntese (ou registro) dos clipes categorizados.....	80
Quadro 3: Síntese dos clipes categorizados .....	81
Quadro 4: Síntese dos clipes categorizados .....	82

## Lista de Tabelas

	Página
Tabela 1: <i>Ranking</i> de clipes disponíveis na internet, por capital brasileira, com a temática “crianças dançando” .....	65
Tabela 2: <i>Ranking</i> da população residente em cada capital brasileira .....	67
Tabela 3: <i>Ranking</i> de clipes postados em relação à quantidade de habitantes em cada capital brasileira.....	69
Tabela 4: Relação do total de clipes disponíveis com a temática “crianças dançando” com o total de visualizações dos cinco primeiros clipes mais visualizados por capital.....	73

## Introdução

Neste trabalho, apresenta-se uma análise crítico-reflexiva sobre o paradigma atual de coreografias estereotipadas<sup>1</sup> que tem se estabelecido na cibercultura<sup>2</sup> e tem reverberado nos corpos das crianças nas aulas de dança na educação básica. Fenômeno que tenho percebido na minha prática docente durante o processo de ensino-aprendizagem em dança na escola, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental no Colégio Expovest Júnior, de 2006 a 2013, no ensino fundamental e médio no Colégio Estadual Novo Horizonte de 2007 a 2012 e também no ensino fundamental – ciclos I e II – na Escola Municipal Georgeta Rivalino Duarte, de 2009 a 2012, em Goiânia, GO.

No âmbito dessa análise, se faz importante esclarecer que temos constatado, no exercício de nossa profissão como arte-educadoras, que muitas crianças/estudantes veem como fonte única de dança as coreografias presentes na cibercultura – com seus passos pré-determinados – tornando-se, desse modo, reféns acrícticas da produção de consumo massivo da cultura digital.

Em cada escola supracitada, a aula de dança tinha uma característica própria no que concernia à sua inserção na vida escolar dos alunos, ou seja, cada uma oferecia a aula de dança com um objetivo diferente em relação às demais. A classe social dos alunos também era distinta, se compararmos tais escolas. Apesar das diferenças, o fenômeno supracitado – referente aos estereótipos coreográficos no ciberespaço – acontecia em todas elas.

---

<sup>1</sup>Compreendemos o estereótipo como um molde estabelecido que padroniza um grupo e dificulta o surgimento de ideias autônomas e questionadoras. O conceito será discutido de forma mais detalhada ao longo dos Capítulos 1 e 3 deste trabalho.

<sup>2</sup> A cibercultura refere-se às relações que são desenvolvidas no universo das redes digitais, ou seja, no ciberespaço. Assim, temos o ciberespaço como o espaço de interações propiciado pela realidade virtual, criada a partir de uma cultura da informática. Ao longo do trabalho, o termo “cibercultura” será usado como sinônimo de “cultura digital” e “sociedade em rede” (terminologia de Manuel Castells), pois ambos retratam as relações das tecnologias com a vida em sociedade. Destacamos, ainda, que corroboramos com Lemos, (2005, p. 1) ao afirmar que: “Por cibercultura compreendemos as relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informática/telecomunicações na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea (LEMOS, 2002). O princípio que rege a cibercultura é a ‘remixagem’, um conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut-up* de informação a partir das tecnologias digitais. Esse processo de ‘remixagem’ começa com o pós-modernismo, ganha contornos planetários com a globalização e atinge seu apogeu com as novas mídias (Manovich). As novas tecnologias de informação e comunicação alteram os processos de comunicação, de produção, de criação e de circulação de bens e serviços nesse início de século XXI trazendo uma nova configuração cultural”.

O Colégio expovest júnior é uma instituição de ensino particular que está localizado no setor sudoeste da cidade de Goiânia. Os alunos que ali estudam tem boas condições financeiras, visto que fazem parte de famílias de classe média/alta. As aulas de dança eram oferecidas como um produto a mais do colégio e estavam dentro de um projeto chamado “*happy-hour*”: projeto destinado a oferecer aos alunos do colégio a oportunidade de praticar uma modalidade desportiva ou artística.

As aulas de dança, por mim ministradas, no projeto *happy hour* eram exclusivas para as meninas e aconteciam de forma lúdica, sendo que a idade das crianças variava entre 4 e 9 anos. A proposta era mesclar movimentações técnicas presentes nas danças jazz e balé com brincadeiras e histórias do cotidiano das crianças.

Quase todo final de aula, eu deixava um tempo para as alunas – baseadas no que tínhamos trabalhado na aula – brincarem dançando ao som de uma música, fazerem suas coreografias em solo, duplas ou grupo e apresentarem suas produções aos colegas. Nestas oportunidades, sempre havia meninas que repetiam passos de alguma dança da moda ou que pediam para que a música a ser dançada fosse uma que estivesse fazendo sucesso.

Um exemplo disto aconteceu no ano de 2010 com o lançamento da música oficial da Copa do Mundo de Futebol “*waka waka*”, cantada e dançada pela cantora colombiana Shakira. Desde o lançamento da música até o fim daquele ano, uma das alunas só queria dançar essa música (como eu não tinha a música gravada junto às outras músicas utilizadas na aula, a aluna dançava e cantava a música ou dançava os movimentos de “*waka waka*” em outra música, pois não sentia prazer em dançar outra dança)<sup>3</sup>.

Na Escola Estadual Novo Horizonte (localizada no setor Novo Horizonte), a maioria dos alunos não morava no mesmo setor da escola, que é um setor de classe média, mas vinha de bairros periféricos da cidade. As aulas de dança eram optativas e faziam parte de um projeto da escola para ter um grupo de dança para se apresentar em

---

<sup>3</sup>Ao ser escolhida como música oficial da Copa do mundo de futebol do ano de 2010, a música “*waka waka*” foi amplamente divulgada na cultura digital. Antes mesmo da abertura do evento esportivo, a colombiana Shakira postou um vídeo no YouTube onde ensinava a coreografia da música. A “aula de dança” faz parte do projeto “1 Goal - Education For All”, que luta pelo direito à educação nos países mais pobres. No vídeo, antes dos passos da coreografia serem ensinados, Shakira convida os fãs a dançarem com ela em prol do referido projeto. Além disso, na legenda do vídeo pede aos fãs que gravem um vídeo dançando o refrão da música e o postem como resposta ao vídeo da campanha. O vídeo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Bk8k-Fv1ZiQ> Acesso em abr.2015.

eventos na própria escola ou fora dela<sup>4</sup>. Os alunos tinham entre 11 e 17 anos e, apesar das aulas de dança serem destinadas a todos os alunos, poucos meninos se interessavam em participar.

As aulas aconteciam no contra turno para quem estudava no período matutino, ou seja, aconteciam no período vespertino; e para quem estudava no período vespertino, elas aconteciam logo após as aulas curriculares. Por não serem obrigatórias e também não terem um incentivo de pontuação nas notas do boletim, muitos alunos preferiam não fazer as aulas e também muitos pais não incentivavam seus filhos por considerarem que as aulas de dança não tinham importância na formação deles.

Nesta escola, eu não ministrava aulas curriculares e o meu contato com os alunos se resumia àqueles que se interessavam em participar do projeto. Estes, em sua maioria esmagadora, chegavam às aulas empolgados com a possibilidade de aprenderem a dançar as músicas de artistas famosos que estavam em evidência no momento.

Alguns levavam no celular (ou em aparelhos de mp3 e mp4) as músicas que gostariam de dançar ou, até mesmo, vídeos de coreografias com os passos que queriam aprender. Sempre havia àqueles que desistiam de participar do projeto quando eu explicava que a proposta não era de ensinar uma coreografia pronta, mas de permitir vivências de diversos estilos de dança e experiências criativas.

A Escola Municipal Georgeta Rivalino Duarte é uma Escola de Tempo Integral, localizada na Vila Mauá, onde estudam crianças de 06 a 11 anos, também de baixa renda. Nessa escola, as aulas de dança não eram optativas e também não aconteciam dentro das disciplinas de educação física ou arte, mas em uma aula específica de dança<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Comecei a trabalhar no Colégio Estadual Novo horizonte (CENH) após ser aprovada em um Concurso da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. A proposta era que as escolas passassem a ter professores das quatro linguagens artísticas: artes visuais, artes cênicas, dança e música. Porém, a maioria das escolas não estava preparada para receber os novos professores, inclusive no que se refere à carga horária de trabalho de cada um. No CENH havia professoras de artes que estavam lá há muitos anos e eu não poderia dar as aulas de dança no currículo de artes porque senão elas teriam que reduzir a carga horária delas, o que implicaria também na redução dos seus salários. Mas, a diretora queria muito oferecer a dança aos alunos, por isso a proposta era formar um grupo de dança da escola. As aulas de música também eram oferecidas em um projeto da banda da escola, porém os alunos participantes ganhavam 1 ou 2 pontos extras em algumas disciplinas. Como eu cheguei alguns anos depois dos professores de música, não consegui que meus alunos também tivessem direito a essa pontuação.

<sup>5</sup> Como os alunos ficam o dia todo na escola, além das disciplinas curriculares eles tem aulas de diversas oficinas que se complementam e se inter-relacionam com os conteúdos curriculares. Além da dança, eles tinham oficina de jogos matemáticos, leitura, informática e banda.

Os processos de ensino-aprendizagem com as crianças ocorriam em aulas que tinham duração de uma hora e aconteciam, em média, duas vezes por semana. As aulas de dança na Escola Georgeta possuíam a vantagem, em relação às outras duas, de ser para todos os alunos em caráter obrigatório, assim como as disciplinas curriculares.

Desta forma, era possível haver uma continuidade no trabalho desenvolvido com os alunos. Havia aqueles que não gostavam a princípio, mas que após as vivências e experiências passavam a ter prazer em uma dança que, até então, era desconhecida por eles. Também havia os que gostavam das aulas justamente por perceber que a dança era mais do que aquilo que eles estavam acostumados a ver na televisão ou na internet<sup>6</sup>.

Apesar disso, assim como nas outras escolas citadas, havia os alunos que sempre solicitavam – durante as minhas aulas de dança ou no recreio – para ensiná-los a dançar alguma coreografia que estava fazendo sucesso naquele momento.

Diante do exposto, reitero que, no decorrer dos anos, percebi por meio da minha prática que, apesar da mudança de ambiente escolar que incluía diferentes faixas etárias e classes sociais, os meios de comunicação exerciam forte influência sobre o desejo dos alunos em relação ao que eles queriam dançar.

Além disso, em relação aos alunos, não havia dúvida: gostavam de dança e, a maioria, de dançar. Com isso, passei a me inquietar com os alunos que preferiam não participar das aulas de dança (ou ficavam sentados durante as aulas) porque eu não ensinava as danças que os artistas e as pessoas comuns estavam dançando na televisão e na internet.

Levar meus alunos à compreensão de que há mais possibilidades de dançar, para além do que a moda presente na cibercultura oferece, sempre foi o meu desafio e o que me levou ao objeto de estudo deste trabalho.

Entendemos a necessidade de oportunizar aos alunos a compreensão de que eles têm muita história para contar a respeito de si e do mundo, sendo que a dança pode ser o instrumento para narrar cada uma delas, (re)conhecê-las, bem como transformá-las por meio de um pensamento autônomo.

Ressaltamos que não consideramos errado ou ruim os alunos dançarem o que está na moda, desde que eles saibam o que, e porque, o estão fazendo; bem como saibam que existem outras possibilidades que eles podem escolher.

---

<sup>6</sup>Isto porque alguns alunos não gostavam de dançar porque não conseguiam acompanhar as danças dos artistas famosos ou porque não gostavam da forma de dançar destes.

A minha própria vivência com a dança, desde criança, aponta para importância de se ter oportunidades que leve à ampliação das vivências sobre o que, porque e como dançar. Lembro-me que no final da década de 1990 eu queria muito fazer balé. Assim como muitas crianças que dizem querer fazer balé atualmente, eu também não sabia o que era exatamente essa dança, mas queria fazer aula de balé pra aprender a “dançar bonito”. Naquela época, tudo era mais difícil e mais caro que hoje, meu pai não tinha como pagar para me matricular em um curso de balé.

Consciente da minha realidade (de não poder fazer aulas de balé), eu pegava o toca fitas da minha mãe, levava pra garagem de casa e ia dançar nada mais do que as músicas de sucesso da época. Eu sabia de cór as coreografias da Xuxa, das paquitas e tentava inventar alguns movimentos para as músicas da Daniela Mercury.

Como não tínhamos a facilidade que o YouTube nos dá hoje, era preciso ficar atenta aos programas de televisão para aprender as coreografias. Mas, nem sempre eu conseguia decorar tudo, por isso eu tentava criar um movimento que eu achava que tinha relação com a música.

Alguns anos depois, fiquei fascinada ao ganhar uma Fita VHS de um show da dupla Sandy e Júnior. O show era quase todo dançado e eu passava um bom tempo assistindo e decorando as coreografias que eu mais gostava.

Meu contato com a dança para além das danças da moda só aconteceu por volta dos 14 anos, quando comecei a compreender que através da dança era possível se comunicar sem a necessidade de usar palavras. Minhas primeiras experiências foram com a dança Jazz (só fiz aula de balé a partir dos 20 anos de idade). Desde então, não parei mais e aproveitei para experimentar a dança afro, a dança de rua e a dança contemporânea<sup>7</sup>, além de fazer aulas específicas sobre processos criativos em dança.

Um novo mundo da dança se abriu para mim. Se essa mudança foi concreta em minha vida, pode ser também na vida dos meus alunos. Não tive oportunidade de fazer aulas de dança na escola quando cursei a educação básica e minha formação acadêmica não foi em dança (sou formada em educação física). Apesar disso, tive bons professores na Universidade que me apresentaram à dança/educação e me mostraram que as aulas

---

<sup>7</sup> Dancei no Grupo Energia de Dança de 2006 a 2010 as modalidades Jazz e Contemporâneo. No final do ano de 2010, o Grupo cansado de participar de festivais competitivos, em que a técnica estava acima de qualquer outro elemento expressivo, se tornou uma Companhia independente de dança contemporânea, chamada Giro8. Estive no elenco de bailarinos da Giro8 de 2010 a 2014, estando, desde então, na produção da companhia.

de dança na escola podem e devem dialogar com os cotidianos sociais dos alunos, sendo bem mais do que um momento de diversão ou de aprendizado de técnicas.

No âmbito dessa reflexão, atentamos para o fato de que a pessoa que está se movimentando ao som de uma música em um baile está dançando, assim como a que está na aula de zumba na academia de ginástica e o bailarino que reproduz os movimentos corporais de seu coreógrafo também estão.

Apesar disto, cada uma dessas danças tem objetivos diferentes e veremos, no decorrer deste trabalho, que não são essas danças que um dança/educador deve desenvolver com seus alunos nas aulas na educação básica. As danças da moda são constantemente repetidas em festas e eventos com a finalidade exclusiva de diversão. Já nas academias de ginástica, há aulas de ritmos com as músicas de artistas famosos com o objetivo de oferecer um exercício físico mais prazeroso aos alunos.

Assim como entendo que o aluno não deve repetir na aula de dança na educação básica as coreografias que está acostumado a dançar em casa, nas festas e, talvez, na academia, julgo não ser prudente eu repetir com eles os exercícios técnicos que busco realizar com precisão como bailarina na companhia de dança da qual faço parte (como se a aula de dança fosse apenas montar coreografias e repetí-las). Isto porque as aulas de dança na escola não possuem o intento de formar bailarinos, mas objetiva que os alunos possam expressar-se por intermédio da arte.

É claro que o ensino da técnica é viável e pode acontecer na escola, mas não na perspectiva do rendimento, competição e conseqüente exclusão dos alunos que não se adaptam a ela. O uso indiscriminado da técnica em aulas de dança na escola me traz tanta preocupação quanto a reprodução de danças de famosos presentes na cibercultura e aulas em que predominam o *laissez-faire* – em que o professor deixa o aluno dançar o que ele quiser sem nenhuma intervenção, um dançar por dançar.

Ressaltamos que consideramos pertinente mencionar estes outros desafios aqui para que fique claro que não estamos alheias a eles. Entretanto, mesmo sendo esta uma rica discussão, nos ateremos neste trabalho à investigação a respeito das danças estereotipadas presentes no ciberespaço.

A dança, especialmente no Brasil que é um país dançante em toda a sua cultura, tem o seu lugar em diversos espaços e comporta diferentes manifestações. Porém, no seu ensino nas escolas, buscamos a dança como arte, em que os movimentos nascem a partir do desejo de expressão, de comunicação.

Não seria estranho se ao nos comunicarmos através da fala todos disséssemos a mesma palavra, repetindo uns aos outros como um papagaio repete os humanos que estão ao seu redor? Aliás, haveria comunicação?

Em uma conversa, geralmente, gostamos de defender nosso ponto de vista, de argumentar sobre o motivo de considerarmos a nossa ideia ser melhor do que a do outro. Isso também é notório entre os alunos. Por que, então, no momento de dançar os alunos buscam a ideia do outro (no caso, o artista) para manifestar seus desejos? Por que a melhor dança é aquela que todos estão dançando e não a que eu mesmo(a) criei (ou que meu corpo buscou expressar)?

Verificamos no cotidiano das escolas que as sequências coreográficas dos alunos remetem sempre às mesmas figuras: imagens da cibercultura que estão impregnadas em suas memórias. Atentamos para o fato de que a dança está interligada aos cotidianos sociais das pessoas, bem como às suas corporalidades. Para muitos alunos, dançar de forma diferente do artista do momento é sair da zona de segurança em que se encontram e ter a probabilidade de não mais serem aceitos pelo grupo social que integram.

Desta forma, as práticas culturais de informação e comunicação que se dão na sociedade em rede estabelecem não apenas padrões a serem dançados, mas moldes de comportamento para serem reproduzidos no cotidiano social.

Buscamos, em nosso estudo, investigar de que forma a dança na educação básica sofre os reflexos das coreografias presentes no ciberespaço. Para isso, optamos por investigar qual estereótipo coreográfico se destaca na cultura digital e pode reverberar nos corpos dos alunos nas aulas de dança na educação básica.

Visto que já tínhamos identificado – em nossa prática dança/educativa – que as danças de famosos eram constantemente reproduzidas no corpo dos alunos, almejávamos detectar qual coreografia era mais copiada, afim de que pudéssemos propor uma intervenção *e*-arte/educativa (e, de modo mais específico, dança/educativa) que permitisse aos alunos romperem com o ciclo de reproduções coreográficas acríticas.

A pesquisa foi realizada, inicialmente, no *site* YouTube, objetivando uma investigação a respeito de crianças dançando no Brasil a partir de vídeos postados no referido *site*. Buscamos identificar as coreografias que mais se repetem, as quais se configuram como estereótipos coreográficos.

Sabemos que a dança não é só movimento e que nem todo movimento se configura como uma dança. Apesar disto, em nosso processo investigativo, registramos iconograficamente o movimento que melhor representa a coreografia dançada em

vídeos presentes no *site* YouTube, visto que as coreografias prontas, especialmente as dos artistas, têm movimentos que lhe são característicos.

A análise dos dados referente ao total de vídeos levantados e categorizados nos permitiu identificar o estereótipo coreográfico predominante nos vídeos do YouTube e realizar as discussões à luz dos referenciais teóricos escolhidos para este estudo.

Ainda, propusemos processos *e*-arte/educativos e dança/educativos que desafiaram os alunos da Escola Municipal de Tempo Integral a vivenciarem situações problematizadoras e conseguirem, através do desenvolvimento da consciência crítica, adquirirem autonomia no dançar e na utilização das redes sociais digitais.

Nesta perspectiva, no Capítulo 1 deste trabalho, buscamos elucidar a temática investigada, refletindo sobre o fato de que através da dança – assim como das demais artes – é possível se comunicar com o outro em uma linguagem específica. À luz de autores como Isabel A. Marques, John Dewey, Lev Vygotsky e Paulo Freire apresentamos a dança como uma das expressões simbólicas do homem e, como tal, um meio de contato social com outras pessoas e o que distingue o homem (um ser de relações) dos animais (seres de contatos).

A fim de facilitar o entendimento da análise crítico-reflexiva realizada em todo o trabalho, buscamos esclarecer o conceito de estereótipo e os demais conceitos utilizados na investigação realizada – um estudo na área da *e*-arte/educação sob a perspectiva das *performances* culturais –, a saber: *e*-arte/educação, dança/educação (*Dança no Contexto*), *performances* culturais, virtualidade real e cultura digital, interpretação cotidiana dos papéis sociais (máscaras).

Para isso nos utilizamos dos estudos de Ana Mae Barbosa, Erving Goffman, Fernanda Cunha, Isabel A. Marques, John Dewey, Manuel Castells, Nicolas Evreinoff, Paulo Freire, Victor Turner, entre outros.

Ainda no capítulo 1, analisamos reflexivamente as interpretações cotidianas dos atores sociais em suas relações com o outro e com o meio no universo digital e no universo escolar. Nessa direção, questionamos como se apresentam pela cibercultura a interpretação cotidiana dos papéis sociais e as máscaras (re)produzidas nas relações em sociedade e analisamos criticamente o *site* YouTube, buscando conhecê-lo e compreendendo o seu poder de influência.

No Capítulo 2, buscamos identificar o paradigma atual de coreografias estereotipadas que tem se estabelecido na cibercultura e que podem reverberar nos corpos das crianças nas aulas de dança na educação básica. Realizamos uma pesquisa no

*site* YouTube sob a temática crianças dançando, detalhando a investigação por cada capital brasileira.

Os procedimentos metodológicos desta investigação foram sistematizados em duas etapas. A primeira etapa constou de levantamento, análise, categorização, registros iconográficos e downloads dos vídeos resultantes da pesquisa realizada no *site* YouTube. Na segunda etapa, realizamos a análise destes clipes.

No decorrer das análises, apresentamos: o *ranking* de clipes disponíveis no *site* YouTube, por capital brasileira, com a temática “crianças dançando”; a equivalência da relação da quantidade de clipes postados por habitante em cada capital brasileira; a relação do total de clipes disponíveis com a temática “crianças dançando” com o total de visualizações dos cinco primeiros clipes mais visualizados por capital; e o total de clipes levantados e categorizados em cada capital brasileira.

Ressaltamos que, no total, foram levantados 924 clipes, sendo que, destes, 377 foram categorizados. Os clipes foram categorizados a partir do tipo de coreografia dançada pelas pessoas nos clipes levantados e, posteriormente, analisados a fim de constatar o estereótipo coreográfico predominante resultante da pesquisa realizada.

No capítulo 3, analisamos criticamente os clipes resultantes da investigação, destacando o estereótipo de coreografias que predomina na investigação realizada no capítulo anterior. As análises críticas foram realizadas a partir da constatação de que as danças que se apresentam no YouTube, e que podem se tornar padrões coreográficos, são parte constituinte da realidade que compõe a vida dos atores sociais em suas relações com o outro e com a sociedade.

A análise dos estereótipos estabelecidos na cultura digital, e que reverberam nas coreografias dançadas pelos alunos na escola, nos permitiu refletir criticamente a respeito do contexto em que ocorre a padronização dos movimentos de dança, bem como compreendermos que tais estereótipos coreográficos demonstram a ausência de uma expressão autônoma daqueles que os dançam.

Em nossas análises questionamos se as crianças têm consciência crítica do que estão dançando nos clipes e se o modo como dançam pode interferir no seu desenvolvimento psicossocial. Para respondermos estas questões, além dos autores e conceitos já citados, nos valem de estudos nas áreas da Psicologia e do Direito.

Refletimos sobre o fato de que a criança que não tem um pensamento crítico desenvolvido se torna alvo fácil de dominação pelas danças postadas em grande quantidade no *site* YouTube, levando-as a interpretarem papéis sociais de modo não

autônomo. Além disso, podem ter o seu direito à infância desrespeitado por determinadas danças que incentivam atuações sociais inadequadas para a faixa etária delas.

No capítulo 4, apresentamos a *e-arte/educação* em prol do desenvolvimento do pensamento crítico e da suspensão de papéis no que concerne à apropriação de espaços na cultura digital. Buscamos discutir criticamente possibilidades que norteiem as dimensões profissionais do *e-arte/educador* a fim de que ele contribua com a autonomia do seu aluno. Para isto, realizamos o estudo de uma *performance e-arte/educativa* que teve como intento o desenvolvimento do pensamento crítico e a suspensão de papéis dos alunos da EMTIPSA (Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade) acerca de suas atuações no espaço físico da escola e no ciberespaço.

Partimos de uma arte/educação digital crítica, no que tange à dança e seu ensino na escola no contexto das *Performances Culturais*, em que o processo de ensino-aprendizagem se estabelece como possibilidade de uma educação libertadora para a ressignificação do cotidiano no qual os alunos estão inseridos.

Os alunos foram desafiados a investigarem o que ocorria no ambiente escolar em que estudavam. Nosso objetivo não foi promover simplesmente uma atividade, mas um processo educativo reflexivo no qual eles pudessem pensar sobre suas práticas no que tange à ocupação do espaço escolar, bem como do espaço digital.

Buscamos que compreendessem o que estava naturalizado no ambiente escolar, acerca da apropriação deste, a fim de propor o combate a essas naturalizações e também aos padrões de repetição acríticas, o que foi feito por meio de uma *performance e-arte/educativa*.

Como arte/educadoras, nosso intento foi promover a ressignificação das interpretações sociais acríticas identificadas pelos alunos na EMTIPSA, bem como colaborar para que estes se relacionassem na cultura digital como autores autônomos de suas próprias histórias.

Tal processo *e-arte/educativo* estendeu sua parte investigativa ao ambiente da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG), onde também ocorreu uma intervenção arte/educativa denominada pelos alunos da EMTIPSA de Protesto Escolar.

Ressaltamos que a *performance e-arte/educativa* neste estudo se configura como a intervenção *e-arte/educativa*, ao mesmo tempo em que a intervenção *e-arte/educativa* se configura como a *performance e-arte/educativa*, visto que estão interconectadas e

permitem as análises críticas e reflexivas acerca do ambiente escolar conforme apresentaremos nos capítulos 4 e 5 deste estudo.

No capítulo 5, estudamos uma intervenção dança/educativa, na qual buscamos uma ressignificação do cotidiano dos alunos da EMTIPSA por meio da dança. Através de um processo de ensino-aprendizagem crítico da dança, tivemos como intento desenvolver autonomia dos alunos, levando-os a refletirem sobre suas atuações coreográficas e sociais. O trabalho feito através da dança buscou dialogar com os cotidianos sociais dos alunos e contextualizamos nossa atividade lembrando a intervenção *e-arte/educativa* realizada com eles anteriormente, a qual está apresentada no capítulo 4 deste estudo.

Ao compreendermos que o corpo que dança é um corpo social, propusemos transformar os papéis interpretados pela dança dos alunos e, conseqüentemente, transformar a percepção deles sobre a escola em que estudavam e as suas demais atuações sociais. Após investigarem a temática proposta a partir dos próprios corpos, os alunos puderam vivenciar um processo coreográfico criativo em que dançavam as inquietações a respeito dos papéis interpretados na EMTIPSA por eles e por outros estudantes.

Em continuidade à intervenção *e-arte/educativa* Protesto Escolar, os alunos montaram protestos dançantes a partir do que vivenciaram nos laboratórios artísticos e apresentaram estes à comunidade escolar da qual faziam parte. A *performance* dança/educativa realizada demonstrou que os alunos podem ser críticos no corpo, dançando.

Nas conversas com os estudantes que participaram do projeto, bem como nas observações de cada um no decorrer de todo o processo performático, ficou claro que a arte na escola pode viabilizar investigações em prol da autonomia dos alunos.

No que concerne, especificamente, ao ensino da dança na escola, constatamos ser possível desenvolver uma educação diferenciada no corpo que dança, para que haja a suspensão de estereótipos coreográficos consumidos da cibercultura e reproduzidos acriticamente.

Esperamos que o aprofundamento teórico-prático proporcionado por esta pesquisa contribua, de nossa parte, na produção científica de processos de ensino-aprendizagem da dança na escola, no sentido de viabilizar discussões em prol da educação libertária, para que a arte seja significativa na vida dos alunos a ponto de (re)significar suas relações cotidianas.

## *Capítulo 1*

---

## Capítulo 1 A dança no cotidiano da cibercultura: aspectos conceituais

Ao buscarmos investigar os estereótipos coreográficos no ciberespaço e refletir sobre como eles reverberam na vida dos nossos alunos, ressaltamos que – no exercício de nossa profissão como arte/educadoras – temos constatado que as sequências coreográficas de muitos alunos estão relacionadas à cópia de passos pré-determinados de danças de artistas famosos.

Para realizarmos as análises reflexivas apresentadas neste trabalho, as quais se enquadram no âmbito das interpretações cotidianas na cultura digital, nos valem inicialmente de Castells (2010, p. 459) ao afirmar que “todas as formas de comunicação, como Roland Barthes e Jean Baudrillard nos ensinaram há muitos anos, são baseadas na produção e consumo de sinais”. Temos verificado, em nossa prática pedagógica na escola, que muitos alunos se comunicam reproduzindo uma coreografia de sucesso presente na cibercultura. Ou seja, há um consumo acrítico<sup>8</sup> dos sinais comunicacionais, resultando em uma produção não autônoma daquilo que se “expressa”, visto que a coreografia dançada se caracteriza mais como uma expressão ingênua – possivelmente, não expressando os seus desejos, mas os do artista da moda.

Mais que aprender a dançar mecanicamente (sejam as danças da moda ou não), os alunos podem aprender a refletir, pela dança, sobre o que fazem e o que querem fazer, tendo consciência de seus atos. Ao pensar pela dança nos referimos aqui, neste estudo, ao ato intencional de “trabalhar a dança como linguagem, mais especificamente como linguagem artística” (MARQUES, 2010b, p. 146).

Através da arte é possível se comunicar com o outro em uma linguagem específica, a da dança, ou seja, sem a necessidade de usar palavras.

Por serem expressivos, os objetos de arte constituem uma linguagem. Melhor dizendo, muitas linguagens. É que cada arte tem seu veículo, seu meio, e esse veículo se presta essencialmente a um dado tipo de comunicação. Cada veículo diz algo que não pode ser enunciado tão bem ou de maneira completa em nenhuma outra língua. As necessidades da vida cotidiana deram importância prática superior a

---

<sup>8</sup> Ressaltamos com Roberto Abdalla Jr (durante a arguição realizada na minha defesa de mestrado, em 24 de novembro de 2015) que a maneira como as crianças se comportam – inclusive os seus pais –, de acordo com o que apresento na minha pesquisa, é acrítica por ser irrefletida. Efetivamente, eles não pensam, não refletem sobre o que fazem/dançam e isto é um erro educacional, pois a educação, muitas vezes, não prioriza a reflexão. A criticidade nasce da reflexão e é fundamental que nós, arte-educadores, desenvolvamos a capacidade reflexiva dos nossos alunos – que é o que buscamos neste trabalho.

uma modalidade de comunicação: a fala. Infelizmente, isso deu origem à impressão popular de que os significados expressos na arquitetura, na escultura, na pintura e na música [também na dança] podem ser traduzidos em palavras, com pouca ou nenhuma perda. Na verdade, cada arte fala um idioma que transmite outra língua, mas permanece o mesmo. (DEWEY, 2010, p. 564-565).

A dança/arte como linguagem é capaz de impregnar de sentidos os atos do cotidiano e vai além da reprodução de passos prontos. É neste âmbito que se enquadra esta pesquisa. Ao investigarmos os estereótipos coreográficos, voltamos nosso olhar para as danças que são coreografadas, “produtos finalizados a serem repetidos, apresentados, ‘consumidos’” (MARQUES, 2010b, p. 153). Atentamos, porém, para o fato de que “há outros tipos de texto na dança que não se enquadram na definição de ‘coreografia pronta’: são textos improvisacionais (a improvisação) ou ainda aqueles em processo de composição” (MARQUES, 2010b, p. 153).

No âmbito das danças coreografadas, estamos certas de que os alunos acríticos recebem com passividade as danças prontas que lhes são impostas pela cibercultura e reduzem a dança ao simples ato de movimentar-se.

Dançar, acredita o senso comum, diz respeito a aprender passos em deslocamento pelo espaço, no ritmo da música. Essa concepção de intérprete que copia e executa passos chega a milhões de salas de aula de dança em nosso país, faz também preponderar a ideia de isolamento, de paralisia, de imobilidade de papéis nas tramas do ensino de dança. Alunos de dança que caem nessa trilha de intérprete executor geralmente aprendem a dança sem incorporá-la, sem percebê-la, sem senti-la ou elaborá-la. (MARQUES, 2010b, p. 440).

A aula de dança na escola que compreende a dança como linguagem deve contribuir para que os alunos saiam de suas ações coreográficas ingênuas ao incentivar, problematizar e articular diálogos críticos que permitam leituras de dança/mundo. “A linguagem é uma possibilidade de ação sobre o mundo (e não de reflexo, espelho do mundo), ela existe justamente por estar no mundo e relacionar-se com ele” (MARQUES, 2010b, p. 146).

Freire (1967) afirma que o homem é um ser de relações e não apenas de contato. Para se relacionar com o outro e com o meio em que vive, é preciso se comunicar autonomamente. “Os contatos, por outro lado, modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações, [...] respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconsequentes” (FREIRE, 1967, p. 42).

Ainda sobre a linguagem, Vigotski (2007, p. 32) afirma que “[...] mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento”.

Nessa perspectiva, destacamos que a dança é uma das expressões simbólicas do homem: “[...] é um sistema de signos que permite a produção de significados” (MARQUES, 2010b, p. 36). Porém, o estereótipo coreográfico presente no ciberespaço comunica um pensamento coreográfico padronizado que não é do aluno, é imposto e reproduzido pela acriticidade do pensamento que leva à repetição de coreografias prontas de algum artista presente nas redes sociais digitais, bem como de ideias e de atitudes de outros.

A acriticidade do corpo que dança implica na não autonomia nas demais relações que se estabelecem no âmbito social. A criança que entende que dançar é copiar a coreografia que está fazendo sucesso na cibercultura, provavelmente reafirmará esse papel passivo, de sempre copiar aquilo que a maioria está fazendo e/ou pensando, nas suas demais relações em sociedade.

Ao concordarmos com Freire (1967, p. 107) de que “só o diálogo comunica”, constatamos que o estereótipo coreográfico não comunica verdadeiramente nada significativo a quem o reproduz, pois na reprodução não há diálogo: um dança e o outro copia, repete mecanicamente. “Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se” (FREIRE 1967, p. 107).

Igualmente, Cunha (2012, p.34, grifo nosso) atenta para o fato de que

Esta questão difere consubstancialmente o homem do Animal. *O animal se adapta ao meio*, pois ‘o simples viver, o viver em sentido biológico, é uma grandeza fixa que para cada espécie está definida de uma vez para sempre’ (Ortega y Gasset, 1963, p.24). [...] *O homem* cria suas necessidades por meio de sua vontade, bem como *adapta o meio para atender a esta vontade*.

Sob estas perspectivas, o estereótipo coreográfico se aproxima mais da esfera do homem natural do que do homem cultural. Ou seja, está relacionado mais a seres passivos que se adaptam ao meio do que a seres criativos que possuem uma consciência autogovernativa, sendo necessário na dança/educação desenvolvermos a autonomia dançante dos nossos alunos a fim de que adquiram nova consciência e, pela criticidade desta, sejam capazes de adaptar o meio às suas vontades.

Sobre os estereótipos coreográficos, faz-se necessário esclarecer que eles fazem com que todos os integrantes de um grupo ajam da mesma maneira a fim de se enquadrarem em um padrão de comportamento através do qual este grupo é identificado.

### 1.1 Aspectos Conceituais do Termo Estereótipo

Atentamos para o fato de que o termo estereótipo não foi sempre utilizado para definir a padronização de indivíduos em uma sociedade ou grupo social, ele tem a sua origem na tipografia, mais precisamente no processo de impressão gráfica no qual uma única impressão é usada para produzir muitas cópias idênticas.

Nesse sentido, estereotipar é imprimir por estereotipia. De acordo com o Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa (1999, p. 833), estereotipar é o “processo pelo qual se duplica uma composição tipográfica, transformando-a em forma compacta, por meio de uma moldagem de uma matriz, usualmente o flã, sobre o qual se vaza metal-tipo”.

Ao investigarmos o termo em questão, verificamos que o Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa (1974, p.1264) não possui o verbete “estereótipo”, apenas “estereotipia”:

Estereotipia – s.f. arte de fazer clichês, de passar para uma lâmina de chumbo uma página ou estampa. Gr.stéreos, sólido; typos, tipo;ia, suf. Derivs.: estereotipar, v.t. fazer clichês; suf. ar; estereotipado, adj. part. Pass. Do precedente; estereotipagem, s.f. obra impressa por meio de estereotipia, suf. agem; estereotípico, adj. suf. ico; estereotipista, s.m. aparelho próprio para fazer clichês<sup>9</sup>.

Do mesmo modo, a Enciclopédia BARSA, elaborada com a assistência da Encyclopaedia Britannica e considerada a primeira enciclopédia brasileira, não apresenta, em sua edição de 1987, o termo estereótipo. Nela, estereotipia está definida como:

Método de impressão inventado por William Ged no séc. XIII e ainda hoje largamente utilizado na impressão de jornais, onde a velocidade é fator essencial de venda. Confecciona-se uma prancha de estereotipia prendendo fortemente num caixilho de ferro, chamado rama, a forma composta dos caracteres de impressão móveis e gravados. O ajuste das peças deve ser perfeito, a fim de que elas não se movam com a

<sup>9</sup>De acordo com o mesmo dicionário (p. 743): “Clichê – s.m. chapa metálica pela qual se reproduzem, no trabalho de tipografia, retratos, desenhos, etc. lugar comum, frase feita, em literatura”.

enorme pressão que se exercerá sobre elas na impressão... (BARSA, 1987, p.183).

Em contrapartida, versões mais recentes de dicionários da língua portuguesa não apenas apresentam definições do termo estereótipo como também o relacionam ao comportamento de indivíduos na sociedade, ampliando as significações inerentes ao uso da palavra<sup>10</sup>.

O Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009, grifo nosso), um dos mais conceituados no Brasil atualmente, apresenta definições amplas e enriquecedoras, a saber:

Estereótipo: s.m. (1836) 1 GRÁF. Chapa ou clichê. us. Em estereotipia; estéreo, estereotipia. 2. p.met. GRÁF trabalho impresso com chapas de estereotipia. 3. Algo que se adequa a um padrão fixo ou geral (A Vênus de Willendorf é um e. da mulher a arte paleolítico). 3.1. esse próprio padrão, ger. Formado de ideias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão (o e. do amante latino). 3.2. ideia ou concepção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações. 4. Aquilo que é falta de originalidade; banalidade, lugar-comum, modelo, padrão básico (ver sinonímia de lugar-comum).

Ressaltamos que é sob esse âmbito das relações entre o ser e o outro, bem como com o meio, que buscaremos investigar – no decorrer do nosso trabalho – os estereótipos coreográficos na cibercultura e o que eles expressam/comunicam ou não. Buscaremos também averiguar os estereótipos coreográficos e comportamentais que se estabelecem na escola pela cultura digital.

Por cibercultura compreendemos as relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informática/telecomunicações na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea (LEMOS, 2002). As novas tecnologias de informação e comunicação alteram os processos de comunicação, de produção, de criação e de circulação de bens e serviços nesse início de século XXI trazendo uma nova configuração cultural (LEMOS, 2005, p. 1).

<sup>10</sup> Definições de estereótipo podem ser encontradas em dicionários de sociologia, psicologia e teatro, os quais também foram consultados nas investigações deste trabalho. Dentre eles, destacamos: Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica (Allan G. Johnson, 1997); Dicionário di psicologia (Umberto Galimberti, 2010); Dicionário de psicologia da APA (American Psychological Association, 2010); Dicionários de Psicologia (Peter Stratton e Nicky Hayes, 2009); Dicionário Psiqweb – psiquiatria geral (GJ Ballone – [http://virtualpsy.locaweb.com.br/dicionario\\_janela.php?cod=246](http://virtualpsy.locaweb.com.br/dicionario_janela.php?cod=246)); Dicionário de Psicologia (Raul Mesquita, 1996); Dicionário de teatro (Patrice Pavis, 2010); Dicionário de teatro brasileiro: temas , formas e conceitos (Dicionário de teatro brasileiro: temas , formas e conceitos (Mariangela Alves de Lima, 2006).

Ressaltamos que o termo “cibercultura” será usado no decorrer deste trabalho como sinônimo de “cultura digital” e “sociedade em rede” (terminologia de Manuel Castells), pois ambos retratam as relações das tecnologias com a vida em sociedade, sendo esta temática apresentada com maior consistência nos capítulos que se seguem.

## **1.2 Conceitos pilares acerca da dança na educação básica e os estereótipos coreográficos no ciberespaço**

Neste trabalho, nos valem de autores de diferentes áreas que se inter-relacionam, contribuindo com o nosso processo investigativo acerca da dança na educação básica e os estereótipos coreográficos no ciberespaço.

Os apontamentos iniciais, assim como os questionamentos e as análises críticas apresentadas no decorrer de todo o texto, são feitos à luz de estudiosos como Ana Mae Barbosa, Erving Goffman, Fernanda Cunha, Isabel A. Marques, John Dewey, Manuel Castells, Nicolas Evreinoff, Paulo Freire, Victor Turner, entre outros.

A intersecção de áreas de estudo enriquece o trabalho de pesquisa realizado, sendo que, cada vez mais, tem-se percebido a importância do caráter interdisciplinar para o desenvolvimento de uma visão abrangente e não mais unidirecional, conforme afirma Camargo (2012, p.52):

Tenho participado, em certa maneira, deste fértil processo de discussão interdisciplinar, onde encontro, além dos historiadores incomodados, literatos, filósofos, educadores, artistas, preocupados em desenvolver, questionar e entender sob diversos olhares as teorias e contradições do nosso tempo.

Nesta perspectiva, a temática proposta nesta dissertação tem como objetivo um estudo na área da *e-arte/educação* – concebida aqui como um segmento da arte/educação que abarca a realidade do mundo digital – sob a perspectiva das *performances* culturais.

Com base em seus estudos nessa área, a professora e pesquisadora Fernanda Pereira da Cunha sistematizou o Sistema Triangular Intermidiático ou *Sistema Triangular Digital*. “Esta derivação digital poderá dar maior subsídio arte/educativo aos desdobramentos contemporâneos da multimídia/intermídia como ambiente comunicacional simbólico e, assim, das manifestações das artes multi/intermediáticas” (CUNHA, 2008, p. 163). Trata-se de uma proposição derivativa da *Abordagem Triangular* para o Ensino de Arte, concebida e sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

Na busca determinada de uma abordagem arte/educativa pós-colonialista, a professora Ana Mae Barbosa, conectada com as vozes do mundo, pela sua natureza indócil, crítica, de educadora, sempre cultivou a pesquisa como meio de reflexão para sua análise, a qual mantém diálogo investigativo com abordagens educativas do ensino das artes no cenário internacional. É neste ambiente investigativo, de olhar brasileiro em relação internacional, que se situa a Proposta Triangular pós-colonialista, a qual é um ícone arte/educativo na contemporaneidade. (CUNHA, 2008, p. 164).

O *Sistema Triangular Digital* tem como componentes: *e-fazer*, *e-ler*, *e-contextualizar*, baseados na *Abordagem Triangular* (fazer, ler e contextualizar), sendo que “a interseção entre estas três ações mentais (*e-fazer*, *e-ler*, *e-contextualizar*) por meio da linguagem digital é o conhecimento da arte digital. Isoladamente, qualquer um dos elementos da tríade não corresponde à epistemologia da arte digital” (CUNHA, 2008, p. 236).

Cunha (2008, p. 244) ainda explica que “a relação íntima entre o fazer, o ler e o contextualizar mostra-se um diálogo construtivo, com vistas à realização de uma construção intermediática, que deve estar imbuído num universo de significação”. Nos processos de ensino-aprendizagem em dança na escola, “o importante é procurar ser sujeito e não objeto da prática que desenvolvemos, juntamente com alunos e alunas, conscientes de que o trabalho é uma busca constante” (CUNHA, 2008, p. 243).

Ressaltamos que as três ações mentais supracitadas compõem o vértice da Arte no tripé de relações entre arte, ensino e sociedade da proposta metodológica da *Dança no Contexto*. Assim sendo, no campo da *e-arte/educação*, sob a perspectiva da Dança/educação, temos como referência a professora e pesquisadora Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques (conhecida como Isabel A. Marques),<sup>11</sup> pioneira no Brasil na sistematização e pesquisa na área de ensino de dança.

Isabel Marques sistematizou a proposta metodológica da *Dança no Contexto*<sup>12</sup> considerando as relações triádicas entre ensino, arte e sociedade como vértices do trabalho para o ensino da linguagem da dança. Para tanto, a autora assevera:

---

<sup>11</sup> Em 2007, juntamente com Fábio Brazil, Isabel A. Marques criou o Instituto Caleidos. “Desde a sua fundação, o Instituto Caleidos notabilizou-se por abrigar artistas, professores e público em geral por meio de seus projetos e propostas artístico-educativas. Atuando na iniciação, apreciação, pesquisa e criação das artes do corpo e da palavra, o Instituto Caleidos desenvolve propostas híbridas entre a arte e a educação” (*site* do Instituto Caleidos). Mais informações sobre o trabalho de Isabel Marques e Fábio Brazil no Instituto Caleidos podem ser obtidas acessando o *site*: <http://www.caleidos.com.br/>.

<sup>12</sup> “A proposta metodológica da *Dança no Contexto* foi defendida em pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da USP (Marques, 1996). Desde então, essa proposta aponta na direção de uma metodologia para o ensino de dança/arte que não ignore a necessidade de leituras críticas da dança e que estas leituras não ignorem o mundo” (MARQUES, 2010b, p. 55).

Entender a dança como linguagem quer dizer pensá-la sob o viés proposto pelos Estudos da Linguagem: compreender que a dança dançada, o ato de dançar aquilo que se concretiza e se apresenta – o trabalho coreográfico ou de improvisação –, é uma escolha, é uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos que se propõem como dança ao universo da leitura. Ao mesmo tempo, entender a dança como linguagem é pensar que ela propõe uma forma de ler os atos da dança – as danças dançadas, concretas – e suas interfaces com o mundo. (MARQUES, 2010b, p. 32).

Marques (2010b) defende que não há um grupo de saberes, seja artístico, pessoal ou social, que seja mais importante nos processos de ensino-aprendizagem da dança na escola, pois “o ‘mais importante’ são as *relações* de interdependência *entre* a arte, o ensino e a sociedade” (MARQUES, 2010b, p. 144).

Nessa perspectiva,

[...] a proposta metodológica da *Dança no Contexto* permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade). (MARQUES, 2010b, p. 144).

De acordo com Marques (2010b, p. 187), assim como as imagens de um caleidoscópio em movimento, os elementos deste tripé de relações, arte-ensino-sociedade, “se relacionam de formas múltiplas e multiformes no tempo e no espaço”.

Para que o caleidoscópio do ensino da dança gire de forma significativa, a professora e também pesquisadora propõe quatro atitudes que devem também ser interdependentes e interligadas.

A proposta metodológica da *Dança no Contexto* sugere como faces articuladoras dos processos de ensino-aprendizagem da dança/arte a quadra: problematizar, articular, criticar e transformar. Essas quatro faces desenham em suas intersecções e encontros caminhos e estradas que propõem possibilidades de leituras revestidas de sentidos da dança/mundo; que propõem a construção de pontes para a compreensão, a desconstrução e a transformação das relações entre a arte, o ensino e a sociedade. Problematizar, articular, criticar e transformar são faces, atitudes e também escolhas que definem a proposta metodológica da *Dança no Contexto*. (MARQUES, 2010b, p. 194-195).

Ao aprofundarmos, no desenvolvimento deste trabalho, as questões investigativas no que tange à dança e seu ensino no universo digital, aliamos a dança/educação e a *e-arte/educação* às *performances* culturais – cujos paradigmas se

estabelecem no que denominamos em nosso objeto de estudo de *performance* dança/educativa.

Destacamos que:

Os estudos das *Performances* Culturais se constituem como campo de conhecimento científico e artístico, interdisciplinar e multidisciplinar, que aparece organizado na cena acadêmica internacional a partir da década de 1970, se intensificando no Brasil na década seguinte. Esse campo de estudo visa compreender, em diferentes abordagens, a diversidade expressiva humana, numa visão transcultural, transversal e transdisciplinar<sup>13</sup>.

É interessante, ainda, a percepção de que o termo “*performances* culturais” implica em um conceito plural na medida em que as *performances*

[...] solicitam o estudo comparativo, seja a partir de uma perspectiva macro (os grandes elementos da cultura, as Grandes Tradições, assim chamadas por Singer e Redfield) em contraste com as micro experiências (as variadas formas não oficializadas e diversas a que temos acesso) ou mesmo entre as pequenas tradições ou vice-versa [...]. As *Performances* Culturais colocam em foco determinada produção cultural humana e, comparativamente, a partir dela, em contraste, procura entender as outras culturas com a qual dialoga, afirmativamente ou negativamente. As *performances* culturais a serem examinadas devem ser também entendidas como uma concretização da auto percepção e da auto projeção dos agentes desta cultura, do entendimento que estes fazem ou constroem de si mesmo, determinando e sendo por eles determinados. A grama do “terreno” do vizinho não é apenas mais verde, mas também manifesta-se de forma diversa e solicita todos os pontos de vista na observação destes dois terreiros (CAMARGO 2013, s/p).

Nesse viés, investigando criticamente o nosso objeto de estudo da dança, no contexto da cultura digital à luz das *performances* culturais, corroboramos com Teixeira e Gusmão (2000, p. 12, grifo nosso), que afirmam:

A *performance* e as tecnologias comunicacionais confrontam-se como pares na formação e na expansão de uma abordagem efetivamente transdisciplinar, absolutamente necessária para adaptação dos atores sociais ao contexto histórico atual, marcado pela revolução científico-tecnológica. Há uma disseminação estético-eletrônica de novas demandas e comportamentos que operam mudanças nas formas de convivência em grupo (sociabilidade) e no caráter emocional do ser, considerado como sujeito histórico, socialmente ativo, devido aos processos de isolamento e autonomia antes quase desconhecidos.

<sup>13</sup> De acordo com o edital nº 001/2012 para o processo seletivo pós-graduação do mestrado acadêmico interdisciplinar *performances* culturais - para o segundo período letivo de 2012 - da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: [https://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/short\\_original\\_Edital\\_Performances\\_19072012\\_%281%29.pdf?1342701431](https://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/short_original_Edital_Performances_19072012_%281%29.pdf?1342701431) Acesso em dez. 2012.

Os processos que envolvem as *performances* culturais, bem como suas expressões estéticas e sua relação com as tecnologias, estão presentes em diferentes contextos da vida diária. As redes sociais na cultura digital contribuem para encontrar uma amizade antiga, conhecer alguém, fazer contatos profissionais, publicar e acessar fotos e vídeos, assistir a programas televisivos e programas feitos especialmente para a internet, dentre outros.

A vida pessoal saiu do âmbito privado e foi para o público: fotos, vídeos ou simples frases divulgam os acontecimentos dos atores sociais cotidianamente na cibercultura. Os computadores, celulares, *tablets* e seus inúmeros aplicativos mudaram a forma de nos comunicarmos. Há possibilidades diversas de diálogo via texto, voz, vídeo e até face a face, interconectadamente, mesmo que geograficamente à distância.

Se alguém perder o capítulo de sua telenovela preferida, por exemplo, ou a exibição do programa de televisão predileto, pode assisti-lo no *site* da emissora disponível na internet. O teatro, em especial o gênero da comédia, tem seu palco digital nas redes sociais ou em canais de vídeos criados pelos atores, como o Porta dos Fundos, “um coletivo criativo que produz conteúdo audiovisual voltado para a *web* com qualidade de TV e liberdade editorial de internet”.<sup>14</sup>

Seja em situações de trabalho ou lazer, as práticas sociais a partir das tecnologias digitais influenciam o comportamento do sujeito e o modo como este se comunica com os outros, seja através da dança ou de outra linguagem, de sorte que “não é apenas o emprego de uma técnica, mas uma atividade performativa em si. [...]. O funcionamento de um dispositivo eletrônico conforma e faz funcionar de modo específico o sujeito (ou a *performance*) que nele se insere” (TEIXEIRA; GUSMÃO, 2000, p. 12, grifo nosso).

Isto posto, focamos nossa pesquisa no estudo crítico-analítico da compreensão estético-consumatória dos papéis sociais e das máscaras que se constroem nas relações humanas desde a tenra idade, os quais podem caracterizar padrões em função do uso e do que é colocado na cibercultura. Sabemos que os corpos que dançam são os mesmos que se relacionam nas redes sociais digitais como Facebook e YouTube, de modo que as

---

<sup>14</sup>Idealizado por Antonio Tabet, Fabio Porchat, Gregório Duvivier, Ian SBF e João Vicente de Castro, o canal de vídeos da PORTA DOS FUNDOS no YouTube lança dois esquetes semanais, todas as segundas e quintas-feiras, às 11 h. Entre as muitas conquistas, e em menos de um ano de existência, a PORTA DOS FUNDOS tornou-se o canal brasileiro na internet a atingir mais rapidamente a marca de 1 milhão de inscritos e venceu o prêmio da APCA (Associação Paulista dos Críticos de Arte) de ‘Melhor Programa de Humor Para TV’. Disponível no *site* oficial da *porta dos Fundos*: <<<http://www.portadosfundos.com.br/>>>. Acesso em: 20 abr. 2014. No *site* há mais informações e um *link* para o canal no *YouTube*.

coreografias dançadas pelas crianças e pelos adultos são diretamente influenciadas pelas práticas estabelecidas nessas redes.

No que concerne aos papéis sociais nas tramas da dança na cibercultura, partimos da ideia-base de que existe uma dimensão dramática não apenas nos palcos artísticos, pois esta é um elemento constitutivo da comunicação na vida cotidiana na cultura digital, ou seja, “[...] qualquer atividade feita em grupo dramatiza-se, representa-se, porque a simples consciência do *acto* e o *facto* de o mostrar aos outros já produz inevitavelmente a *actuação*” (MONTEIRO, 2010, p. 123). Assim, artistas famosos e/ou pessoas comuns que postam nas redes sociais digitais clipes em que estão dançando, estão atuando socialmente através da dança.

Do mesmo modo que os papéis sociais, as máscaras referem-se ao “reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel” (PARK apud GOFFMAN, 1985, p. 27). Cabe, assim, assinalar que a palavra “pessoa”, em sua primeira acepção, significava “máscara”, conforme esclarece Monteiro (2010, p. 139).

A máscara, *persona*, é constitutiva da pessoa, da identidade, muito embora hoje tenhamos sempre tendência a falar dela, com alguma facilidade no sentido pejorativo. “Em Roma, cada indivíduo era identificado por um nome que exprimia a sua pertença a uma *gens*, a uma estirpe, mas esta era por sua vez definida pela máscara de cera do antepassado que cada família patrícia guardava no átrio de sua casa. (...) *Persona* acabou por significar a capacidade jurídica e a dignidade política do homem livre. Quanto ao escravo, do mesmo modo que não tinha nem antepassados, nem máscara, nem nome, não podia também ter uma ‘pessoa’ uma capacidade jurídica (*servus non habet personam*). A luta por um reconhecimento é, portanto, luta por uma máscara, mas a máscara coincide com a ‘personalidade’ que a sociedade reconhece a cada indivíduo (ou com a ‘personagem’ que, com sua convivência por vezes reticente, ela faz dele). (Giorgio Agamben, 2010, p. 61-62)”.

Assim, quando o aluno interpreta seus papéis na cultura digital através de danças copiadas de artistas famosos, ele demonstra ausência de autonomia na busca pelo reconhecimento de sua personalidade no meio em que vive, pois utiliza uma máscara que é do outro e, como tal, não corresponde à sua identidade e não lhe confere uma característica de pertencimento.

Ainda no que concerne à interpretação cotidiana dos papéis sociais e às máscaras utilizadas nas relações, ressaltamos que – na nossa análise acerca do que é esteticamente dançado (e dos que dançam) no universo digital – temos como referência,

especialmente, a abordagem sociológica do campo de estudo das *performances* culturais de que estamos, constantemente, representando um papel na vida em sociedade.

Para tanto, baseamo-nos no pensamento de Nikolas Evreinoff, dramaturgo e teatrólogo russo que estabeleceu a metáfora dramatúrgica do *Theatrum Mundi*, em que equacionou a sociedade com o teatro e a ação cotidiana com a atuação, e também no livro *A representação do eu na vida cotidiana* (2002) do cientista social Erving Goffman, obra considerada fundante do campo de estudo das *performances* culturais e que foi diretamente influenciada pelos escritos de Evreinoff.

A compreensão, a partir dos autores supracitados, das manifestações do comportamento humano expressas através de danças presentes na sociedade em rede, nos favorece fundamentar a investigação analítica no drama social – suspensão de papéis – de Victor Turner, que, na abordagem antropológica, deu a mais relevante contribuição aos estudos das *performances* culturais. Quando formulou a noção de drama social, Turner (apud CAVALCANTI, 2007, p. 129) “[...] tinha em mente a explícita comparação da estrutura temporal de certos tipos de processos sociais com aquelas dos dramas no palco, com seus atos e cenas, cada um com suas qualidades peculiares e todos caminhando para um clímax”.

O ensino de dança na escola permite que os alunos observem criticamente a realidade na qual estão inseridos, instaurando seus dramas sociais que poderão culminar na interrupção dos papéis sociais que interpretam ingenuamente.

Destacamos, com Dawsey (2005, p. 165), que:

[...] a sacada de Turner foi ver como as próprias sociedades sacaneiam-se a si mesmas, brincando com o perigo, e suscitando efeitos de paralisia em relação ao fluxo da vida cotidiana. Isso através de ritos, cultos, festas, carnavais, música, dança, teatro, procissões, rebeliões e outras formas expressivas. Universos simbólicos se recriam a partir de elementos do caos.

Cavalcanti (2007, p. 134) esclarece que o processo que “sempre se segue à irrupção da crise inauguradora de um drama qualquer, é ele mesmo uma análise e auto-análise da conduta dos atores/personagens”, de modo que o drama social “não apenas revela os focos de tensão da estrutura social, mas constitui também um lugar de possível reflexão, análise e auto-análise e de transformação conceitual e interior da pessoa [...] em seus relacionamentos” (p. 135).

Sob esta perspectiva, desejamos inserir os alunos em um universo em que possam ampliar seus olhares para as possibilidades e relações do dançar, refletir sobre

como se dão as relações estabelecidas com os outros e com o meio no qual estão inseridos, suspendendo, assim, os papéis que representam de forma estereotipada e passando a atuar criticamente na sociedade (conforme buscamos promover na Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade na *performance e-arte/educativa*, presente no Capítulo 4, e na *performance dança/educativa*, no Capítulo 5).

Dawsey (2010, p. 196-197) chama a atenção para “[...] a nostalgia de Turner por uma experiência coletiva, vivida em comum, passada de geração em geração, e capaz de recriar um universo social e simbólico pleno de significado”. Essa, pois, deve ser a razão por que Turner foca seus estudos nos momentos de interrupção da vida cotidiana, mais especificamente na terceira fase – reparação – do seu modelo de drama social. É desta fase que deriva o mundo do teatro como o conhecemos hoje.

Considerando, segundo Erving Goffman, que na vida cotidiana estamos constantemente interpretando um papel, entendemos que Turner se interessa pelo teatro desse teatro, ou seja, o metateatro da vida social. Dawsey (2005, p. 166) explica:

[...] ao passo que Goffman apresenta-se como um observador do teatro da vida cotidiana, Turner se interessa particularmente pelos momentos de suspensão de papéis, ou seja, pelo meta-teatro da vida social. Turner diz: “se a vida cotidiana pode ser considerada como uma espécie de teatro, o drama social pode ser visto como meta-teatro [...]”.

O termo metateatro se aplica às obras dramáticas que remetem para si próprias como textos de representação. Assim sendo, neste trabalho nos interessamos tanto pelos estudos de Goffman como pelos de Turner, pois além de observarmos analiticamente as interpretações dos papéis coreográficos cotidianos na cibercultura, buscamos promover a suspensão dos papéis que são interpretados acriticamente. Relacionamos esses estudos com a vida cotidiana que envolve a “virtualidade real” como é discutida por Manuel Castells, sociólogo espanhol, em seu livro *A sociedade em rede* (2010).

De acordo com esse autor, as relações que ocorrem na cibercultura, chamadas de virtuais, não diferem das relações presenciais, também reais. Ele explica que os processos de comunicação constituem as culturas e estas são baseadas no consumo e na produção de sinais, de modo que não há separação entre realidade e representação simbólica.

Portanto, o que é historicamente específico ao novo sistema de comunicação organizado pela integração eletrônica de todos os modos de comunicação, do tipográfico ao sensorial, não é a indução à realidade virtual, mas a construção da realidade virtual. Explicarei com a ajuda do dicionário, segundo o qual “virtual é o que existe na prática, embora não estrita ou nominalmente”, e “real é o que existe de

fato”. É exatamente esta capacidade que todas as formas de linguagem têm de codificar a ambiguidade e dar abertura a uma diversidade de interpretações que torna as expressões culturais distintas do raciocínio formal/lógico/matemático. É por meio do caráter polissêmico de nossos discursos que a complexidade e até mesmo a qualidade contraditória das mensagens do cérebro humano se manifestam. Essa gama de variações culturais do significado das mensagens é o que possibilita nossa interação mútua em uma multiplicidade de dimensões, algumas explícitas, outras implícitas. Portanto, quando os críticos da mídia eletrônica argumentam que o novo ambiente simbólico não representa a “realidade”, eles implicitamente referem-se a uma absurda ideia primitiva de experiência real não codificada que nunca existiu. Todas as realidades são comunicadas por intermédio de símbolos (CASTELLS, 2010, p. 459).

No que concerne aos símbolos, ressaltamos com Vigotski (2007) que a aquisição simbólica da criança é pautada na relação entre o ensino e a sociedade, em que se aprende socialmente. Assim, destacamos que as crianças a incitarem o início desta pesquisa – estudantes de escola pública – possuem acesso à informática e se relacionam na cibercultura. Afinal, as crianças de hoje, imersas na sociedade em rede, representam a geração digital e suas danças estão diretamente relacionadas às coreografias presentes neste universo em que estão inseridas. Neste viés se estabelece a virtualidade real.

A maioria dos professores, porém, de outra geração, imersa na cultura tradicional, mesmo tendo acesso à informática, acaba segregando a cultura digital. Nesse sentido, conclui Cunha (2008, p. 234):

Há um descompasso educativo entre professores e alunos no ensino da arte digital. Enquanto os alunos consomem vorazmente o entretenimento digital, por meio de *games*, *sites* de relacionamento, Orkut, YouTube, MSN, dentre outros, os professores, em geral, utilizam a informática como instrumento, desprezando, talvez por desconhecimento, o universo cultural.

A sociedade em rede, como concebe Castells (2010), inter-relaciona o universo digital e não digital. Nessa perspectiva, os processos de ensino-aprendizagem em dança na escola podem ser mais enriquecedores se o professor que vem da cultura tradicional agregar em suas aulas o que se passa no universo digital, desenvolvendo nos alunos o pensamento autônomo a respeito da (re)produção coreográfica padronizada nos dois universos.

Com base nesta apresentação da compreensão dos conceitos com os quais delinearemos o corpo do texto deste trabalho, buscamos investigar as práticas

coreográficas da cibercultura que compõem a virtualidade real e que podem se caracterizar como estereótipos, bem como reverberar na escola nas aulas de dança.

### 1.3 Os estereótipos coreográficos estabelecidos na cibercultura

Diante da virtualidade real e da constatação em nossa prática docente<sup>15</sup> de que muitos alunos interpretam seus papéis na cultura digital através de danças copiadas de artistas famosos, buscamos identificar o paradigma atual de danças coreografadas que tem se estabelecido como estereótipos coreográficos na cibercultura e tem reverberado nos corpos das crianças nas aulas de dança na educação básica.

Ao sabermos que o estereótipo surge de um molde inicial, denominado protótipo, buscamos compreender qual o protótipo de práticas coreográficas cotidianas tem sido reproduzido na cultura digital fazendo com que a mesma máscara seja usada por diversas pessoas.

Esse protótipo pode gerar uma reprodução em série de passos de dança prontos que culmina em interpretações sociais acríicas em todos os âmbitos das relações sociais na cibercultura, sendo que as interpretações de papéis sociais dançantes que iniciam um ciclo de reproduções coreográficas garantem, ao sujeito que as performatizam, segurança e aceitabilidade no meio em que vive.

Isso nos permitiu questionar como se performatizam, pelas danças coreografadas presentes na cibercultura, os papéis sociais interpretados na sociedade em rede. Nosso olhar se voltará especialmente para os protótipos e estereótipos de papéis sociais que se manifestam pela dança.

Faremos uso da interterritorialidade da dança para as outras áreas artísticas no que diz respeito ao interesse deste estudo, pois compreendemos com Barbosa (2008, p.23) que “estamos vivendo em um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modo de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios”.

Diante disso, no decorrer do trabalho nos valem de outras linguagens artísticas, como a música e o artesanato, que de modo interterritorial colaboram com a

---

<sup>15</sup> Fenômeno constatado durante os processos de ensino-aprendizagem em dança na escola, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental no Colégio Expovest Júnior, de 2006 a 2013, no ensino fundamental e médio no Colégio Estadual Novo Horizonte de 2007 a 2012 e também no ensino fundamental – ciclos I e II – na Escola Municipal Georgeta Rivalino Duarte, de 2009 a 2012, em Goiânia, GO.

investigação e a compreensão acerca dos estereótipos coreográficos estabelecidos no ciberespaço e reproduzidos pelos alunos na escola.

Na perspectiva da interterritorialidade, segundo Barbosa (2008, p. 25), buscamos

uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos. Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes.

No que concerne às atividades dos estudantes, reiteramos que elas são diretamente influenciadas pelos artistas da moda. Um exemplo pertinente para a compreensão dos papéis sociais reproduzidos na sociedade em rede é o modo como se deu o sucesso da música “Se ela dança eu danço”, do Mc Leozinho, no ano de 2005. Em entrevista concedida ao programa de televisão *Vídeo Show*, no dia 6 de maio de 2013, sobre como se deu o início de sua fama, o cantor explicou: “Depois que o Fenômeno, Ronaldo, colocou a música de toque do telefone celular dele, a partir dali a minha vida mudou. Uma semana depois eu tava no Faustão. A música ‘boomm’. Cantei com o Roberto Carlos”.<sup>16</sup>

O jogador de futebol Ronaldo Luís Nazário de Lima, conhecido como Ronaldo Fenômeno, concedia uma entrevista quando seu celular tocou e o toque era a música “Se ela dança, eu danço”. O que podemos inferir, a partir da fala supracitada do cantor, é que as pessoas que passaram a reproduzir a música em questão pensaram: “Se o Ronaldo tem essa música no celular, eu também tenho de ter”. Ou ainda, seguindo a lógica deste exemplo: “Não posso ser o Ronaldo, mas tenho no celular a mesma música que ele”, “Se o rei, Roberto Carlos, canta essa música, eu tenho de cantar”.

Os estereótipos garantem aceitabilidade não apenas entre quem consome a música, mas também de muitos artistas que se propõem a fazê-la. Na ânsia de alcançarem o sucesso, muitos procuram uma fórmula pronta, ou seja, um protótipo de sucesso que fará multidões os seguirem em detrimento de uma formação acrítica.

Atualmente, a falta de pensamento autônomo faz com que a fórmula do sucesso seja cantar o que todo mundo canta e/ou dançar o que todo mundo dança, o que se configura como uma “herança estereotípica” de máscaras que, se não for passada

---

<sup>16</sup>A entrevista está disponível em: <<http://globoTV.globo.com/redes-globo/video-show/v/mc-leozinho-trabalhava-em-uma-padaria-antes-de-fazer-sucesso/2557582/>>. Acesso em: 8 maio 2013.

adiante, impossibilitará o sucesso. Se não for isso, o que poderia explicar a enxurrada de canções com coros extremamente simplórios, e coreografias não mais elaboradas que isso, que invadiram a música sertaneja no Brasil no ano de 2012, por exemplo?

Não sabemos qual foi a primeira dessas músicas a ser lançada no mercado musical, e consideramos que esse dado não tenha importância para a nossa análise reflexiva. O fato é que a repetição de palavras monossilábicas, ou seja, com apenas uma sonoridade, e sem muito sentido, a maioria acompanhada de coreografias<sup>17</sup> simplórias (tolas e não apenas simples), foi o molde do sucesso.

Mesmo quem não gosta do estilo sertanejo não conseguiu deixar ouvir o “Eu quero tchu, eu quero tchá”, “Barábarábará, Berêberêberê” (esta mencionada por um de seus intérpretes, em tom irônico, como “a letra mais difícil do Brasil”), “Tchêchereretchêchê”, “Eu sei fazer o lê lêlê, lê lêlê”.<sup>18</sup>

No que concerne às coreografias que acompanham as músicas supracitadas, esclarecemos que o simplório não está relacionado à simplicidade, por ser fácil de executar, mas ao contentamento com o trivial, pela acriticidade do que se dança. Uma coreografia pode ser extremamente simples no que concerne à facilidade de dançá-la e ainda assim carregada de significados, pela autonomia da intenção do que se deseja transmitir (Figura 1).

---

<sup>17</sup>A coreografia, neste caso, refere-se a uma dança pronta, ou seja, um repertório, segundo explica Marques (2012) no livro *Dança na escola: arte e ensino*.

<sup>18</sup> É possível escutar as músicas acessando, respectivamente: <[https://www.youtube.com/watch?v=qgs\\_KAOGfrU](https://www.youtube.com/watch?v=qgs_KAOGfrU)>; <<https://www.youtube.com/watch?v=92PA952sDUg>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=uL9FWZW8CgM>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=wEvzNbwZ7W0>>. As músicas também estão disponíveis no Anexo B.



Figura 1: Coreografia simplória *versus* coreografia simples

Conforme podemos observar na Figura 1, a coreografia dançada por um dos intérpretes da música “Eu quero tchu, eu quero tcha” é um exemplo de coreografia simplória, que consiste em jogar os braços para um lado quando se canta “Eu quero tchu” e, posteriormente, para o outro ao cantar “Eu quero tcha”, sem haver nenhum significado expresso por meio do corpo. Diferentemente, a coreografia observada abaixo da mesma figura denota uma coreografia simples. Ela é parte de uma coreografia de Isadora Duncan, uma das precursoras da Dança Moderna que buscou uma forma natural e orgânica de dançar para a criação de *performances* mais expressivas e individuais.

Assim, concebemos que, em relação à dita “arte da moda” da indústria cultural, esta que busca a qualquer custo o papel social que faz sucesso, “[...] os estereótipos falam ou agem de acordo com um esquema previamente conhecido ou extremamente

repetitivo. Eles não têm menor liberdade individual de ação [...] Sua ação é mecânica” (PAVIS, 2008, p.144).

Com base nesta reflexão interterritorial sobre os moldes de máscaras que são (re)produzidos na cibercultura, enfocaremos, a seguir, na reflexão respeito dos estereótipos coreográficos que estão presentes na escola.

### 1.3.1 Os estereótipos coreográficos presentes na escola

Na busca pela compreensão dos estereótipos coreográficos presentes na escola nos papéis interpretados pelos alunos, atentamos para o fato de que, em situações de ensino-aprendizagem da dança, Marques (2010) destaca dois processos de construção de textos coreográficos: os processos criativos e os processos interpretativos. No caso dos processos criativos, dois são importantes: a composição coreográfica<sup>19</sup> e a improvisação.<sup>20</sup>

[...] os processos interpretativos se diferenciam dos primeiros (composição e improvisação) por seu caráter final, mas não necessariamente finalista. Costumamos dizer que os repertórios, *grosso modo*, são as danças “acabadas”, os “resultados”, as “coreografias”. [...] O que diferencia os processos dos repertórios é seu caráter interpretativo e não criativo em si. (MARQUES, 2010b, p. 156-157).

O repertório é uma coreografia pré-estabelecida em que “eu” atuo como intérprete, como encenador. Neste viés, o estereótipo coreográfico está mais voltado para a questão do repertório.

No que concerne ao cotidiano escolar, reiteramos que os papéis interpretados pelos alunos nas aulas de dança na escola são diretamente influenciados pelos repertórios de sucesso dos artistas da moda, especialmente os que se destacam no ciberespaço.

---

<sup>19</sup> De acordo com Marques (2010b, p. 154-155), “as aulas de composição coreográfica trabalham com possibilidades de criação, de exploração, de experimentação das relações denexo, dos signos e dos componentes da dança. Elas têm como finalidade recortar, escolher e finalizar – mesmo que provisória e transitoriamente – produtos. Há muitos caminhos para que cheguemos, criando, a esses produtos. Na verdade, há tanto caminhos quantos forem os artistas da dança/arte existentes no mundo – infinitos”.

<sup>20</sup> “As improvisações são processos em que os fluxos de movimentos prevalecem, sem a preocupação com recortes anteriores ou posteriores, sem foco na apresentação ou fixação de seqüências. Nos processos de improvisação, não há pré ou pós-determinação de espaços ou movimentos. Isso não quer dizer que não haja intenção, consciência, recorte, escolha nos processos de improvisação, muito pelo contrário, mas eles não se dão *a priori*, nem *a posteriori*, eles se dão durante o processo de dançar” (MARQUES, 2010b, p.155).

Assim, Marques (2009, p. 1) caracteriza os estereótipos coreográficos que encontramos nos corpos de nossos alunos:

São as danças dos famosos que se espalham por milhões de corpos de crianças e jovens que desembarcam nas salas de aula já com um modelo de dança preconcebido e uma forma de multiplicá-lo via cópia já instaurada, danças da mídia veiculadas por grupos, cantores e cantoras.

Destacamos que não é um problema o fato de os estudantes gostarem e/ou dançarem as danças da moda. Mas “[...] mudar em direção ao mercado cultural internacional é uma escolha que os indivíduos deveriam ter liberdade para fazê-lo” (EFLAND, 2008, p. 181). Desse modo, o problema passa a existir a partir do momento em que há uma subserviência coreográfica que impede experiências estéticas, significativas,<sup>21</sup> por meio da reprodução das coreografias sem pensar sobre elas, sem escolher dançá-las e, conseqüentemente, sem que os estudantes utilizem suas próprias máscaras coreográficas (Figura 2).



<sup>21</sup>Falaremos mais adiante no trabalho sobre a experiência estética à luz de John Dewey.



Figura 2: A reprodução massiva da coreografia simplória

Ao analisarmos criticamente a Figura 2, temos que a coreografia simplória interpretada pelo cantor por si só já não carrega significados, de modo que a sua reprodução pelas crianças demonstra a acriticidade delas e o aprisionamento de suas autonomias coreográficas.

Faz-se pertinente enaltecer que não é a internet, mas a cibercultura, que estabelece os estereótipos coreográficos, ou seja, não é o veículo, mas as práticas culturais de informação e comunicação que se dão na sociedade em rede. Nesse sentido, o veículo internet é eficiente para o desenvolvimento de interpretações de papéis coreográficos e sociais acrícticos, não conscientes, pelo entendimento equivocado de que o que está no ciberespaço é a moda e deve ser seguido. O que nos preocupa, assim como a Efland (2008, p. 181), é “[...] que as pessoas sejam expostas às ‘palavras e imagens, sons e gostos que fazem domínio ideacional/afetivo pelo qual nosso mundo físico das coisas materiais é interpretado, controlado e dirigido’”.

Com base no exposto, surgem questionamentos como: De que modo se performatizam os estereótipos coreográficos na internet? Qual é o quantitativo desses estereótipos em nível de Brasil? Qual o padrão – estereótipo – de coreografias que mais se destaca? Em relação às pessoas que estão dançando nos clipes postados na internet: Quais interpretações sociais querem apresentar ao público que as assiste? É interessante perceber que, antes de o clipe ir para a internet, já havia uma encenação no momento de sua gravação com presença ou não de um público. Então, que máscara buscam ter? O que querem ser? O que querem comunicar? O que lhes inspira a performar? Que

atuação coreográfica lhes chama atenção a tal ponto de quererem fazer igual, reproduzi-la? Enfim, questionamos sobre que papéis sociais as pessoas buscam interpretar através das coreografias que dançam nos cliques postados na internet.

Com base neste eixo questionador, realizamos, no capítulo seguinte, um levantamento analítico no YouTube sobre os estereótipos coreográficos estabelecidos no ciberespaço. Antes, porém, consideramos pertinente explicarmos sobre a escolha do referido *site* para nossa investigação.

### 1.3.2 O YouTube: conhecendo o *site* e seu poder de influência

O YouTube é um *site* da internet em que o usuário cria um canal para compartilhar vídeos com temáticas do seu interesse, sendo que esses vídeos ficam disponíveis para qualquer pessoa que queira assisti-los.<sup>22</sup>

A escolha pelo YouTube deve-se ao fato de que, além da facilidade de o internauta postar e assistir a vídeos, o *site* permite escolher a temática que se tem interesse em visualizar<sup>23</sup> e, ainda, possui filtros para pesquisa específica. Há, também, de se considerar nosso interesse neste *site*, em virtude de sua popularidade e da facilidade de tornar pessoas comuns em celebridades.

A respeito de sua popularidade, esclarecemos que, de acordo com uma notícia divulgada em março de 2013 no G1, portal de notícias das Organizações Globo,<sup>24</sup> o YouTube havia superado a marca de 1 bilhão de acessos mensais.<sup>25</sup> A reportagem informou, com relação à população mundial, que, segundo “a equipe responsável pelo *site*, quase 50% das pessoas que usam a internet acessam o YouTube”. Além disso, se “o YouTube fosse um país, seria o terceiro do mundo (em população), atrás apenas de China e Índia”.<sup>26</sup>

Eis um exemplo de popularidade do YouTube noticiado pelo portal G1:

---

<sup>22</sup>Mais informações sobre o YouTube podem ser obtidas acessando os *sites*: <http://informatica.hsw.uol.com.br/youtube.htm>, <http://www.brasilecola.com/informatica/youtube.htm>.

<sup>23</sup>Apesar do seu entendimento redutor de “ver” e não de “assistir”, utilizamos essa terminologia “visualizar”, pois é a mesma utilizada pelo YouTube.

<sup>24</sup>O Portal G1 existe desde 2006 e seu plantão de notícias é atualizado 24 horas por dia. Atualmente, as redes afiliadas da Globo nos estados brasileiros integram o *website*, que é alimentado, também, por agências de notícias da França, Espanha, Estados Unidos, Reino Unido e Portugal.

<sup>25</sup>Não encontramos informações sobre o acesso no ano de 2014.

<sup>26</sup>O texto completo está disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/03/youtube-supera-marca-de-1-bilhao-de-acessos-ao-mes.html>. Acesso em: 5 mar. 2014.

O novo vídeo de Psy superou as 200 milhões de visualizações no YouTube desde sua estreia, um novo recorde para este cantor sul-coreano cujo primeiro sucesso na internet, "Gangnamstyle", foi visto mais de 1,5 bilhão de vezes. "Gentleman", publicado no dia 13 de abril, foi visto 200 milhões de vezes até segunda-feira (23), segundo o YouTube. "Do ponto de vista estatístico, é um dos maiores lançamentos de vídeos já vistos na web", acrescentou o *site* em um comunicado.<sup>27,28</sup>

No que se refere à facilidade de tornar pessoas comuns em “celebridades”, ressaltamos que o portal de notícias UOL<sup>29</sup>, quando o YouTube completou cinco anos como propriedade do *Google*, destacou que, “mais do que um canal para postar vídeos, pessoas talentosas (outras nem tanto) usaram a rede social para fazer fama”. O noticiário também observou que “o YouTube faz história como palco de uma revolução que dispensa a grande mídia para tornar alguém uma celebridade”. Ao final, lembrou os principais personagens do YouTube até a data da publicação do texto.<sup>30</sup>

Além deste noticiário, podem-se encontrar no *site* de pesquisa *Google* diversas publicações que remetem àqueles que fizeram fama, instantânea ou não, através de vídeos postados no YouTube. Em relação à reportagem supracitada, observamos, entretanto, que, com a interligação dos meios de comunicação, o YouTube é também parte da grande mídia, de modo que tem se tornado referência para as emissoras de televisão, que em grande parte de suas programações enaltecem o que está sendo mais acessado no *site* para garantir a audiência.

Ao acessarmos os clipes no YouTube em que há pessoas dançando, notamos que a coreografia que faz sucesso, em função da notoriedade do acesso dos vídeos, é a que se repete como um modelo a ser dançado, podendo qualificar determinada coreografia, mesmo que simplória, como a máscara oficial a ser utilizada.

Constatamos que no YouTube há danças *covers*,<sup>31</sup> tutoriais<sup>32</sup> e *flashmobs*<sup>33</sup> de tudo que faz sucesso no *site*, bem como nos diferentes meios de comunicação. As

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/musica/noticia/2013/04/clipe-de-gentleman-do-psy-chega-200-milhoes-de-visualizacoes.html>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

<sup>28</sup> Os vídeos Psy das coreografias “Gangnamstyle” e “Gentleman” encontram-se no Anexo B.

<sup>29</sup> O Universo Online, conhecido como UOL, existe desde 1996 e é controlado pelo Grupo Folha (conglomerado de cinco empresas que publica o jornal de maior circulação do país, a *Folha de S.Paulo*).

<sup>30</sup> A notícia pode ser visualizada no *site*: [http://tecnologia.uol.com.br/album/celebridades\\_youtube\\_album.htm#fotoNav=1](http://tecnologia.uol.com.br/album/celebridades_youtube_album.htm#fotoNav=1) Acesso em: 6 abr. 2013.

<sup>31</sup> *Covers* são imitações que pessoas comuns fazem de artistas. No caso desta pesquisa, as danças *covers* apresentam pessoas que dançam igual à coreografia original de um artista famoso.

<sup>32</sup> Os tutoriais de dança são um “passo a passo” com explicações simplificadas de cada movimento dançado em determinada coreografia.

peças não querem apenas aprender uma música ou uma coreografia, elas fazem questão de mostrar que aprenderam e que estão na moda. Para isso, gravam as interpretações dos papéis que reproduzem e postam em uma conta no YouTube, além de compartilharem em outras redes sociais. Tais fatos podem se caracterizar como um indício de que “só não usa a máscara do artista da moda quem não quer”. Mas, “se você usar”, “lembre-se de postar!”.

Nesse sentido, se tomarmos o sucesso da cantora brasileira Anitta, que tem se destacado nos programas de televisão, e buscarmos sua repercussão na internet, mais precisamente no YouTube, temos que, em 8 de maio do ano de 2013, seu clipe “Show das Poderosas” (Anexo B) tinha como resultado de *covers* 12.200 postagens. Em 26 de setembro do mesmo ano, a mesma pesquisa obteve como resultado 70.000 postagens, portanto, conforme se pode constatar na Figura 3 a seguir, um aumento, em quatro meses, de mais de cinco vezes.

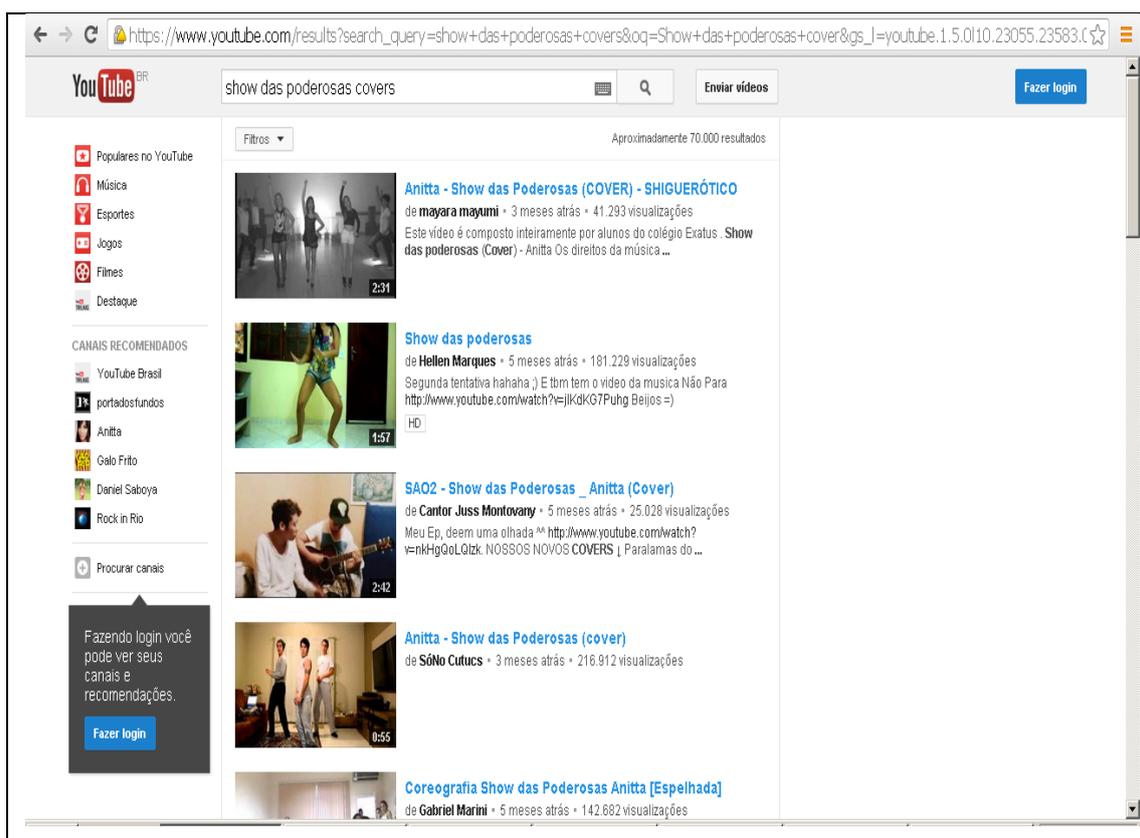


Figura 3: Total de resultados para a pesquisa: “Show das poderosas covers” no site YouTube em 26 de setembro de 2013. Fonte: www.youtube.com

<sup>33</sup> O *flashmob* é a abreviação de “*flash mobilization*” em inglês, que significa mobilização relâmpago. Pela internet, um grupo de pessoas marca uma aglomeração instantânea em um espaço público. Lá, eles fazem uma ação combinada, geralmente uma coreografia, e depois se dispersam, de preferência também de forma rápida. No caso deste estudo, notamos que essas ações são filmadas e postadas no YouTube.

A difusão e o consumo do “Show das Poderosas” são de tamanha proporção que o Cuiabá Arsenal, time brasileiro de futebol americano da cidade de Cuiabá, MT, com o sucesso da música/coreografia, ou seja, do clipe,<sup>34</sup> e do poder de convencimento que a “moda” tem, utilizou-se do referido clipe – grande difusora da verdade única – para divulgar o esporte futebol americano e abarcar novos torcedores para o time.

Os jogadores postaram um clipe na internet em que dançavam a música “Show das Poderosas” com coreografia idêntica ao clipe original, porém vestindo uniforme de futebol americano (Figura 4). Eles fizeram uso da “fórmula do sucesso” para alcançarem o objetivo de lotar o estádio na estreia do time no campeonato nacional, iniciativa que deu certo. Em entrevista ao *Esporte Fantástico* do dia 17 de agosto de 2013, um jogador explicou por que decidiram ter essa atitude: “Despertar a curiosidade dessa galera que vinha pelo esporte e agora tá vindo porque achou curioso, achou engraçado. Então, vai ser legal trazer mais gente”.<sup>35</sup>



<sup>34</sup> Sempre que nos referirmos ao clipe neste estudo, estamos nos referindo à inter-relação entre música e coreografia.

<sup>35</sup> A reportagem está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=h1S48aMScjE>>.



Figura 4: Clipe oficial do “Show das Poderosas” e clipe reproduzido pelo Cuiabá Arsenal

O clipe postado pelo Cuiabá Arsenal é um exemplo da interligação dos meios de comunicação, já que o sucesso na internet foi tanto que o canal de televisão da rede Record fez uma reportagem especial sobre o assunto. Do mesmo modo, há os que foram ao *site* YouTube para ver o clipe após assistirem à reportagem no canal televisivo, conforme podemos observar no comentário de Daniel Silva: “Quem tá assistindo por causa do *Esporte Fantástico* dá um joinha”. Tal comentário recebeu 70 ‘joinhas’, como se pode observar na Figura 5, a seguir, destacado em vermelho. O “joinha” é uma classificação de aceitabilidade; a pessoa que dá o “joinha” (representado por um dedo polegar pra cima) demonstra que está gostando e/ou avaliando positivamente o que foi postado.

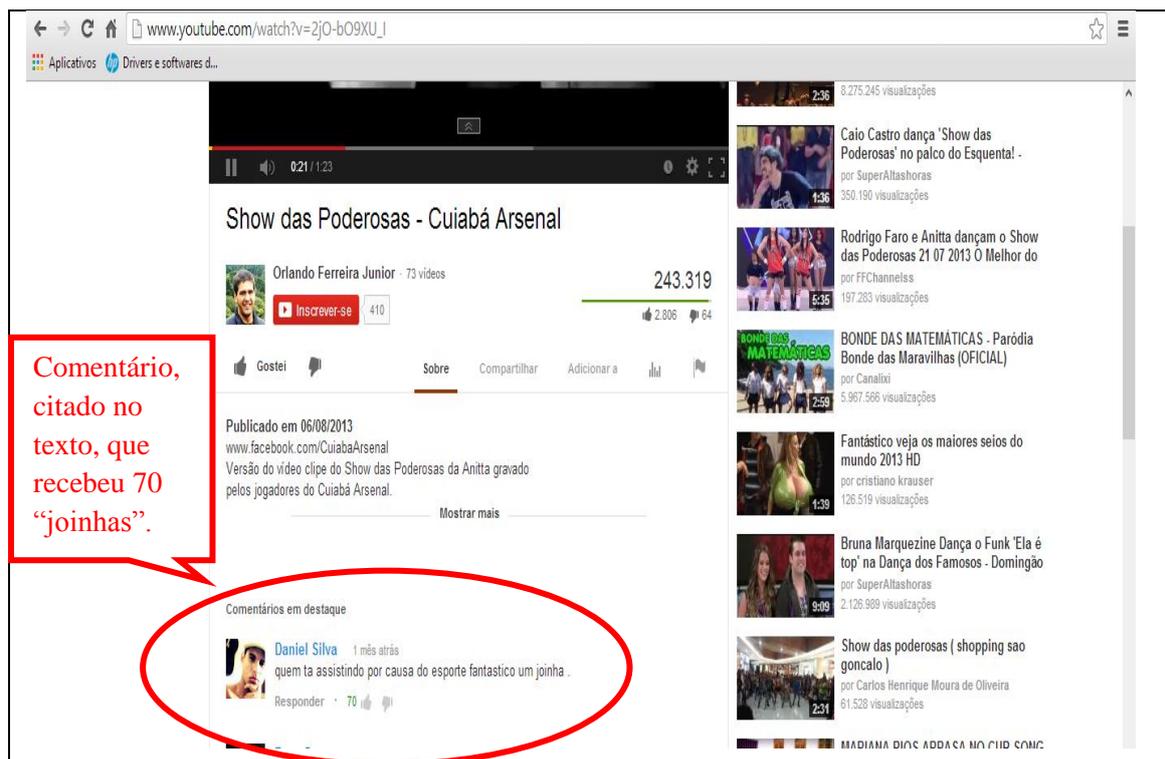


Figura 5: Comentário a respeito do clipe “Show das Poderosas” postado no *site* YouTube pelo Arsenal Cuiabá. Fonte: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

Diante desse fato, constatamos que as danças que se apresentam no YouTube, e que podem se tornar estereótipos coreográficos, são parte constituinte da realidade que compõe a vida dos atores sociais.

Mesmo diante desses fatos que estão presentes cotidianamente na vida das pessoas, muitas vezes, os professores de dança na escola segregam a cultura digital expressa na manifestação coreográfica das crianças, não dando a devida importância de desenvolverem a criticidade pela dança.

Enaltecemos a força da expressão coreográfica que faz com que a dança esteja sempre presente nos momentos significativos da vida humana ao longo da história: na paz e na guerra, nos casamentos e funerais, na sementeira e na colheita.

Atualmente, além desses exemplos e dos demais citados anteriormente, destacamos as interpretações sociais a partir de coreografias comemorativas nos jogos de futebol que, em algumas ocasiões, acabam repercutindo mais que o jogo em si.

Com base no exposto, nos indagamos sobre qual seria o padrão de danças coreografadas, ou seja, repertórios de dança que tem se destacado no Brasil, nos papéis interpretados ciberespaço. Buscamos essa resposta através de um levantamento analítico de vídeos no *site* YouTube.

## *Capítulo 2*

---

## Capítulo 2 Pesquisa no *site* YouTube: crianças dançando no Brasil

Apresentaremos, neste capítulo, a pesquisa realizada no *site* YouTube que objetiva investigar os papéis interpretados por crianças dançando no Brasil a partir de vídeos postados no referido *site*. Buscamos identificar as coreografias que mais se repetem, as quais se configuram como estereótipos coreográficos, conforme exposto anteriormente.

Reiteramos que a pesquisa no YouTube se justifica por causa da popularidade do *site* e da facilidade de acesso a este, o que faz com que quase metade dos internautas o acesse, segundo o Portal G1.<sup>36</sup> Em detrimento da notoriedade dos vídeos do YouTube, notamos que o repertório coreográfico mais repetido nos vídeos resultantes da pesquisa é o mesmo que reverbera nos corpos das crianças nas aulas de dança na escola, reiterando a virtualidade real e o uso de uma mesma máscara, no caso coreográfica, por diversas pessoas.

O quantitativo de vídeos com a mesma coreografia sendo performatizada por crianças é determinante para a identificação dos estereótipos coreográficos. Portanto, a investigação realizada no YouTube é de natureza quantitativa, ou seja, “centraliza sua busca em informações matematizáveis, não se preocupando com exceções, mas com generalizações” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 61).

O registro das interpretações cotidianas por meio das danças<sup>37</sup> ocorreu com a captura de imagens que melhor representam o modo como as coreografias são dançadas nos vídeos. Tal ação foi realizada através de *printscrenn*.<sup>38</sup>

O *printscreen* se estabelece aqui como um registro iconográfico importante para a fundamentação e documentação deste trabalho, pois “a pesquisa iconográfica busca identificar na imagem ‘a significação interna de significações externas’” (BOEHM, 2010, p. 29, apud MENESES, 2012, p. 243).

---

<sup>36</sup> O texto completo está disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/03/youtube-supera-marca-de-1-bilhao-de-acessos-ao-mes.html>. Acesso em: 5 mar. 2014.

<sup>37</sup> Sabemos que a dança não é só movimento e que nem todo movimento se configura como uma dança. Porém, para o registro iconográfico, registramos o movimento que melhor representa a coreografia dançada em cada vídeo, visto que as coreografias prontas, especialmente as dos artistas, têm movimentos que lhe são característicos.

<sup>38</sup> Traduzido de forma literal, o *printscreen* seria a “impressão da tela”. Ele está relacionado a uma função do computador, sendo que há teclados que possuem uma tecla específica para esta função, que captura em forma de imagem o que está na tela do computador. No caso desta pesquisa, capturamos uma imagem dos vídeos resultantes da investigação realizada.

Desse modo, a pesquisa realizada no YouTube, para identificação de estereótipos coreográficos dançados por crianças no Brasil, é quantitativa e iconográfica. Os procedimentos metodológicos desta investigação foram sistematizados em duas etapas, conforme se apresenta a seguir:

Etapa 1: Levantamento, análise, categorização, registros iconográficos e downloads dos clipes resultantes da pesquisa realizada no *site YouTube*.

- Levantamento de vídeos no campo de busca do *YouTube* a partir das palavras-chaves “crianças dançando”, acompanhadas do nome de cada uma das 26 capitais brasileiras e do Distrito Federal.<sup>39</sup> Por exemplo: “crianças dançando em Goiânia”, “crianças dançando no Distrito Federal”. Esta coleta de vídeos considerou as duas primeiras páginas resultantes da pesquisa realizada, porque nelas constam os vídeos com maior número de visualizações.

- Realização de *printscreens* das duas primeiras páginas do *YouTube* contendo a lista de clipes resultantes do levantamento realizado. Tal registro iconográfico foi realizado em suporte digital, podendo ser visualizado no Anexo A.

- Análise dos vídeos levantados, separando-os em dois grupos: vídeos caseiros (vídeos em que as pessoas dançavam em casa ou em outra localidade visivelmente para o registro pessoal e, possivelmente, para publicação nas redes sociais) e vídeos não caseiros (vídeos em que as pessoas dançavam em palcos de teatro, televisão, ou qualquer tipo de evento, bem como vídeos de entrevistas e videoaulas).

- Registro iconográfico, através do *printscreens*, referente à coreografia presente nos vídeos caseiros. Esse registro iconográfico foi realizado em suporte digital, podendo ser visualizado no Anexo A.

- Categorização dos vídeos caseiros de acordo com o modo como as coreografias são dançadas nos vídeos.

- Downloads, em suporte digital, dos vídeos categorizados (Anexo B).

Etapa 2: Análise dos vídeos levantados na Etapa 1

---

<sup>39</sup>A pesquisa não foi realizada com o nome dos estados brasileiros por entendermos que a análise dos clipes de acordo com as capitais seria mais coerente, já que estas são, em geral, mais desenvolvidas que as demais cidades de cada estado, tendo suas populações, possivelmente, igual acessibilidade à internet. Ao ter como suporte um *site* da *web* não regionalizado, ou seja, não há um *YouTube* para cada cidade, esclarecemos a necessidade de a coleta dos dados ocorrer especificamente com o nome de cada capital brasileira.

- Análise dos dados referentes ao total de vídeos levantados no YouTube na Etapa 1. Compilamos em tabelas e gráficos as informações referentes à quantidade de clipes com a temática “crianças dançando nas capitais brasileiras”, bem como as informações a respeito dos clipes mais acessados em cada capital.

- Análises dos vídeos caseiros, a partir da categorização realizada na Etapa 1. Visamos identificar a categoria que se estabeleceu como o principal estereótipo coreográfico encontrado na pesquisa realizada no YouTube. Para isto, compilamos em tabelas e gráficos as informações referentes às categorias de coreografia, atentando para o número de postagens e de acessos dos vídeos no YouTube.

## **2.1 Levantamento, análise, categorização, registros iconográficos e downloads dos vídeos resultantes da pesquisa realizada no site YouTube**

O processo que envolveu as ações da Etapa 1 ocorreu no período de 30 de julho a 8 de agosto de 2013, correspondendo a um total de dez dias. Atentamos para o fato de que cada página do *site* YouTube disponibiliza vinte clipes. Desse modo, foram assistidos, em geral, a quarenta clipes referentes à pesquisa em cada capital brasileira. As capitais com menos vídeos assistidos são as que apresentaram também menos vídeos, consoante os filtros utilizados na pesquisa.

Nesse sentido, esclarecemos que o YouTube possui filtros de pesquisa para refinar os resultados dos vídeos procurados no *site*, dos quais utilizamos dois: “vídeos”<sup>40</sup>, já que essa opção é recomendada quando se deseja um vídeo específico, removendo da pesquisa canais e listas de reprodução; e “contagem de exibições”, pois esta permite classificar os vídeos que foram mais assistidos.

Consideramos relevante não filtrarmos por vídeos apenas os do ano da realização desta pesquisa, 2013, pois as padronizações coreográficas já existiam antes de decidirmos investigá-las. Além disso, o filtro “contagem de exibições” deixa em evidência na página inicial os vídeos com maior número de acessos, o que era o nosso interesse em descobrir.

A descrição da Etapa 1 encontra-se nos anexos digitais deste trabalho, bem como no Anexo A. Assim, passamos, neste momento, à exposição da Etapa 2.

---

<sup>40</sup>O termo “vídeo” é um critério de pesquisa do próprio *YouTube*. Assim, no desenvolvimento dos critérios adotamos a mesma terminologia do *site* em que a pesquisa ocorreu, apesar de nas análises optarmos pela terminologia “clipe”.

## 2.2 Análise dos vídeos levantados na Etapa 1

Apresentamos a Etapa 2 detalhando a seguir as duas ações que a compõem.

### 2.2.1 Análise dos dados referentes ao total de clipes levantados no YouTube na Etapa 1

Nesta ação da Etapa 2, examinamos e relacionamos os dados referentes ao total de clipes disponíveis no YouTube com a temática investigada, bem como aos clipes mais acessados em cada capital e ao número de pessoas residentes em cada cidade pesquisada.

Buscamos compreender os resultados obtidos na pesquisa realizada no YouTube analisando os dados referentes a todos os clipes levantados, independentemente se foram ou não categorizados em relação às coreografias.

Apresentamos a seguir o *ranking* de clipes disponíveis no *site* YouTube, por capital brasileira, com a temática “crianças dançando” (Tabela 1).

Tabela 1: *Ranking*<sup>41</sup> de clipes disponíveis na internet, por capital brasileira, com a temática “crianças dançando”

<i>Ranking</i>	<b>Estado</b>	<b>Capital</b>	<b>Total de clipes</b>	<b>Clipes (%)</b>
1°	São Paulo	São Paulo	10.600	18,049
2°	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	6.540	11,136
3°	Bahia	Salvador	6.410	10,914
4°	Minas Gerais	Belo Horizonte	4.860	8,275
5°	Pernambuco	Recife	3.660	6,232
6°	Paraná	Curitiba	3.560	6,062
7°	Distrito Federal	Brasília	3.550	6,045
8°	Ceará	Fortaleza	3.410	5,806
9°	Pará	Belém	3.170	5,398

<sup>41</sup>A palavra *ranking* é utilizada neste trabalho como sinônimo de classificação que vai do primeiro ao último colocado.

## O PAPEL DO ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTEREÓTIPOS COREOGRÁFICOS NO CIBERESPAÇO

10°	Goiás	Goiânia	2.880	4,904
11°	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	2.410	4,104
12°	Paraíba	João Pessoa	2.140	3,644
13°	Espírito Santo	Vitória	1.310	2,231
14°	Alagoas	Maceió	1.260	2,145
15°	Rio Grande do Norte	Natal	1.160	1,975
16°	Piauí	Teresina	870	1,481
17°	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	696	1,185
18°	Acre	Rio Branco	39	0,066
19°	Mato Grosso	Cuiabá	37	0,063
20°	Maranhão	São Luís	33	0,056
21°	Tocantins	Palmas	33	0,056
22°	Sergipe	Aracaju	31	0,053
23°	Rondônia	Porto Velho	28	0,048
24°	Santa Catarina	Florianópolis	21	0,036
25°	Amapá	Macapá	10	0,017
26°	Roraima	Boa Vista	7	0,012
27°	Amazonas	Manaus	5	0,009
Total de Clipes no Brasil			58.730	100

Fonte: Pesquisa realizada por Cruz, a partir do *site YouTube* de 30 de julho a 8 de agosto de 2013.

Conforme apresentado na Tabela 1, a pesquisa referente às “crianças dançando nas capitais do Brasil”, realizada de 30 de julho a 8 de agosto de 2013, obteve um total 58.730 clipes, que estão disponíveis no YouTube e podem ser acessados por qualquer pessoa do mundo.

A capital brasileira com maior resultado de clipes postados a partir da temática pesquisada é São Paulo, com 10.600 (dez mil e seiscentos) clipes, que correspondem a 18,049% dos clipes totais da pesquisa. Em segundo e terceiro lugares, respectivamente, estão Rio de Janeiro e Salvador, sendo a diferença entre o total de resultados de clipes

de cada uma apenas 130, constituindo este percentual um pouco mais de 1%. Rio de Janeiro possui 11,136% e Salvador, 10,914% dos cliques totais disponíveis no YouTube com a temática pesquisada.

As capitais com menor quantidade de cliques postados a partir das palavras-chaves digitadas são Macapá, Boa Vista e Manaus, tendo como resultado a quantidade de 10, 7 e 5 cliques, respectivamente. Em porcentagem, essas capitais apresentam juntas menos de 0,1% do total de cliques da pesquisa. Macapá apresenta 0,017%, Boa Vista 0,012% e Manaus 0,009%, que em seu somatório constituem 0,038% dos cliques totais das capitais brasileiras.

Atentamos para o fato de que estes números referem-se ao total de cliques disponíveis no *site* YouTube a partir da temática pesquisada, de modo que nos dados da Tabela 1, nem todos os cliques são caseiros (cliques para registro pessoal e posterior postagem na rede social). Há cliques de apresentações em teatro, cliques de reportagem, de propaganda, entre outros.

Por entendermos que a capital com maior número de resultados dentro da pesquisa poderia não ser a que possui maior número de postagens, já que isso depende também da quantidade de habitantes na cidade, buscamos detectar a capital com mais cliques postados em relação às palavras-chaves que pesquisamos e ao número da população residente. Para isso, utilizamos os dados do último censo do IBGE, do ano de 2010.<sup>42</sup>

Nessa perspectiva, investigamos, primeiramente, o número de pessoas residentes em cada capital (Tabela 2).

Tabela 2: *Ranking* da população residente em cada capital brasileira

<b>Ranking</b>	<b>Estado</b>	<b>Capital</b>	<b>População Residente</b>
1º	São Paulo	São Paulo	11.253.503
2º	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	6.320.446
3º	Acre	Rio Branco	3.360.838
4º	Bahia	Salvador	2.675.656
5º	Distrito Federal	Brasília	2.570.160

<sup>42</sup>Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/entorno/>>.

## O PAPEL DO ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTEREÓTIPOS COREOGRÁFICOS NO CIBERESPAÇO

6º	Ceará	Fortaleza	2.452.185
7º	Minas Gerais	Belo Horizonte	2.375.151
8º	Amazonas	Manaus	1.802.014
9º	Paraná	Curitiba	1.751.907
10º	Pernambuco	Recife	1.537.704
11º	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	1.409.351
12º	Pará	Belém	.1393.399
13º	Goiás	Goiânia	1.302.001
14º	Maranhão	São Luís	1.014.837
15º	Alagoas	Maceió	932.748
16º	Piauí	Teresina	814.230
17º	Rio Grande do Norte	Natal	803.739
18º	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	786.797
19º	Paraíba	João Pessoa	723.515
20º	Sergipe	Aracaju	571.149
21º	Mato Grosso	Cuiabá	551.098
22º	Rondônia	Porto Velho	428.527
23º	Santa Catarina	Florianópolis	421.240
24º	Amapá	Macapá	398.204
25º	Espírito Santo	Vitória	327.801
26º	Roraima	Boa Vista	284.313
27º	Tocantins	Palmas	228.332

Fonte: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/entorno/>>.

Em análise do *ranking* da população residente em cada capital brasileira verifica-se que as capitais que possuem o maior número de pessoas residentes são: São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Branco, respectivamente. Vitória, Boa Vista e Palmas possuem o menor número de pessoas residentes.

Dessa forma, verificamos, ao compararmos a Tabela 1 e a Tabela 2, que São Paulo e Rio de Janeiro ocupam as primeiras posições tanto na quantidade de cliques postados como no número de pessoas residentes. O mesmo não acontece com Macapá e Manaus, que figuram entre as três últimas posições em relação à postagem de cliques, mas não no que se refere ao número de pessoas residentes (Manaus ocupa a oitava posição e Macapá a vigésima quarta).

Notamos, também, que Palmas é a capital que tem o menor número de pessoas residentes, 228.332, ocupando a última posição na Tabela 2 (*Ranking* da população residente em cada capital brasileira). Mas encontra-se em vigésimo primeiro lugar na Tabela 1 (*Ranking* de cliques disponíveis na internet, por capital brasileira, com a temática “crianças dançando”), com 0,056% do total de cliques postados em todas as capitais, uma porcentagem maior que o somatório das três últimas capitais.

Nesse âmbito, compreendemos a necessidade de calcularmos a relação entre a quantidade de pessoas residentes em cada capital brasileira e o total de cliques resultantes da pesquisa feita no YouTube, para obtermos a porcentagem de participação de cada capital no contexto nacional desta pesquisa.

A partir da divisão do total de resultados de cliques de cada capital pela população nela residente, obtivemos a equivalência da relação da quantidade de cliques postados por habitante em cada capital brasileira (Tabela 3).

Tabela 3: *Ranking* de cliques postados em relação à quantidade de habitantes em cada capital brasileira.

<i>Ranking</i>	Estado	Capital	População Residente	Total de Resultados de Cliques	Relação de Cliques por Pessoa
1°	ES	Vitória	32.7801	1.310	0,0039963
2°	PB	João Pessoa	72.3515	2.140	0,0029578
3°	BA	Salvador	2.675.656	6.410	0,0023957
4°	PE	Recife	1.537.704	3.660	0,0023802
5°	PA	Belém	1.393.399	3.170	0,0022750
6°	Goiás	Goiânia	1.302.001	2.880	0,0022120
7°	MG	Belo Horizonte	2.375.151	4.860	0,0020462

## O PAPEL DO ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTEREÓTIPOS COREOGRÁFICOS NO CIBERESPAÇO

8°	PR	Curitiba	1.751.907	3.560	0,0020321
9°	RS	Porto Alegre	1.409.351	2.410	0,0017100
10°	RN	Natal	803.739	1.160	0,0014433
11°	CE	Fortaleza	2.452.185	3.410	0,0013906
12°	DF	Brasília	2.570.160	3.550	0,0013812
13°	AL	Maceió	932.748	1.260	0,0013508
14°	PI	Teresina	814.230	870	0,0010685
15°	RJ	Rio de Janeiro	6.320.446	6.540	0,0010347
16°	SP	São Paulo	11.253.503	10.600	0,0009419
17°	MS	Campo Grande	786.797	696	0,0008846
18°	TO	Palmas	228.332	33	0,0001445
19°	MT	Cuiabá	551.098	37	0,0000671
20°	RO	Porto Velho	428.527	28	0,0000653
21°	SE	Aracaju	571.149	31	0,0000543
22°	SC	Florianópolis	421.240	21	0,0000499
23°	MA	São Luís	1.014.837	33	0,0000325
24°	AP	Macapá	398.204	10	0,0000251
25°	RR	Boa Vista	284.313	7	0,0000246
26°	AC	Rio Branco	3.360.838	39	0,0000116
27°	AM	Manaus	1.802.014	5	0,0000028

Fonte: Elaborada com dados da pesquisadora.

Ao analisarmos a Tabela 3, verificamos que, de acordo com nossa pesquisa, há menos de meio clipe postado por habitante nas capitais brasileiras com a temática “crianças dançando”. Se considerarmos, por exemplo, a cidade de Vitória, para cada 250 pessoas residentes, uma postou um clipe sobre o que estamos pesquisando. No caso de João Pessoa, há 338 pessoas para cada clipe de “crianças dançando na capital”.

A última capital brasileira do *ranking* na relação de clipes por pessoa, Manaus, tem seu resultado expresso em uma escala micro ( $10^{-6}$  -  $\mu$ ). Apesar da aparente invisibilidade, esse resultado, assim como os demais da Tabela 3, traz um impacto muito grande ao ser relacionado ao poder de influência do YouTube, já mencionado anteriormente, e da sociedade em rede como um todo, que será refletido nas discussões do Capítulo 2.

Além disso, ao realizarmos o percentual dos dados resultantes da Tabela 3 em relação ao total de vídeos, constatamos que se apresenta uma nova informação referente à temática pesquisada no contexto nacional (Gráfico 1).

No Gráfico 1, proporção dos vídeos por habitante de cada capital, os valores são apresentados na forma de porcentagem, sendo que o índice de 100% equivale ao somatório dos dados obtidos em todas as capitais. O resultado apresentado no referido gráfico assinala que, em relação à população residente, a capital brasileira com maior número de postagens no *site* YouTube, a partir da busca por “crianças dançando” e com os filtros de “vídeo”, em relação ao tipo de resultado, e “contagem de exibição”, em relação à classificação, é Vitória/ES, com 12,50%, do total, seguida por João Pessoa/PB, com 9,25%.

São Paulo/SP, a capital com o maior número de clipes resultantes, 10.600 (18,049% do total), sendo considerada sua população residente, obteve apenas 2,95% de clipes postados do somatório total das capitais.

Atentamos para o fato de que Macapá, Boa Vista, Rio Branco e Manaus, ainda que tenham clipes resultantes dentro da pesquisa realizada, obtiveram porcentagem próxima de zero, abaixo de 0,10% cada uma, no que se refere à proporção realizada no Gráfico 1.

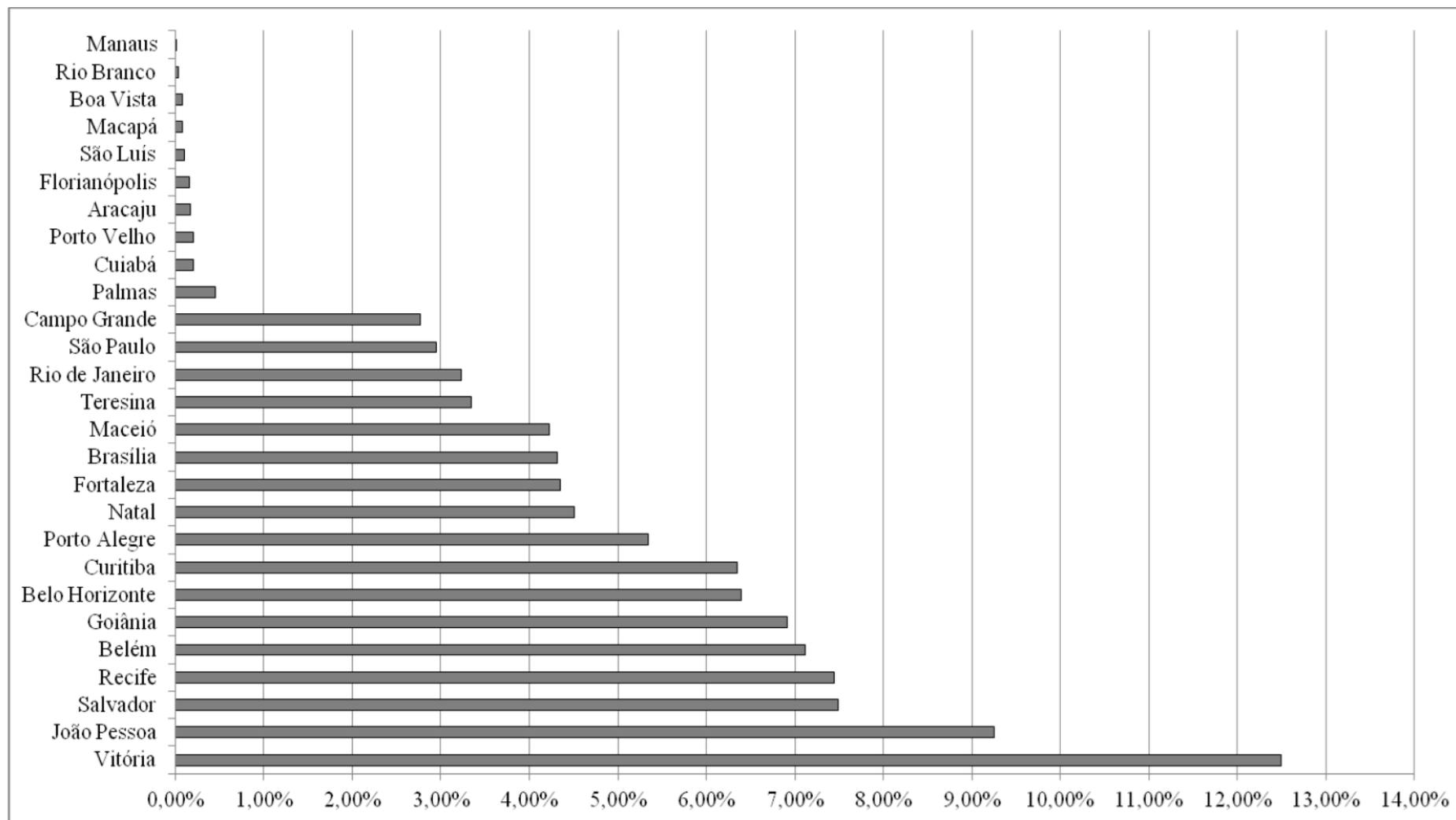


Gráfico 1: Proporção de vídeos postados por habitante de cada capital. Os valores são apresentados na forma de porcentagem, sendo que o índice de 100% equivale ao somatório dos dados obtidos em todas as capitais.

Ao verificarmos o número de clipes postados por cada capital e suas porcentagens, bem como a relação do quantitativo de clipes com a população residente nas capitais brasileiras, percebemos a necessidade de averiguarmos o quanto os clipes disponíveis podem se propagar na internet, já que ao ser postado no *site* YouTube um clipe pode ser acessado por qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo.

Assim, realizamos o somatório do número de visualizações dos cinco primeiros clipes da primeira página resultante da pesquisa em cada capital, que correspondem, de acordo com os filtros utilizados, aos cinco clipes mais acessados com a temática “crianças dançando nas capitais brasileiras” (Tabela 4).

Tabela 4: Relação do total de clipes disponíveis com a temática “crianças dançando” com o total de visualizações dos cinco primeiros clipes mais visualizados por capital

<b>Capital</b>	<b>Total de Clipes</b>	<b>Total de Visualizações dos Cinco Primeiros Clipes Levantados</b>
Aracaju	31	298.843
Belém	3.170	288.223
Belo Horizonte	4.860	451.227
Boa Vista	7	1.219
Brasília	3.550	114.423
Campo Grande	696	2.999.332
Cuiabá	37	45.475
Curitiba	3.560	52.863
Florianópolis	21	65.632
Fortaleza	3.410	6.631.351
Goiânia	2.880	65.370
João Pessoa	2.140	567.423
Macapá	10	3.133
Maceió	1260	33.562
Manaus	5	19.853
Natal	1.160	991.634

Palmas	33	119.329
Porto Alegre	2.410	333.646
Porto Velho	28	206.720
Recife	3.660	113.102
Rio Branco	39	39.265
Rio de Janeiro	6.540	5.447.504
Salvador	6.410	265.508
São Luís	33	329.499
São Paulo	10.600	2.016.572
Teresina	870	113.589
Vitória	1.310	1.485.334
Total	58.730	23.099.631

Com base na Tabela 4, notamos que Aracaju, por exemplo, tem somente 31 postagens de clipes. Mas com a visualização apenas dos cinco primeiros vídeos resultantes da pesquisa em Aracaju, verificamos um total 9.640 (nove mil seiscentos e quarenta) vezes maior que o total de postagens disponíveis relacionadas a esta capital. No caso do Rio de Janeiro, o número de visualizações dos cinco primeiros vídeos (5.447.504) é aproximadamente 833.000 (oitocentos e trinta e três mil) vezes maior que o total de clipes disponíveis com a temática na capital carioca (6.540).

Nesse sentido, a análise da Tabela 4 demonstra o quanto um clipe pode reverberar, se espalhando facilmente na internet, depois de postado em um *site* como o YouTube, sendo que a pessoa que o postou não tem o menor controle sobre o seu próprio clipe. Mesmo que ela resolva retirar o clipe do *site*, outras pessoas podem tê-lo baixado e continuado a divulgar o clipe no YouTube ou em outro *site*.

Ressaltamos que, no total, foram levantados 924 clipes na Etapa1, sendo que, destes, 377 foram categorizados (Quadro 1).

Quadro 1: Total de clipes levantados e categorizados em cada capital brasileira

<b>UF</b>	<b>Capitais</b>	<b>Clipes Levantados</b>	<b>Clipes Categorizados</b>
AC	Rio Branco	39	18
AL	Maceió	40	19
AP	Macapá	10	5
AM	Manaus	5	1
BA	Salvador	40	11
CE	Fortaleza	40	21
DF	Brasília	40	18
ES	Vitória	40	19
GO	Goiânia	40	18
MA	São Luís	33	8
MT	Cuiabá	37	18
MS	Campo Grande	40	7
MG	Belo Horizonte	40	19
PA	Belém	40	21
PB	João Pessoa	40	15
PR	Curitiba	40	14
PE	Recife	40	18
PI	Teresina	40	22
RJ	Rio de Janeiro	40	19
RN	Natal	40	10
RS	Porto Alegre	40	17
RO	Porto Velho	28	10
RR	Boa Vista	7	2
SC	Florianópolis	21	3
SP	São Paulo	40	17

SE	Aracaju	31	12
TO	Palmas	33	15
Total	27 cidades	924	377

Fonte: Dados da pesquisadora a partir do *site* YouTube de 30 de julho a 8 de agosto de 2013.

A partir do Quadro 1, calculamos o percentual de clipes categorizados na busca de estereótipos coreográficos. Ao considerarmos que de 924 clipes levantados foram categorizados 377 clipes, verificamos que estes correspondem a 41% do total de clipes coletados (Gráfico 2).

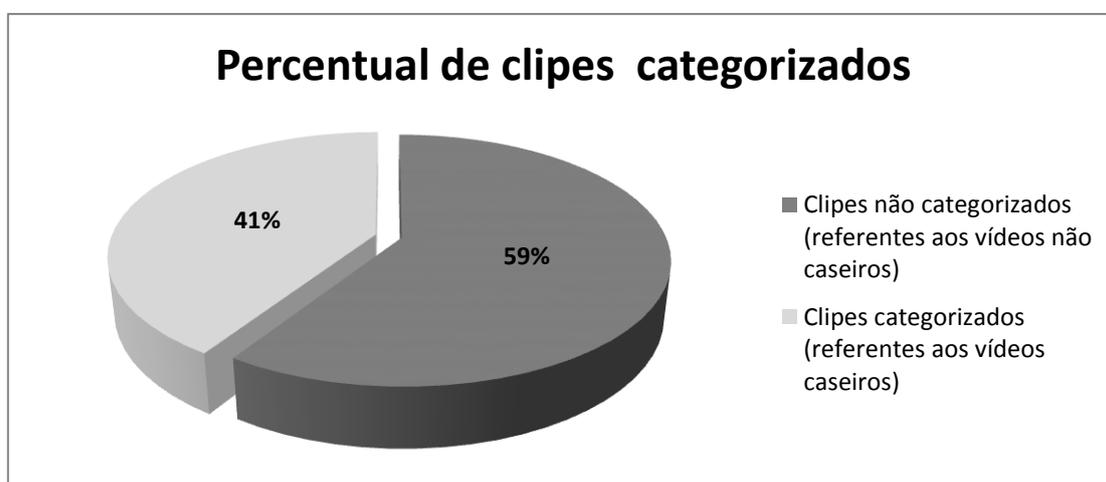


Gráfico 2: Percentual de clipes categorizados  
Fonte: dados da pesquisadora.

Os clipes foram categorizados a partir do tipo de coreografia dançada pelas pessoas nos clipes levantados e são apresentados na ação seguinte da Etapa 2.

## 2.2.2 Análises dos vídeos caseiros, a partir da categorização realizada Etapa 1

A partir da coreografia daqueles que interpretam seus papéis sociais através da dança nos clipes caseiros resultantes da pesquisa no YouTube, foram criadas as categorias utilizadas neste trabalho.

Ressaltamos, com Marques (2012, p. 27), que “a dança não se define somente pelo movimento (ou não movimento), mas sim pelas combinações possíveis entre o próprio movimento, quem o gera e onde ele acontece”. Apesar disso, “para muitas

crianças, jovens e adultos, dança é somente movimento, e movimento ‘rápido’” (MARQUES, 2012, p. 23). Neste viés, visto que muitas pessoas que postam clipes no YouTube acreditam nesta definição de dança, os registros iconográficos referem-se ao movimento – ou seja, o passo da coreografia – que melhor define a coreografia dançada em cada clipe, pois as coreografias prontas, especialmente as dos artistas, apresentam movimentos que lhes são característicos.

Os clipes cuja coreografia é dançada sem preocupação em reproduzir coreografias predeterminadas foram categorizados como “dança improvisada”. “A improvisação, conforme definiu o dançarino norte-americano Steve Paxton, é a ‘coreografia do instante’, a coreografia que se define enquanto se processa, durante o dançar” (MARQUES, 2010b, p. 156), ou seja, quem dança não sabe *a priori* o que vai dançar.

Os clipes cuja coreografia dançada é uma cópia mecânica de uma coreografia pronta, que já existe, foram categorizados como “dança de repertório”.

Quando ouvimos, por definição, que dança é “*funk*”, “ritmos”, “forró”, “axé”, “carnaval”, como já vimos, estamos nos referindo aos repertórios de dança, às danças que já existem e que apreendemos, incorporamos e corporeificamos tal qual foram preditas pela sociedade, por um coreógrafo, ou até mesmo pelo professor(a). (MARQUES, 2012, p. 39).

Dessa forma, os 377 clipes foram divididos inicialmente em danças improvisadas e danças com repertórios prontos – sejam danças de artistas famosos, danças ensinadas em academias (balé e *street dance*) ou danças da tradição brasileira como frevo e catira (Gráfico 3).



Gráfico 3: Quantitativo de Clipes de Danças improvisadas e Danças de repertório.  
Fonte: dados da pesquisadora.

Ao constatarmos que as interpretações através das danças de repertório são predominantes nas postagens no YouTube em relação às que são improvisadas, buscamos detectar qual coreografia já existente é a que se destaca pelo maior número de postagens. Ou seja, o que é mais reproduzido, dançado, a máscara coreográfica mais utilizada.

Lembramos que “muito frequentemente ouvimos em resposta a ‘o que é dança?’ a palavra ‘ritmos’ – os ritmos musicais: forró, samba, axé, rock etc. Ou seja, a dança está atrelada aos repertórios, às formas/fôrmas musicais” (MARQUES, 2012, p. 19). Se os nossos alunos, e as pessoas em geral, fazem “[...] uma associação direta entre a música e o que ‘se deve dançar’ com aquele ‘som’” (MARQUES, 2010b, p.124), consideramos pertinente levar isso em consideração no processo de categorização das danças postadas no YouTube, pois as postagens refletem o pensamento de quem as fez.

Nessa perspectiva, nos casos em que coreografia é dançada colocando as mãos nos joelhos, mexendo os quadris, fazendo movimentos sensuais (alguns com alusão ao ato sexual), os vídeos foram categorizados como “dança *funk*”, pois foi o que as pessoas dos clipes postados se propuseram a dançar, ou seja, na descrição dos clipes havia a frase “dançando *funk*” ou frase similar a esta.

Destacamos que, em alguns clipes, as crianças iniciam a coreografia dançando de forma improvisada, mas em determinados momentos fazem movimentos sensuais com os quadris. Estes vídeos foram categorizados como “dança *funk*”, por constatarmos, pela repetição constante dos referidos movimentos, que eles correspondem a um estereótipo coreográfico já impregnado nos corpos das crianças.

As coreografias de *funk* postadas no YouTube estão ligadas à músicas do ritmo *funk*, especialmente o *funk* carioca, que fizeram sucesso em alguma época. Porém, independente da música, todas as coreografias categorizadas relacionadas ao ritmo *funk* têm como movimento característico o colocar as mãos nos joelhos, flexioná-los e mexer os quadris, sempre com uma intenção de sensualidade.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> A dança referente ao *funk* carioca teve destaque nos *e*-meios de comunicação no ano de 2012 com a novela *Salve Jorge* transmitida pela Rede Globo de Televisão. No *link* a seguir pode-se assistir a uma “aula” de dança *funk* com as atrizes Bruna Marquezine e Lucy Ramos da referida novela. Destacamos que as atrizes ensinam a dançar *funk* realizando os movimentos que citamos no texto como característico deste tipo de dança (<http://globoTV.globo.com/rede-globo/salve-jorge/v/aprenda-a-dancar-funk-com-bruna-marquezine-e-lucy-ramos/2290590>; acesso em: out. 2014).

Diferente do ritmo *funk*, o sertanejo teve, nesta pesquisa, para cada música uma coreografia peculiar. Por essa razão, optamos por categorizá-las com o nome da música, como por exemplo: “Camaro amarelo”, “Eu quero tchu, eu quero tchá”, e não pelo ritmo. Igualmente, foram categorizadas pelo nome da música aquelas de outros ritmos que possuem coreografias prontas, imitadas/reproduzidas nos clipes, a exemplo de *gangnam style*, <sup>44</sup>visto que o nosso objetivo é investigar as coreografias prontas que mais se repetem – máscaras coreográficas que são mais utilizadas nas interpretações de papeis nas redes sociais digitais.

Categorizamos como “dança de salão” os vídeos em que as pessoas estão dançando em dupla/casal estilos como forró<sup>45</sup> e Calypso<sup>46</sup>, entre outros, sendo que, também, obtivemos resultados de crianças dançando repertórios de danças como balé e dança de rua (*street dance*).

Nessa perspectiva, as categorias referem-se aos movimentos captados através do *printscreen* que remetem a determinados repertórios coreográficos, seja um repertório próprio de um ritmo, uma música ou um estilo de dança, visto que nosso propósito era constatar a coreografia, a saber, o “passinho de dança” ou sequências de passo (assim como demonstramos no Capítulo 1), que é mais dançada nos clipes postados no YouTube, a partir da pesquisa por “crianças dançando”.

Dessa forma, os 261 clipes categorizados como dança de repertório foram separados em 35 categorias. A partir da síntese de todos os clipes categorizados (danças improvisadas e danças de repertório) constituíram-se três blocos, para facilitar a visualização e o entendimento deles (Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4).

---

<sup>44</sup> Música e coreografia de sucesso do sul coreano Psy, já foram anteriormente mencionadas neste trabalho, quando nos referimos à sua popularidade no *YouTube*. O vídeo da música encontra-se no Anexo B.

<sup>45</sup> A dança do forró tem influência direta das danças de salão europeias. É dançada em duplas/ casais, que executam diversas evoluções. Mais informações podem ser obtidas acessando os seguintes *sites*: Disponível em: <http://mundodadanca1.blogspot.com/2010/09/forro-sua-historia.html>; <http://www.fazfacil.com.br/lazer/como-dancar-forro/>. Acesso em: 2 jul. 2014.

<sup>46</sup> O Calypso no Brasil se refere à dança de músicas da banda homônima, dançada principalmente no Norte e Nordeste brasileiro. Mais detalhes podem ser obtidos acessando: <http://www.dancabrasilia.com.br/web/?pg=ritimos%20do%20para>. Acesso em: 2 jul. 2014.

Quadro 2: Síntese (ou registro) dos clipes categorizados<sup>47</sup>

Capitais	Clipes analisados	Clipes categorizados	Dança improvisada	Danças de repertório									Camaro amarelo
				Dança funk	Dança de salão	Quadrilha	Dança ritual	Sátira	Gangnamstyle	Kuduro	Leklek	Dança de rua	
Rio Branco	39	18	9	5	1	1	1	1					
Maceió	40	19	4	8	1				4	1	1		
Macapá	10	5	2	1	1							1	
Manaus	5	1							1				
Salvador	40	11	5	4									1
Fortaleza	40	21	8	7						1	1		
Brasília	40	18	6	9	2							1	
Vitória	40	19	5	8	1				4				
Goiânia	40	18	6	9	1								
São Luís	33	8	5	2	1								
Cuiabá	37	18	3	9	1							3	
Campo Grande	40	7	2	2	1							1	
Belo Horizonte	40	19	2	15									
Belém	40	21	10	6				1		1			
João Pessoa	40	15	2	9	1						1	1	
Curitiba	40	14	6	4	1							1	
Recife	40	18	6	2	3				2			1	
Teresina	40	22	6	10	1							2	
Rio de Janeiro	40	19	2	14									
Natal	40	10	2	4									
Porto Alegre	40	17	7	4	2							1	
Porto Velho	28	10	3	1	1				2			1	
Boa Vista	7	2	1						1				
Florianópolis	21	3		1									
São Paulo	40	17		13	1								
Aracaju	31	12	7	3	1	1							
Palmas	33	15	7	3						1			
Total	924	377	116	153	21	2	1	2	14	4	3	13	1
Total (%)	100	41	30,77	40,58	5,57	0,53	0,27	0,53	3,71	1,06	0,80	3,45	0,27

<sup>47</sup>O total de clipes (%) apresentados ao final de cada categoria considera como 100% o total de clipes de clipes categorizados (377), ou seja, os 41% do total de clipes analisados.

Quadro 3: Síntese dos clipes categorizados

Capitais	Clipes analisados	Clipes categorizados	Danças de repertório												
			“Eu quero tchu”	“Show das poderosas”	“Rebolation”	“Vou não”	“Girls generation”	“Wakawaka”	Catira	Calypso/Joelma	Músicas infantis	Cowtry	Michael Jackson	X-box	
Rio Branco	39	18													
Maceió	40	19													
Macapá	10	5													
Manaus	5	1													
Salvador	40	11	1												
Fortaleza	40	21		1	1	1	1								
Brasília	40	18													
Vitória	40	19							1						
Goiânia	40	18							1	1					
São Luís	33	8													
Cuiabá	37	18									2				
Campo Grande	40	7							1						
Belo Horizonte	40	19									2				
Belém	40	21			1						1	1			
João Pessoa	40	15			1										
Curitiba	40	14											1	1	
Recife	40	18							1						
Teresina	40	22			1								1		
Rio de Janeiro	40	19											1		
Natal	40	10									2				
Porto Alegre	40	17													
Porto Velho	28	10													
Boa Vista	7	2													
Florianópolis	21	3													
São Paulo	40	17													
Aracaju	31	12													
Palmas	33	15									3				
<b>Total</b>	<b>924</b>	<b>377</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
Total (%)	100 %	41	0,27%	0,27%	1,06%	0,27%	0,27%	0,27%	0,53	0,53	0,27	2,65	0,27	0,80	0,27



Para identificação dos estereótipos coreográficos, a análise dos clipes categorizados não ocorreu em porcentagens de acordo com a população residente nas capitais brasileiras, pois o objetivo da pesquisa é identificar quais padrões de dança têm se estabelecido na cibercultura no Brasil.

Neste âmbito, ressaltamos que análises que considerem a população residente nas capitais brasileiras podem ajudar a compreender a realidade de cada capital em relação à postagem de vídeos com a temática pesquisada. Estas podem refletir características culturais e, provavelmente, econômicas de cada cidade. Apesar disso, não pretendemos realizar tais análises-reflexivas neste estudo, o que poderá ser investigado posteriormente.

O Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4 demonstram que, no total de clipes categorizados como dança de repertório, há predominância de danças *funk*, sendo que em 153 dos 261 clipes (quase 60% dos clipes) as coreografias são dançadas rebolando, colocando as mãos nos joelhos, fazendo movimentos sensuais, alguns com alusão ao ato sexual.

Atentamos para o fato de que os resultados correspondem a vídeos mais acessados, independente do ano de postagem deles, sendo que nas palavras-chaves não mencionamos nada em relação a um tipo e/ou estilo específico de dança, música ou grupo.

Destacamos que, apesar de a pesquisa ser por “crianças dançando”, alguns clipes trazem adultos dançando, inclusive mulheres com movimentações extremamente eróticas. Nestes clipes, não há presença de crianças.

O Gráfico 4, a seguir, evidencia o quantitativo de clipes de dança *funk* em relação ao total de clipes categorizados em cada capital.

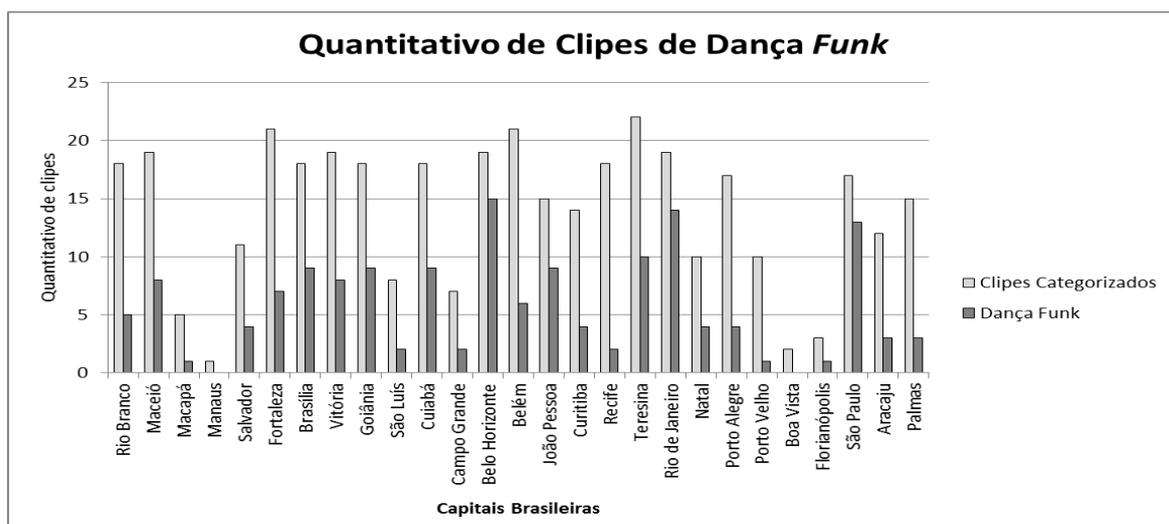


Gráfico 4: Quantitativo de clipes com dança *funk* em relação ao total de clipes categorizados em cada capital.

Ao analisarmos o Gráfico 4 constatamos que os clipes com danças categorizadas como *funk* têm maior resultado em Belo Horizonte, seguida por Rio de Janeiro e São Paulo. Manaus e Boa Vista não têm clipes nessa categoria.

Ressaltamos que a padronização identificada pode revelar uma precoce erotização das danças e do corpo, conforme evidencia o registro iconográfico dos clipes de danças categorizadas como *funk*, resultantes na página 1 da pesquisa por “crianças dançando” em Belo Horizonte (Figura 6).

 <p>MULHER MELANCIA DANÇANDO NOVINHA VEM PRA CÃ- MC 12 2</p> <p>132.430</p>	 <p>MORENA GOSTOSA DANÇANDO FUNK DO MC 12</p> <p>mc12funpaulista · 13 vídeos 26.226</p> <p>Inscrever-se</p>
<p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=ip1HFKrcIbc">http://www.youtube.com/watch?v=ip1HFKrcIbc</a></p>	<p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=69PILy4F-XA">http://www.youtube.com/watch?v=69PILy4F-XA</a></p>
 <p>Crianças dançam Quadrado de 8 no Metro</p> <p>Vitor Callis · 1 vídeo 62.727</p> <p>Inscrever-se</p>	 <p>Crianças Dançando Bonde Das Maravilhas !, Cadê os Pais Delas</p> <p>Ludy Mylla · 1 vídeo 26.875</p>
<p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=O5zsXuxPt_w">http://www.youtube.com/watch?v=O5zsXuxPt_w</a></p>	<p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=g2zFh41-x1g">http://www.youtube.com/watch?v=g2zFh41-x1g</a></p>

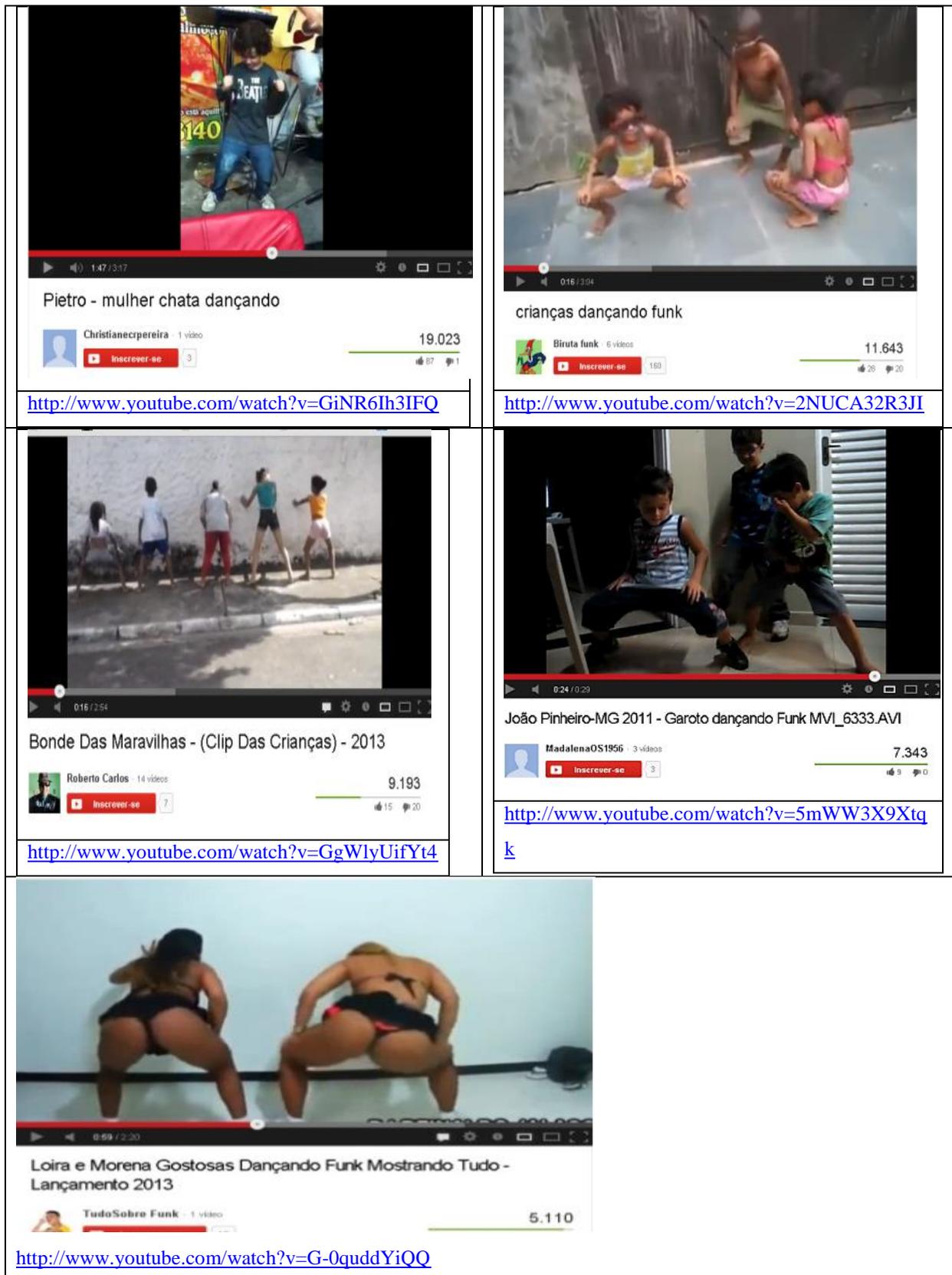


Figura 6: Registro iconográfico dos clipes de danças categorizadas como *funk*, resultantes da pesquisa por “crianças dançando” em Belo Horizonte, na página 1. Fonte: www.youtube.com

Com base na Figura 6, em que se tem o registro iconográfico dos clipes de dança *funk* resultantes da página 1 da capital Belo Horizonte/MG, constatamos que, ainda que a pesquisa seja “por crianças dançando”, há clipes de mulheres adultas dançando. Nesses clipes, notamos a vestimenta também padronizada, em alguma medida, geralmente composta por duas peças de roupa bastante curtas. Este fato nos traz preocupação não apenas pela vulgarização da dança<sup>48</sup>, mas também pelo incentivo/imposição de uma coreografia com característica erotizada às crianças que têm acesso aos clipes disponíveis na internet.

No que se refere às danças improvisadas, consideramos também ser pertinente apresentarmos o seu quantitativo em relação ao total de clipes categorizados em cada capital brasileira, visto que estas danças ficaram em segundo lugar entre as mais postadas (Gráfico 5).

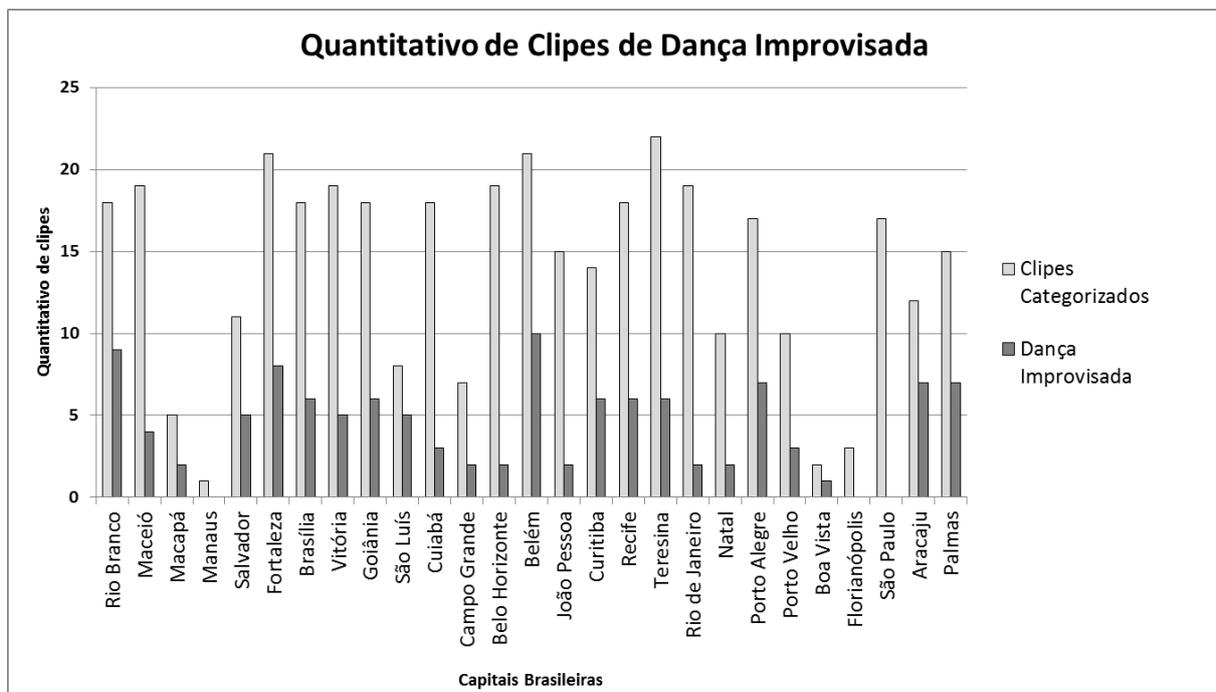


Gráfico 5: Quantitativo de clipes com dança improvisada em relação ao total de clipes categorizados em cada capital brasileira.

Ao analisarmos o Gráfico 5, é possível constatar que, do total de clipes de danças improvisadas, Belém foi a capital com maior número de resultados, seguida por Rio Branco e Fortaleza. Boa Vista obteve apenas um clipe de dança improvisada de um total de dois que foram categorizados, ou seja, metade dos clipes. Manaus e Florianópolis não tiveram clipe

<sup>48</sup> Ressaltamos que é possível dançar *funk* sem ser de modo erotizado e vulgar. Porém, nos clipes categorizados nesta pesquisa, constatamos que as pessoas dançam o *funk* reproduzindo o movimento que é mais estereotipado desta dança, a saber, colocar as mãos no joelho e rebolar, fazendo também movimentos de quadril que remetam ao ato sexual.

nessa categoria, observando-se que a primeira teve apenas um clipe categorizado para esta pesquisa e a segunda, três.

As demais categorias de dança de repertório não serão analisadas individualmente, visto que o objetivo de identificar o estereótipo coreográfico predominante no *site* YouTube foi alcançado, tendo as categorias restantes pequena participação no percentual total dos resultados.

As discussões a respeito do estereótipo predominante resultante da pesquisa realizada neste capítulo, dança *funk*, serão feitas à luz dos referenciais teóricos escolhidos para este estudo no capítulo seguinte. Por compreendermos que o ato de dançar é uma forma, de quem dança, de se relacionar com o outro e com o meio em que vive – ou seja, é uma forma de comunicação, uma linguagem –, bem como termos constatado que a dança *funk* nesta pesquisa possui uma sensualidade exacerbada, comunicando situações eróticas, optamos por chamá-la, no Capítulo 3, de “dança erotizada”.

## *Capítulo 3*

---

### Capítulo 3 Análise crítica dos clipes resultantes da pesquisa no YouTube sobre crianças dançando: reflexões sobre o estereótipo identificado

Ao buscarmos identificar e analisar criticamente os estereótipos coreográficos que se estabelecem na escola, especialmente pela influência da cibercultura massiva, estamos certas de que as danças performatizadas no YouTube, e que podem se tornar padrões coreográficos, são parte constituinte da realidade que compõe a vida dos atores sociais. Castells (2010, p. 458) elucida:

[...] não há separação entre “realidade” e representação simbólica. Em todas as sociedades, a humanidade tem existido em ambiente simbólico e atuado por meio dele. [...] não é a indução à realidade, mas a construção da realidade virtual. [...] o que é um sistema de comunicação que, ao contrário da experiência histórica anterior, gera virtualidade real? É um sistema em que a própria realidade (ou seja, a experiência simbólica/material das pessoas) é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz-de-conta, no qual as experiências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência. Todas as mensagens de todos os tipos são incluídas no meio porque este fica tão abrangente, [...], que absorve no mesmo texto de multimídia toda a experiência humana, passado, presente e futuro.

Os clipes postados no YouTube integram a linguagem de sons, imagens e textos da comunicação humana, permitindo as expressões culturais em suas crenças e códigos, uma vez que os símbolos são inerentes à vida em comunidade e mediadores na comunicação.

Castells (2010, p. 462), ainda, conclui que esse processo de comunicação é “a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade”. Dessa forma, o espetáculo ao qual assistimos no YouTube é a própria interpretação da vida cotidiana, assim como em um teatro, ou seja, “é o lugar onde o público olha para uma acção que lhe é apresentada num outro lugar. É por isso um ponto de vista sobre um acontecimento” (MONTEIRO, 2010, p. 111).

A origem grega do termo teatro, *theatron*, é dar a ver. Através de uma encenação teatral é possível assistir à própria vida de fora dela e entendemos que essa relação se dá, igualmente, nas encenações postadas no YouTube. Assim, ao assistirmos aos clipes presentes no referido *site* em que há crianças dançando podemos estar diante de um espelho. Nele, o reflexo da vida se dá em mão dupla entre o digital e o não digital, ambos construindo interconectadamente a cultura em que estamos inseridos.

Este é o momento em que nós, arte/educadoras, somos espectadoras críticas e, apesar de as cenas se apresentarem por meio de imagens virtuais, temos a consciência de que elas se manifestam cotidianamente no espaço escolar; de modo que as danças performatizadas no YouTube são também utilizadas nas interpretações sociais cotidianas na escola.

Diante desta reflexão, reiteramos, com Carlson (2010, p. 47):

“Nós estamos constantemente encenando uma parte quando estamos em sociedade”, Evreinoff emenda, citando a moda, a maquiagem e a vestimenta, as operações diárias da vida e os “papéis” sociais de figuras representativas como políticos, banqueiros, homens de negócio, padres, doutores. Evreinoff considera a vida de cada cidade, cada país, de cada nação como articulada pelo diretor de palco invisível daquela cultura, ditando os cenários, o figurino e os personagens de situações públicas em todo o mundo. Cada época tem seu próprio guarda-roupa e cenário, sua própria “máscara”.

Nessa perspectiva, o que fazemos diariamente para nos enquadrarmos ao que é certo diante da sociedade, ou de um grupo específico, é a representação (interpretação) de um papel. Para ser parte de uma encenação não é necessário estar em um palco ou decorar um texto, basta que o ser humano esteja vivo. Evreinoff (1996, p. 97) afirma: “De fato, não há uma só palavra de exagero na afirmativa: ‘Todo mundo é um palco, e todos os homens meramente atores’”.

Constantemente nos deparamos com situações em que é preciso nos adequar aos cenários, figurinos e demais comportamentos articulados pelo “diretor de palco invisível”. Goffman (2002, p. 27) observa que, “em certo sentido, e na medida [em] que esta máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos – o papel que nos esforçamos a chegar a viver – esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser”.

Tais afirmações enriquecem as reflexões desta pesquisa, pois ao analisarmos criticamente as máscaras e as encenações sociais relacionadas às danças presentes em clipes no ciberespaço podemos conhecer a nós mesmos e ao outro. Portanto, uma vez que os estereótipos estabelecidos na cultura digital reverberam nos corpos de crianças na escola, podemos afirmar que as investigações de clipes no YouTube contribuem não apenas para identificarmos os estereótipos coreográficos no ciberespaço, mas especialmente para nos apropriarmos da linguagem referente à dança que a criança leva para sala de aula em sua bagagem cultural digital.

No que concerne ao cotidiano escolar, os estereótipos coreográficos levam os alunos a buscarem determinado comportamento a fim de se sentirem aceitos em um grupo. Temendo sofrer algum preconceito (ou *bullying*), alguns alunos não buscam algo novo ou diferente do

que já está posto e agem de modo acrítico em suas decisões, repetindo padrões coreográficos e de comportamento.

Os cliques postados no YouTube que apresentam pessoas dançando podem revelar personagens sociais que elas querem ou pensam ser (ou simplesmente repetem acriticamente). Nesse mundo da virtualidade real, as pessoas são vistas por um grande público, são aplaudidas e “compartilhadas”, fazem sucesso e são aceitas no grupo a que querem pertencer. “Sim, é perfeitamente verdade que as pessoas frequentemente são bem sucedidas com a máscara que estão usando” (EVREINOFF, 1996, p. 98).

Há de se considerar, com as palavras de Goffman (2002, p. 15), que

[...] quando um indivíduo chega diante dos outros suas ações influenciarão a definição da situação que se vai apresentar. Às vezes agirá de maneira, completamente calculada, expressando-se de determinada forma somente para dar aos outros o tipo de impressão que irá provavelmente levá-los a uma resposta específica que lhes interessa obter. Outras vezes, *o indivíduo estará agindo calculadamente, mas terá, em termos relativos, pouca consciência de estar procedendo assim*. Ocasionalmente, expressar-se-á intencional e conscientemente de determinada forma, mas, principalmente, porque *a tradição de seu grupo ou posição social requer este tipo de expressão, e não por causa de qualquer resposta particular (que não a de vaga aceitação ou aprovação)*, que provavelmente seja despertada naqueles que foram impressionados pela expressão. (Grifo nosso).

Desse modo, através dos processos dança-educativos na escola, desejamos suspender o uso não consciente de máscaras sociais coreográficas que se dá pela acriticidade dos alunos, a fim de desconstruirmos estereótipos coreográficos impostos pela cibercultura – o que será feito nos capítulos 4 e 5 deste trabalho.

Faz-se pertinente reiterarmos que compreendemos o estereótipo coreográfico como um molde estabelecido que padroniza um grupo e pode dificultar o surgimento de ideias autônomas e questionadoras, como explica Pereira (2007, s.p.):

As primeiras reflexões sistemáticas a respeito dos estereótipos foram apresentadas por Walter Lippman, um jornalista norte-americano. *Ele sugeriu que na vida moderna as pessoas são convidadas a tomar, diariamente, uma série de decisões sobre um conjunto de temas a respeito do qual não possuem qualquer conhecimento*. Como esta decisão tem de ser tomada, e de forma rápida, *na falta de um repertório informacional adequado que guie racionalmente a decisão, elas terminam por se sustentar em um conjunto de crenças, compartilhadas amplamente pela sociedade, e sobre as quais não se dispensou qualquer juízo avaliativo*. (Grifo nosso).

As ideias de Lippman, acima mencionadas por Pereira (2007), precursoras das reflexões sobre o estereótipo, denotam a importância do conhecimento para que se tenha

criticidade a respeito de um assunto e se tomem decisões conscientes, algo que entendemos ser imprescindível que os estudantes alcancem no processo de ensino-aprendizagem da dança na escola, visando a uma autonomia pela dança, alcançando, desse modo, todos os seus comportamentos sociais.

Ao identificarmos os estereótipos coreográficos que se destacam no YouTube, a partir da pesquisa nas capitais brasileiras com as palavras-chaves “crianças dançando”, consideramos, com Castells (2010, p. 414), que:

A integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível – muda de forma fundamental o caráter da comunicação. E a comunicação, decididamente, molda a cultura porque, como afirma Postman, “nós não vemos... a realidade... como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura”.

Somos seres culturais/históricos e, portanto, resultamos de experiências e vivências contextuais que influenciam nossa existência. Dessa forma, a identificação dos estereótipos coreográficos estabelecidos na cultura digital, e que reverberam nas coreografias dançadas pelas crianças na escola, nos permite a compreensão do contexto em que ocorre a padronização dos movimentos referente às danças coreografadas.

Assim como o crescimento evolutivo do indivíduo, desde o embrião até a maturidade, resulta da interação do organismo com o meio circundante, a cultura é produto não de esforços empreendidos pelos homens no vazio, ou apenas com eles mesmos, mas da interação prolongada e cumulativa com o meio. A profundidade das reações provocadas pelas obras de arte mostra a continuidade que há entre elas e as operações dessa experiência duradoura. As obras e as reações que elas provocam são contínuas aos próprios processos do viver, conforme estes são levados a uma inesperada realização satisfatória. (DEWEY, 2010, p. 98).

Destacamos que, ao viver autonomamente, o homem torna-se aquele que fabrica a própria existência. Nesse sentido, quanto maior o desenvolvimento da compreensão crítica sobre o quê/ como/ por que se dança, maior a capacidade de interpretação dos códigos do mundo. Ao dialogar com o mundo através da dança, o homem torna-se capaz de compreendê-lo e de interferir nele, ou seja, torna-se agente da história.

Kaplan (2010, p. 44) observa:

Dewey por certo condenaria a indiferença de grande parte da arte contemporânea a interesses humanos significativos, a ruptura da

continuidade entre a arte e a vida do dia a dia. Os meios de comunicação de massa exibem descaradamente a degradação do bom gosto e contribuem com ela.

É justamente isso que observamos na pesquisa realizada no *site* YouTube. As pessoas parecem não compreender que a dança está relacionada aos processos do viver e, também, às questões corriqueiras do cotidiano. Para se divertirem, se deixam levar por coreografias banais difundidas pelos meios de comunicação interligados.

### 3.1 A presença da dança erotizada enquanto estereótipo na dança *funk*

No âmbito das reflexões realizadas até aqui, lembramos que a dança *funk* foi o estereótipo coreográfico predominante identificado na pesquisa que realizamos no *site* YouTube (Capítulo 2), estando presente em mais de 40% do total de clipes categorizados. Reiteramos, por constatarmos que a dança *funk* possui uma sensualidade exacerbada, comunicando situações eróticas, optamos por chamá-la neste capítulo de “dança erotizada”.

Ao refletirmos sobre esse resultado, atentamos para o fato de que Dewey (2010, p. 64) esclarece que, “quando por sua imensa distância, os objetos reconhecidos pelas pessoas cultas como obras de belas-artes parecem anêmicos para a massa popular, a fome estética tende a buscar o vulgar e o barato”.

A pesquisa apresentada no capítulo anterior demonstra com clareza que é grande a repercussão de clipes com pessoas dançando em que o vulgar, o tolo e o bizarro aparecem na internet, sendo facilmente aceitos, acessados e compartilhados. Os clipes com coreografia erotizada não demonstram apenas padronizações, mas também a ausência de uma dança que tenha um caráter de pertencimento àqueles que a praticam.

Se existe uma fome estética, então existe um alimento estético que nós, dança-educadores, podemos oferecer como opção em substituição ao estereótipo coreográfico vulgar e barato. Assim, “[...] como professores, podemos nos comprometer com processos de ensino e aprendizagem que desconstruam, desvelem, descubram construções sociais implícitas nos textos coreográficos desses repertórios” estereotipados (MARQUES, 2010b, p. 179).

Desse modo, entendemos que a dança é mais que um mero exibicionismo e/ou exercício corporal. “Não que a dança não seja atividade física, mas dançar não pode se reduzir a movimentar-se” (MARQUES, 2010b, p.44). “A dança, se entendida como arte, é a

relação de vários componentes, relação entre diferentes campos de significação” (MARQUES, 2012, p. 25).

Apesar de a dança erotizada estar, provavelmente, relacionada à vida cotidiana de muitos que a praticam, não podemos afirmar que o estereótipo coreográfico resultante de nossa pesquisa demonstra uma expressão artística dançante da realidade em que as pessoas estão inseridas. Isso porque, de acordo com Dewey (2010, p. 131), “a expressão é emocional e guiada por um propósito”, sendo que nos casos dessa reflexão não identificamos um intento autônomo na reprodução da dança erotizada.

A arte não se pretende como uma reprodução fiel do mundo, mas do modo como o artista pensa e sente esse mundo; sendo que a expressão na arte é mais que o sentimento do artista em relação a algo, ela envolve sentidos e significados. O fenômeno da expressão coreográfica está associado à consciência da realidade.

Dewey (2010) explica que, para que a expressão ocorra, é necessário que quem age, ou seja, dança, tenha consciência do sentido do que está realizando, assim como há necessidade de incorporar os valores de experiências anteriores. Dessa forma, o autor atenta para a importância da transformação da impulsão em um ato consciente para se chegar ao “lugar” pretendido.

O impulso pode ser entendido como a necessidade que leva à prática de atos irrefletidos. Nessa perspectiva, Dewey utiliza o termo “impulsão”, em vez de “impulso”, pois compreende que o último é particular e especializado, enquanto o primeiro designa o movimento do organismo em sua inteireza.

Ainda no que concerne à expressão coreográfica, destacamos que ela ocorre quando o ser humano tem consciência do que quer anunciar através da dança e de como deseja fazê-lo, sendo inerente à existência humana. Com Freire (1967, p. 40), esclarecemos: “Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo [...] Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir”.

No âmbito dessa reflexão, atentamos para o fato de que Benedito Nunes (2001) compreende que a arte é mais que um reflexo da situação social do artista, pois a sua obra é uma expressão reflexiva. Desse modo, explica:

O artista não somente cristaliza na sua criação uma dada realidade social, mas responde ativamente às solicitações de seu meio, às exigências de sua classe, aos problemas morais, sociais e políticos de sua época. Sua resposta importa num desvendamento ou numa contestação, numa descoberta daquilo que existe, e que, no entanto, recebe, na obra autenticamente artística, uma expressão reveladora e ampla dirigida a todas as consciências. (NUNES, 2001, p. 98).

Ao contrário do que Nunes (2001) propõe, os estereótipos na dança divulgados pela cibercultura e consumidos de forma acrítica por alunos na escola demonstram a ausência de uma expressão autônoma no que concerne à coreografia que dançam, a saber, a carência de uma verdadeira arte coreográfica.

Tal fato se apresenta em virtude da absorção e consumo acríticos de repertórios coreográficos, pensamentos e atitudes característicos de uma sociedade reflexa, de forma que “a sua grande preocupação não é, em verdade, ver criticamente o seu contexto. Integrar-se com ele e nele. Daí superporem a ele com receitas tomadas de empréstimo” (FREIRE, 1967, p. 52).

Freire (1967) analisa que estas ocorrências acríticas estão relacionadas à nossa colonização, que foi, antes de tudo, uma empreitada comercial. É histórica, portanto, a nossa dificuldade em dançar e falar autonomamente, bem como dialogar com o outro e com o mundo, sendo que “o mutismo não é necessariamente a ausência de respostas. É resposta a que falta teor marcadamente crítico” (FREIRE, 1967, p. 69).

Nesse âmbito, destacamos a importância de saber comunicar-se nas relações sociais, sendo que a representação (a interpretação dos papéis sociais) através da dança é estruturante da comunicação. Diante de nossa realidade histórica fomos nos perdendo de nós mesmos e deixamos de ser reflexivos, ou seja, de ser seres pensantes, que buscam uma transformação, e nos tornamos seres reflexos, cópias. Eis o motivo de as interpretações dos papéis coreográficos dos indivíduos nos cliques com dança erotizada não serem autônomas. Eles atuam usando a máscara de outros, seguindo modelos prontos, fórmulas de sucesso e aceitação social.

Atentamos para o fato de que, “quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo” (GOFFMAN, 1985, p. 41), de modo que, ao performatizarem no YouTube, as pessoas se tornam reflexo da sociedade em que estão inseridas sem, contudo, refletir sobre suas práticas.

Ao se identificar com os repertórios de dança veiculados pelos sistemas interligados de comunicação, o aluno vê neles uma fonte coreográfica única, tornando-se refém de um processo de consumo. “Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica o seu poder criador. É objeto e não sujeito” (FREIRE, 1967, p. 62).

Notamos que o que “cai” nas redes sociais logo vira moda e se torna “necessário” aos que não querem ficar de fora do que é o sucesso do momento. Em pouco tempo uma dança, uma música, uma roupa passam a fazer parte da vida das pessoas sem terem, porém, nenhuma relação real com suas histórias e vivências passadas.

Alguns produtos estéticos entram em voga de imediato; são os ‘best-seller’ de sua época. São “fáceis” e, por isso mesmo, têm um atrativo rápido; sua popularidade convida imitadores e, por algum tempo, eles ditam a moda nas peças teatrais, nos romances ou na música. Mas sua própria assimilação muito pronta na experiência esgota-os rapidamente; deles não se deriva nenhum estímulo novo. (DEWEY, 2010, p. 309).

Reiteramos que esse é o grande problema, e não o simples fato de os alunos repetirem as danças já codificadas, pois, como refere Cunha (2008, p. 210),

[...] a falta de autonomia crítica coíbe a capacidade de livre expressão, de tomar decisões livremente, restringindo a capacidade de escolha e discernimento, tornando a pessoa mais vulnerável à introjeção de valores alheios e restringindo sua autogovernança até o ponto de poder se tornar objeto de domínio.

Assim, a partir de nossa pesquisa, estamos convictas de que uma “das grandes, se não a maior, tragédias do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir” (FREIRE, 1967, p. 43).

Ainda, atentamos para o fato de que o homem é um ser social, “ser de relações, e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo” (FREIRE, 1967, p. 39), e é natural que algumas influências coreográficas se deem no âmbito dessas relações com o outro e com o meio.

Os desejos do indivíduo ganham forma sob a influência do meio humano. Os materiais de seu pensamento e suas crenças provêm dos outros com quem ele convive. Ele seria mais pobre do que um animal no campo, não fossem as tradições que se tornam parte de sua mente e as instituições que, sob seus atos externos, penetram em seus objetivos e satisfações. A expressão da experiência é pública e comunicativa porque as experiências transmitidas são como são graças às experiências de vivos e mortos que as moldaram. (DEWEY, 2010, p. 466).

Desse modo, percebemos em nossa pesquisa que, ainda, há na sociedade brasileira traços da colonização em que pessoas acríticas tem se conservado mudas, sendo levadas por imposições no que se refere à coreografia que dançam.

### 3.1.1 Incentivo de adultos em crianças para coreografias erotizadas

Ao refletirmos criticamente sobre as influências coreográficas que se dão no âmbito das relações com o outro e com o meio, atentamos para o fato de que, constatamos em nossa pesquisa, que há uma demanda adulta que incentiva crianças para coreografias erotizadas. Na medida em que é passada de pais para filhos, a dança erotizada padroniza corpos e mentes em uma coreografia não apenas sem criatividade, mas que também, pela acriticidade dos envolvidos, pode servir de incentivo a um desenvolvimento precoce da sexualidade das crianças, perda da infância e de vivências características desta fase.

A Figura 7 traz exemplos de clipes<sup>49</sup> em que as crianças foram incentivadas e direcionadas – por adultos – a dançarem de modo erotizado, de acordo com a classificação desta pesquisa. Nas descrições que fizemos dos clipes, estão registrados alguns momentos que sugerem mais do que reprodução de danças erotizadas, uma vez que há a demanda adulta que incentiva este padrão coreográfico (Figura 7).

Capital	Imagem/ link
Aracaju	 <p data-bbox="451 1413 1334 1442"><a href="http://www.youtube.com/watch?v=J7hVzK2ldMg">http://www.youtube.com/watch?v=J7hVzK2ldMg</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p data-bbox="395 1458 1362 1574">Descrição do clipe: A menina maior estava rebolando na piscina e alguém pede a elas que saiam da piscina para dançarem. Quando a maior começa a rebolar, a mesma pessoa que pediu para saírem da piscina fala para a menor: “Mexee a bunda”.</p>

<sup>49</sup>A figura apresenta os *links* em que os clipes podem ser conferidos, sendo que estes clipes encontram-se também no Anexo B.

Belém	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=-To035GuYws">http://www.youtube.com/watch?v=-To035GuYws</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: A menina dança rebolando até o chão e uma mulher fala: “Vira de costas pra tia”. Então a menina começa a rebolar de costas, fazendo movimentos com o quadril. E a tia fala: “Isso, vai”.</p>
Belém	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=sly1b5Qs1pI">http://www.youtube.com/watch?v=sly1b5Qs1pI</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: O menino começa o vídeo dançando o brega<sup>50</sup>, como se estivesse com um par, se divertindo livremente. Então, a mulher fala para ele: “Dança o créu”<sup>51</sup>. E ele começa a cantar e fazer o movimento do créu.</p>
Campo Grande	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=2ltubRqRvbg">http://www.youtube.com/watch?v=2ltubRqRvbg</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: A mulher adulta que está filmando incentiva a menina a dançar igual ao menino que está rebolando. Em um determinado momento ela fala para ele: “Rebola, ligeiro, até o chão, chão, chão”.</p>

<sup>50</sup>O brega é um estilo musical popular no norte do Brasil e é dançado em casal/dupla.

<sup>51</sup>A dança do créu é um *funk* carioca do DJ e produtor Sérgio Costa, MC Créu, que fez sucesso no Brasil no ano de 2008.

Cuiabá	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=YAHgdgkftP4">http://www.youtube.com/watch?v=YAHgdgkftP4</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: A voz de adulto pede para a menina rebolar e fala “Kuduro”, referindo-se à dança sensual/rebolada.</p>
Cuiabá	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=l0t8VKMjaGI">http://www.youtube.com/watch?v=l0t8VKMjaGI</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: Uma voz de adulto (mulher) diz: “Rebola até o chão pra eu ver”.</p>
Fortaleza	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=EbWxdQOSdGE">http://www.youtube.com/watch?v=EbWxdQOSdGE</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: Os adultos se divertem com a menina rebolando e em um momento uma mulher fala: “Vai, vira a bunda pra cá Ketelley”. E a menina vira de costas e continua rebolando.</p>
Fortaleza	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=examh5ja-pk">http://www.youtube.com/watch?v=examh5ja-pk</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: O menino estava dançando a coreografia do <i>rebolation</i> do grupo Parangolé. Então, uma mulher fala: “Vira, vira”. O menino coloca a mão na cabeceira da cama e ela diz: “Vai, vai, vai”. E ele começa a rebolar, fazendo movimentos sensuais. A mulher começa a rir. Depois o menino ainda rebola de frente e, por fim, de costas, coloca a</p>

	mão na parede e faz o mesmo movimento.
Goiânia	 <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=PgXyNdjxnpL">https://www.youtube.com/watch?v=PgXyNdjxnpL</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: A mãe fala para a menina: “Vai filha, segura aqui [referindo-se à cadeira] e dança o créu”.</p>
Goiânia	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=JMGDir9XXH4">http://www.youtube.com/watch?v=JMGDir9XXH4</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: O clipe entrou na análise como danças erotizadas. A mãe está segurando o pau e o pai filmando. Qual a intenção de colocar um menino para tentar dançar <i>pole dance</i><sup>52</sup>?</p>
João Pessoa	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=VdcTYSbAzVo">http://www.youtube.com/watch?v=VdcTYSbAzVo</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: Os adultos incentivam os movimentos sensuais/sexuais falando “Vai, vai”, enquanto as crianças fazem a movimentação pedida.</p>
João Pessoa	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=iR36O46jM9w">http://www.youtube.com/watch?v=iR36O46jM9w</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p>

<sup>52</sup> A tradução literal é dança no cano ou dança no poste. O *pole dance* é uma dança sensual que utiliza um poste ou uma barra vertical fixa no qual o dançarino realiza os movimentos.

	<p>Descrição do clipe: A menina coloca a mão no joelho e desce até o chão. Uma mulher diz: “Trepá...ull..chão, chão, chão”.</p>
<p>Macapá</p>	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=seuByAcEyCU">http://www.youtube.com/watch?v=seuByAcEyCU</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: A mãe pede para a filha dançar, depois pega o pinico para ela urinar. A criança senta no pinico e logo levanta. A mãe insiste e diz: “Dança filha, assim ó créu, créu... agora balança o bumbum, de costas, até o chão”. E cai na gargalhada ao ver a filha dançando.</p>
<p>Maceió</p>	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=vMoEk4AHsc">http://www.youtube.com/watch?v=vMoEk4AHsc</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p>
	<p>Descrição do clipe: O menino está rebolando no sofá e quem está filmando pede para ele dançar embaixo. Então ele desce e começa fazer movimentos com conotação sexual.</p>
<p>Maceió</p>	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=-d-7Pbm3xkc">http://www.youtube.com/watch?v=-d-7Pbm3xkc</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: As meninas dançam até o chão só de calcinha. Em um momento uma mulher (que está filmando) diz: “De costas, vai, ta acabando, vai”. Depois uma outra mulher coloca a mão na parede e começa a rebolar. Então uma das meninas a empurra como que mandando parar, coloca a mão na mão na parede e rebola igual.</p>

Maceió	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=Fwh7EG6T-7c">http://www.youtube.com/watch?v=Fwh7EG6T-7c</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: As meninas dançam o <i>funk</i> sensualmente rebolando. A de vestido preto está mais à vontade que a de vestido rosa. Interessante perceber que a roupa delas não é de criança, e elas estão maquiadas etc. Mais no fim do vídeo, a de preto se vira de costa, coloca a mão na parede e começa a rebolar. A de vestido rosa olha a cena espantada e olha para a mãe como se estivesse pedindo uma aprovação. Então a mãe fala: “Bota a mão na parede, vai!”. A menina se vira, coloca a mão na parede e se solta no rebolado.</p>
Maceió	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=mY3jj0uTIFI">http://www.youtube.com/watch?v=mY3jj0uTIFI</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: Vozes de adulto, bem empolgadas, pedem para a menina colocar a mão no chão e rebolar.</p>
Rio Branco	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=h2hsjirQuEg">http://www.youtube.com/watch?v=h2hsjirQuEg</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: Uma mulher pede para a menina: “Até o chão”.</p>
Salvador	 <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=snrKDOanVGI">http://www.youtube.com/watch?v=snrKDOanVGI</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p>Descrição do clipe: Os meninos estão brincando com o elástico e dançando. Uma mulher fala: “Vira de costas, agora rebola,..., até o chão”.</p>

Teresina	 <p data-bbox="395 499 1390 528"><a href="http://www.youtube.com/watch?v=jcvgAkYcAKY">http://www.youtube.com/watch?v=jcvgAkYcAKY</a> (Clipe na íntegra no Anexo B)</p> <p data-bbox="395 533 1390 607">Descrição do clipe: Os adultos acham ótima a parte em que o menino rebola e sobe a camiseta e ficam pedindo para ele repetir isso.</p>
----------	---

Figura 7: Imagens referentes a clipes em que adultos incentivam verbalmente as crianças a dançarem coreografias categorizadas nessa pesquisa como erotizadas.

As imagens da Figura 7, nos levam à compreensão de que o desenvolvimento humano em suas interpretações cotidianas se dá através da interação com o outro, ou seja, nas relações sociais:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de *comportamento social* e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma *do ambiente da criança*. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa *através de outra pessoa*. (VIGOTSKI, 2007, p.19-20, grifo nosso).

Nessa perspectiva, entendemos ser pertinente refletir sobre os clipes em que os adultos incentivam as crianças a dançarem coreografias com características erotizadas. O excesso de coreografias com apelo sexual, reproduzidas por crianças de diferentes idades, reflete uma possível despreocupação com a preservação da infância e de todas as características pertinentes a esta fase.

De acordo com a psicóloga Tatiane Pereira Cunha,<sup>53</sup> a erotização precoce pode levar a um desaparecimento da infância.<sup>54</sup> Segundo ela, “existem inúmeros comportamentos que levam a uma erotização precoce e dentre eles está a movimentação erótica a partir de algumas

<sup>53</sup>Tatiane Pereira Cunha, 33 anos, formada em 2006, pela Uniceub, especialista em Clínica comportamental, pela Inspac, com formação em 2010. Passou a atuar na área clínica em 2007, em atendimento clínico-psicológico a crianças, adolescentes, adulto, sexual, familiar, casal, bem como orientação vocacional, avaliação neuropsicológica, psicodiagnóstico, avaliação para cirurgia bariátrica e acompanhamento de famílias em contexto de luto.

<sup>54</sup> Tal afirmação de Cunha no vídeo em anexo foi feita à luz de Neil Postman no livro *O desaparecimento da infância*.

músicas que impulsionam a movimentação do corpo voltada para uma linguagem mais com cunho sexual”,<sup>55</sup> conforme o estereótipo identificado nesta pesquisa.

A estimulação precoce da erotização, segundo afirma a referida psicóloga à luz de Ivone Maria dos Santos em “A cultura do consumo e a erotização na infância”,<sup>56</sup> pode trazer vários problemas à criança, como a antecipação menstrual das meninas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, distúrbios alimentares, depressão, baixo desempenho escolar e banalização da sexualidade.

Esses problemas também podem desembarcar nas salas de aula, assim como as danças presentes na cibercultura:

Corpos que dançam em salas de aula são os mesmos corpos que atravessam ruas, passam fome, apaixonam-se, envelhecem. Portanto, os saberes da dança a serem trabalhados em salas de aula estão necessariamente atrelados aos cotidianos sociais dos alunos, pois estão também atrelados a suas corporalidades. (MARQUES, 2010b, p. 141).

Como dança-educadora, não me é permitido omitir diante da realidade aqui constatada. Para tanto, valemo-nos mais uma vez de Marques (2012, p. 60), que diz: “[...] caso nossos corpos em movimentos continuem afastados da possibilidade de uma expressão artística/ estética, o mundo provavelmente continuará exatamente como está. É isso que desejamos? Estamos satisfeitos com os abusos de menores, [...] etc.?”.

Dessa forma, se faz necessário que minhas aulas de dança na escola permitam aos alunos o diálogo com o seu corpo e com corpo do outro, a partir da realidade em que estão inseridos, levando-os à suspensão da interpretação acrítica de seus papéis sociais.

Nossos corpos – [...] – são zonas de encontro sem começo nem fim com as quais os diferentes papéis sociais, na dança em interfaces com o mundo, são reconfigurados, ressignificados. São nossos corpos que permitem e conduzem esse fluxo entre os papéis e as funções sociais, pois são permeáveis às experiências cotidianas. (MARQUES, 2010b, p. 49).

Ressaltamos que o incentivo dos pais para que as crianças dançam de modo erotizado é prejudicial ao desenvolvimento delas, uma vez que são estimuladas precocemente com relação ao corpo e aos prazeres que elas podem sentir a partir de determinadas coreografias.

---

<sup>55</sup> Esta fala pode ser conferida no vídeo que se encontra em anexo. A psicóloga gravou um vídeo falando sobre esta temática e, gentilmente, o cedeu para este trabalho.

<sup>56</sup> Este trabalho foi citado no vídeo de Tatiane Pereira Cunha. Para quem tiver interesse em conhecê-lo por completo, ele encontra-se disponível na internet e pode ser acessado através do link <http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/article/viewFile/263/268>

Além de ser prejudicial ao desenvolvimento saudável da fase infantil – conforme constatamos pela psicologia – o incentivo a uma movimentação erotizada e a postagem de clipes de crianças dançando dessa forma ferem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura o direito da criança e do adolescente ao respeito e à dignidade. O ECA, em seu Capítulo II, estabelece que:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, *abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia*, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos *velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor*. (BRASIL, 1990, grifo nosso).

A criança tem o direito a se descobrir de um modo que não sejam impostos em seu corpo padrões que não respeitam a sua integridade, para isso se faz necessário o desenvolvimento da sua autonomia/criticidade.

Nessa perspectiva, que autonomia a criança tem em uma ação coreográfica em que ela está sendo induzida a realizar? As crianças presentes na Figura 7 têm consciência crítica plena da erotização que estão dançando? “A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico” (FREIRE, 1969, p. 60), um processo de ensino-aprendizagem que pode ocorrer ao longo das aulas de dança na escola, pois o “corpo não está dissociado da mente. A criança é um indivíduo inteiro. [...] Somos nosso corpo. Somos unos. Toda educação passa pelo corpo” (STRAZZACCAPA, 2001, p. 75).

A integridade, como qualidade ou estado do que é completo, perpassa por um desenvolvimento concomitante do físico, psíquico e moral do ser, sendo que a infância, conforme Tatiane Pereira Cunha afirma no vídeo em anexo, “é uma fase para que a criança brinque, crie habilidades sociais, compreenda seus sentimentos e seu corpo de uma forma adequada”.

Conhecer o corpo e suas diversas possibilidades de relacionamentos com os outros, por meio de processos de interpretação e criação em dança, colabora também para que o aluno tenha maior discriminação de suas necessidades íntimas, de privacidade e de expressão que sejam manifestações saudáveis da sexualidade e adequadas ao convívio social. (MARQUES, 2010a, p. 53-54).

Também é importante pensarmos a respeito da elevada quantidade de imagens de crianças seminuas ou nuas que têm suas identidades divulgadas nas interpretações

coreográficas no YouTube. O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe, no Art. 100, item V, o direito à privacidade: “[...] a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada” (BRASIL, 1990).

No âmbito da doutrina jurídica, o

[...] direito à imagem é uma das manifestações importantes do direito ao resguardo, este definido "como o modo de ser da pessoa que consiste na exclusão do conhecimento pelos outros daquilo que se refere a ele só". Com a violação do direito à imagem, o corpo e as suas funções não sofrem alteração; mas verifica-se, relativamente à pessoa, uma mudança da discrição de que ela estava possuída, e também uma modificação de caráter moral (a circunspeção, ou reserva, ou discrição pessoal, embora não faça parte da essência física da pessoa, constitui uma qualidade moral dela)(Adriano de Cupis, ob. cit., pp. 129 e 130).(MATTIA, s.d, s/p)<sup>57</sup>.

Ao sabermos que, atualmente, crianças de sete anos, e até de menos idade, já acessam a internet e se relacionam nas redes sociais digitais, fazemos alguns questionamentos: Não estariam estas crianças sofrendo algum tipo de preconceito na escola, ao serem reconhecidas pelos colegas? Ou ser reconhecido, nessa situação, seria sinônimo de sucesso, de estar na moda? E depois de alguns anos, quando estas crianças seminuas ou nuas se verem em cliques amplamente divulgados, quais serão as consequências para a adolescência e fase adulta delas?

Além disso, não podemos desconsiderar o que essas imagens (Figura 7) causam em quem assiste aos cliques. As crianças podem se tornar alvos fáceis de pedófilos, pois têm seus nomes, imagens e cidades anunciados.

Visto que “a pedofilia é um transtorno da preferência sexual, a qual incide sobre crianças geralmente pré-púberes ou no início da puberdade”,<sup>58</sup> será que o que é um vídeo de brincadeira entre pais e filhos, para outros, poderia representar um verdadeiro objeto erótico?

É possível que muitos dos adultos que incentivam as danças erotizadas, filmam e divulgam estas imagens na internet não façam este questionamento. Pode ser que nenhum deles execute tais ações com a intenção de incentivar nas crianças a interpretação de papeis coreográficos erotizados. Consideramos ser este o grande problema, ou seja, a falta de

<sup>57</sup> Texto disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/arquivo/eca-comentado-artigo-17livro-1---tema-respeito>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

<sup>58</sup> Conceito de pedofilia segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10/OMS), disponível no site do Ministério Público de Sant Catarina: <http://www.mpSC.mp.br/portal/instituicao/conteudos-ocultos.aspx> Acesso em: 2 jul.2014.

discernimento, a acriticidade, a ignorância em não compreender as proporções da repercussão dos cliques postados.

No Brasil, a Organização Nacional Contra as Drogas e a Pedofilia postou em seu *site* uma reportagem sobre as redes sociais e a pedofilia em que cita as seguintes afirmações de um estudo inglês:

Não há nada de errado em compartilhar o rosto sorridente de uma criança – comenta Fortunato di Noto, fundador de uma associação italiana contra a pedofilia, ao jornal *Live Sicilia Catania*. O problema começa quando estas imagens são de crianças nuas ou nas quais seus filhos, recém-nascidos ou já um pouco maiores, fazem determinadas posturas. O pedófilo busca isso constantemente e, ao ver a fotografia da criança, crescerá nele o desejo sexual de possuí-la.<sup>59</sup>

Na perspectiva desta reflexão, como refere Carlson (2010, p. 49, grifo nosso), “Goffman enfatiza o fato de que certo comportamento tem uma audiência e, mais ainda, tem um efeito nessa audiência. De fato [...], o indivíduo pode muito possivelmente se engajar na *performance sem estar ciente disso*”. Tal ação remete a uma reprodução coreográfica automática acrítica, na qual há um uso não consciente das máscaras sociais utilizadas, assim como ocorre nos cliques em que os adultos incitam as crianças a dançarem de forma erotizada.

Como se referem a crianças, a forma de tratá-las é ainda mais importante, pois são “pessoas humanas em processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1990, Art. 15), sendo que a falta de autonomia traz a elas, desde a tenra idade, a identidade/máscara do outro. Cabe, portanto, aos adultos – inclusive nós, dança-educadoras – cuidarem para que se não violem seus direitos infantis, como propõe a Constituição Federal e as respectivas leis, respeitando a identidade/máscara pessoal de cada criança, preservando o desenvolvimento de suas fases e desenvolvendo sua autonomia.

Eis a importância de refletirmos criticamente sobre os cliques resultantes da pesquisa realizada no YouTube em que as crianças foram incentivadas e direcionadas a dançarem coreografias erotizadas. Após as ricas contribuições da psicologia<sup>60</sup> e da doutrina jurídica,

---

<sup>59</sup> A matéria completa está disponível em: <<http://oncdp.org.br/site/index.php/pedofilia3/279-redes-sociais-e-pedofilia-cada-vez-mais-fotos-de-criancas-na-internet>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

<sup>60</sup> A psicóloga Tatiane Pereira Cunha, além de ceder gentilmente o vídeo para nossa pesquisa, informou referências sobre o assunto para quem tiver interesse em aprofundar os estudos no âmbito da psicologia. São elas: GUEDES, B.; PORTO, F.; ACÁCIO, F. Infância, consumo e mídia: costurando a realidade das crianças na contemporaneidade. *Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, v. 2, n. 3, 2009; PATERNO, K. A.V. *A invasão da erotização do adulto no mundo infantil: micropoderes na vida pública e privada*. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011 (Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller); POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999;

ampliaremos as reflexões especialmente no âmbito da representação (interpretação) da vida cotidiana que envolve a virtualidade real.

Dessa forma, atentamos para o fato de que

[...] em uma sociedade estamos constantemente “interpretando um papel”. Marx Burkhardt está perfeitamente certo quando fala, em *O teatro*, da “tendência natural de atuar que se manifesta inconscientemente em todo homem que sente que está sendo observado”. (EVREINOFF, 1996, p. 97).

Isto ocorre também na cibercultura. As pessoas que dançam nos clipes postados no YouTube estão diante de outras que acessam e assistem ao que foi postado e encenado. Em geral, muitos desses clipes são, ainda, compartilhados em outras redes sociais, seja por quem os postou ou por quem os acessou. As pessoas dos clipes passam a ser observadas em suas encenações por um público heterogêneo, não sendo possível o controle de quem já acessou o conteúdo postado.

No âmbito dessas reflexões, destacamos que um dos clipes resultantes da pesquisa – “Fafá de Belém detona a sexualização de menores” – não entrou nas categorizações, por ser uma entrevista, mas consideramos ser pertinente mencioná-lo aqui.

No clipe em questão, a cantora Fafá de Belém expõe:

[...] você vê as meninas de 11 anos, 12,13, com uma microssaia que não tapa nada, sem calcinha, dançando em cima de um capô e a mãe achando engraçado. Os bailes *funks* da periferia, o que é isso? É bacana e é legal. E depois você faz uma campanha contra o abuso sexual, mas, “bicho”, tá ali, as meninas estão expostas, sem saber o que estão fazendo. Há a sexualização breve das crianças, é o país às avessas [...].<sup>61</sup>

Ao compreendermos que a fala da cantora supracitada contribui com as reflexões a respeito das danças erotizadas, advertimos que, mesmo nos clipes em que não há uma fala de adulto incentivando verbalmente a criança a dançar eroticamente, é provável que um adulto seja quem realizou a filmagem e fez a postagem nos casos em que a criança do clipe é muito nova.

A reflexão sobre tais atitudes demonstra que a interpretação de papéis estereotipados (acríticos) são passados de geração em geração sem que as pessoas reflitam sobre eles. “Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam

---

SANTOS, I. M. dos. *Acultura do consumo e a erotização na infância*. São Paulo: Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, USP, 2009.

<sup>61</sup> O vídeo está disponível no *site* YouTube e pode ser acessado através do *link* <http://www.youtube.com/watch?v=dfwpif5zV3w>.

além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas” (FREIRE, 1967, p. 58).

Nesse sentido, citamos a animação “Vida Maria”,<sup>62</sup> de Joelma Ramos e Márcio Ramos, como um exemplo reflexivo de ciclos de papéis sociais que se repetem nas famílias que não conseguem refletir para além das necessidades do dia a dia. “Vida Maria” é um curta-metragem brasileiro, do ano de 2006, de pouco mais do que oito minutos de duração. Foi apoiado pelo Governo do Estado do Ceará e sua Secretaria da Cultura, através da Lei de Incentivo a Cultura do referido estado, e recebeu mais de quarenta prêmios em festivais de cinemas no país e no exterior<sup>63</sup>. No filme, é possível perceber como a realidade dos pais é imposta sobre o desejo dos filhos, mais especificamente das filhas (Marias). Essa realidade se repete de tal forma, que o modo como Maria José foi tratada pela mãe é o mesmo que ela trata a filha Maria de Lourdes. E o filme deixa claro que esse ciclo já se repete há algumas gerações.

É notória a influência dos papéis cotidianos interpretados pelos pais nas máscaras que os filhos usam e, além desta influência, gostaríamos de atentar para o fato de que, “apesar dos filhos adquirirem aprendizado com seus pais, nas sociedades industriais (seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento) isso não se faz como nas gerações tradicionais, que passam seus conhecimentos de geração para geração” (CUNHA, 2008, p. 216).

Assim, acrescentamos à acriticidade “herdada” o forte domínio que os sistemas de e-comunicação interligados exercem sobre a vida dos que não têm seu pensamento crítico desenvolvido. Temos consciência de que, na sociedade atual, os ensinamentos, além de serem transmitidos de pais para filhos, são também repassados pela cibercultura.

Nessa perspectiva, atentamos para o quanto os meios de comunicação têm influência sobre as máscaras que as pessoas usam em suas atuações na sociedade. A indústria do desejo impõe fórmulas da felicidade e o “meu” desejo já não é “meu”, mas é o desejo do outro que eu acho que é meu.

Este apoderamento tecnológico no sistema capitalista nos leva a questionar se há fábricas de felicidade onipresentes entre nós que nos induzem ao consumo acrítico, mecânico, padronizado, como uma tecnologização ubíqua de nossos sonhos capturados (mas que, na verdade, são condicionados, impostos, introjetados). A vida humana, sabemos, não é somente a interação com a matéria, mas também o embate do homem com sua própria alma.

<sup>62</sup>O vídeo está disponível no *site YouTube* e pode ser acessado através do *link* [http://www.youtube.com/watch?v=zHQqpI\\_522M](http://www.youtube.com/watch?v=zHQqpI_522M).

<sup>63</sup> As premiações podem ser conferidas no *site* Porta Curtas: [http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida\\_maria](http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida_maria)

Para a indústria ideológica massiva, é essencial capturar a alma humana. (CUNHA, 2008, p. 250).

Ao buscarmos compreender a relação da dança erotizada com os *e*-meios de comunicação interligados na sociedade brasileira, nos deparamos com um texto presente no *site* do Ministério Público do Rio Grande do Sul: “A erotização da infância na mídia e na internet”. Nele, Márcio Oliveira Puggina (professor, advogado e desembargador aposentado) faz ricas reflexões a respeito do tema que estamos tratando, a saber, entre elas está a citação abaixo – que apesar de longa, colocamos quase na íntegra, dada a relevância do texto para este estudo:

Este processo de erotização da infância encontra, na mídia, o seu principal “caldo de cultura”. [...] Este processo atua de duas maneiras. Primeiro, através do estímulo à criança a adotar o comportamento estereotipado forma de vestir; uso de maquiagem; música; dança etc. Quantas vezes já não vimos orgulhosas mães e pais, em programas de auditório, fantasiando suas filhas de tiazinhas, feitiças e similares? Quem já não se espantou com nanicas carlas-peres a rebolar, grotescamente, na boquinha da garrafa para gáudio e aplauso da galera e orgulho dos pais? A segunda forma de atuação é sobre o adulto que passa a ter sua libido estimulada pelo frequente bombardeio de imagens erotizadas de adolescentes e pré-adolescentes cada vez mais jovens, gerando, assim, fantasias sexuais que criam uma demanda, ou seja, um mercado para este produto. Em suma, por um lado, se estimula a criança a assumir comportamento de adulto e uma conduta erotizada e, por outro, cria-se um mercado para este tipo de produto. Em uma edição nacional, a revista PLAYBOY, já há algum tempo, como marketing de venda, anunciou ensaio fotográfico de uma modelo, espalhando, pelo Brasil inteiro, painéis publicitários com o sugestivo apelo: “FULANA DE TAL: 18 ANINHOS, MAS UM CORPINHO DE 13!” A mercadoria vendida era uma jovem de 18 anos. No entanto, o estímulo ao consumo da revista não era a modelo, nem a sua idade, mas, sim, a circunstância dela aparentar, não os dezoito que tinha, mas os treze que, supostamente, aparentava. Em última análise, a revista lançava a sua mercadoria com um apelo publicitário voltado para a imagem erótica de um corpo adolescente, evidenciando, assim, a existência de um mercado para este tipo de estímulo sexual e fantasia. Assim, seja incentivando a adoção de comportamentos erotizados, seja oferecendo estas imagens a um mercado consumidor de tais apelos, a mídia, através de seus diversos instrumentos e meios de comunicação, produz uma infância em acelerado processo de erotização precoce, ao mesmo tempo em que cria um estímulo erótico e fantasia capazes de induzir um mercado consumidor com este tipo de apelo. Não é, portanto, de se estranhar que seja crescente o avanço e o crescente número de *sites* que oferecem na internet, a este mercado, de forma escancarada (alguns) ou velada (outros) imagens de crianças, pré-adolescentes e adolescentes em nudez completa, em poses erotizadas e até de pornografia infantil. [...] Em síntese, o próprio crescimento destes apelos

na rede nada mais faz do que repercutir o processo de erotização da infância e de estímulo a um mercado consumidor deste processo.<sup>64</sup>

Diante dessa realidade, reiteramos que através do processo de ensino-aprendizagem crítico da dança, poder-se-á desenvolver nas crianças a autonomia de suas máscaras coreográficas, buscando mudar o curso de um processo histórico baseado na dominação e massificação de mentes e corpos.

É claro que as aulas de dança são apenas uma parcela de influências, referências, interferências e permeabilidades na constituição dos corpos leitores dos alunos e professores de dança. As aulas de dança em si não salvam o planeta – tampouco o destroem – mas podem contribuir para um ou para outro. (MARQUES, 2010b, p.49).<sup>65</sup>

De acordo com Marques (2010b, p. 141) “os saberes da dança a serem trabalhados em sala de aula estão necessariamente atrelados aos cotidianos sociais dos alunos, pois estão também atrelados a suas corporalidades”. Deste mesmo modo, no que concerne ao cotidiano dos alunos, destacamos que, para que a cultura digital não seja instrumento de marginalização e massificação, se faz indispensável uma educação libertária que desenvolva a consciência crítica, também, na linguagem digital.

Faz-se necessário formarmos um público consciente, capaz de ler/interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade, para não ser assimilado, sugado pela “ordem de massificação humana” que tem como premissa a homogeneização. Por isto, educar somente para a produção não garante a formação plena. (CUNHA, 2008, p. 224).

Neste âmbito, compreendemos a escola como um espaço de transformações, onde, por meio da dança/educação, o aluno pode repensar sobre aquilo que ele dança, inclusive no que concerne à sua prática no mundo.

---

<sup>64</sup> Conforme mencionado, o texto está disponível no *site* do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. Não há o ano em que ele foi escrito, tampouco divisão por páginas. Pode ser acessado em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id170.htm>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

<sup>65</sup> Segundo Marques (2010b, p. 141-142), “[...] a proliferação de Projetos Sociais que incluem a dança em seus programas é um testemunho sobre a importância e relevância dessa área de conhecimento para a população”. No âmbito dos projetos sociais que buscam a transformação pela dança, destacamos o trabalho de Ivaldo Bertazzo realizado na Favela da Maré. O projeto culminou no documentário “A Alma da Gente” que mostra os diferentes destinos de pessoas marcadas pela transformação através da arte. Seus personagens são os 60 adolescentes do Corpo de Dança da Maré, grupo coordenado pelo coreógrafo e educador Ivaldo Bertazzo no Complexo da Maré. Maiores informações estão disponíveis em: <http://almadagente.com.br/> Acesso em: set. 2014.

A dança, [...], quando trabalhada como linguagem – e não como um conjunto de passos a serem ensaiados, repetidos, decorados mecanicamente e apresentados displicentemente – pode abrir caminhos para que cada criança seja protagonista em/de seu próprio corpo, de seus próprios movimentos, de sua própria dança, de sua própria vida, enfim (MARQUES, 2012, p. 62).

Colocar em prática um ensino de dança com essas características tem sido um desafio para os professores que trabalham essa modalidade da arte nas escolas. O que tem sido feito em aula? Ao falar da sua experiência como assessora em Educação Artística na rede municipal de São Paulo, nos anos de 1991-1992, Marques (2011, p. 61) afirma que a

[...] “necessidade pedagógica” de determinação *a priori* de objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação acaba por criar técnicas e procedimentos de ensino que são aplicáveis a “qualquer” indivíduo de “qualquer” escola de “qualquer” cidade ou país. Estas técnicas aplicadas ao ensino de dança universalizam e tentam garantir a unidade de pensamento, de corpos, de ação.

O desafio se torna ainda maior quando refletimos sobre as danças da cibercultura que desembarcam nas salas de aula nas interpretações sociais dos alunos, porque a cultura digital não representa apenas os aparatos tecnológicos, mas especialmente os hábitos e relações que se configuram na sociedade em rede, a partir dos *e*-meios de comunicação interligados.

O advento das novas tecnologias, que têm como exemplo paradigmático a introdução da internet nos cotidianos sociais, criou novas formas de encontro entre pessoas, reconfigurou relacionamentos, traçou redes de relações outrora inimagináveis (MARQUES, 2010b, p.182).

Em vez de continuarmos tentando fazer com que nossos alunos “nos entendam” porque “sabemos o que é melhor para eles” ou ainda porque “no passado era diferente” (isto é, “melhor”), poderíamos tentar “nos entendermos”. (MARQUES, 2011, p. 71).

### **3.1.2 Coreografias erotizadas por adultos, encontradas na busca da pesquisa por crianças dançando**

Ao constatarmos que no resultado da pesquisa por “crianças dançando” há diversos cliques que não são de crianças, mas de adultos (ver imagens da Figura 8), e que neles as danças são erotizadas, percebemos a necessidade de uma educação digital crítica, de modo que as crianças vivam na cultura digital, que inter-relaciona o universo digital e não digital, sem se deixarem dominar pelos repertórios coreográficos que estão postados pelos adultos.

Imagem/ link



Imagem 1  
Capitais: Belo Horizonte  
e São Paulo

<http://www.youtube.com/watch?v=ip1HFKreIbc> (conteúdo em Anexo)



Imagem2  
Capital: Belo Horizonte

<http://www.youtube.com/watch?v=69PILy4F-XA>(conteúdo em Anexo)



Imagem 3  
Capital: Belo Horizonte

<http://www.youtube.com/watch?v=G-0quddYiQQ>(conteúdo em Anexo)



Imagem 4  
Capital: Belo Horizonte

<http://www.youtube.com/watch?v=uAQuPGX-hWU>(conteúdo em Anexo)



Imagem 5  
Capitais: Brasília e Florianópolis

<http://www.youtube.com/watch?v=mWRJ9ySK7LI>(conteúdo em Anexo)



Imagem 6  
Capital: Curitiba

<https://www.youtube.com/watch?v=Z6yDkmMkOF8>(conteúdo em Anexo)



Imagem 7  
Capitais: Porto Alegre,  
Recife e São Paulo

<http://www.youtube.com/watch?v=69PILy4F-XA>(conteúdo em Anexo)



Imagem 8  
Capital: Rio Branco

[http://www.youtube.com/watch?v=4\\_TOSFG7Hh8](http://www.youtube.com/watch?v=4_TOSFG7Hh8)(conteúdo em Anexo)



Imagem 9  
Capital: Rio Branco

<http://www.youtube.com/watch?v=I1457FPzg3A>(conteúdo em Anexo)



Imagem 10  
Capital: Rio de Janeiro

<http://www.youtube.com/watch?v=hSN7JoR0Pg8>(conteúdo em Anexo)



Imagem 11  
Capital: Rio de Janeiro

[http://www.youtube.com/watch?v=\\_1JtZyP8L1o](http://www.youtube.com/watch?v=_1JtZyP8L1o)(conteúdo em Anexo)



Imagem12  
Capital: Rio de Janeiro

<http://www.youtube.com/watch?v=y7r8R2k752w>(conteúdo em Anexo)



Imagem 13  
Capital: Salvador

<http://www.youtube.com/watch?v=D9On39UJt34>(conteúdo em Anexo)



Imagem 14  
Capital: Salvador

<http://www.youtube.com/watch?v=JHnxhGpCjcs>(conteúdo em Anexo)

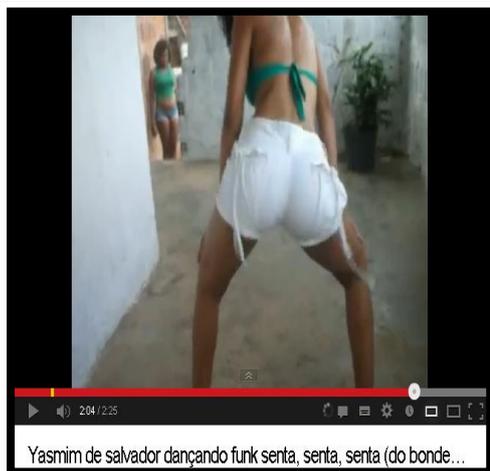


Imagem 15  
Capital: Salvador

<http://www.youtube.com/watch?v=Vy2qjLOLz2A>(conteúdo em Anexo)



Figura 8: Alguns clipes de adultos dançando resultantes da pesquisa por “crianças dançando”

Assistir aos clipes referentes às imagens da Figura 8, provoca-nos indignação, sensação de absurdo e dúvidas a respeito dos reais motivos pelos quais esses clipes resultavam da nossa pesquisa por “crianças dançando”, em que estes clipes estão na categoria de crianças dançando, repetimos. Não há como não se chocar diante de clipes como o de Rio Branco, em que a filmagem mostra somente as nádegas da mulher (intitulado “loira dançando de shortinho”). Ela está deitada na cama e “rebolando” simulando o ato sexual. Vale lembrar que, em nossa pesquisa, nossa busca foi por “crianças dançando”, como se vê no título (Figura 8) e pode ser observado na imagem 9 registrada na Figura 8.

Além deste, me chamou a atenção o clipe resultante na pesquisa do Rio de Janeiro cuja descrição é “*funk safada com tudo dentro*”. Há o endereço de um *site* na descrição e no próprio clipe, sendo que na parte de cima do vídeo, está escrito: “Conteúdo pra macho” (imagem 10 da Figura 8). O referido *site* apresenta apenas conteúdo pornográfico. E mais uma vez surge a pergunta: por que este clipe está associado ao tema “crianças dançando”?

Ainda, um dos clipes de São Paulo (imagem 16 da Figura 8) acima, é uma montagem com diversos vídeos de garotas rebolando, algumas seminuas. No clipe de Salvador (imagem 13 da Figura 8), uma senhora está dançando com roupa íntima. Não há como não questionar, o motivo desse clipe ser direcionado à busca de “crianças dançando”. Qual seria intenção desta senhora em se expor em trajes íntimos, divulgando essa cena e disponibilizando-a também para o público infantil? E, mais: Teria ela consciência da exposição e repercussão da sua imagem?

Nesse sentido, compreendemos que quanto mais clipes, sem restrição de acesso – característica da internet, são postados com *performances* de danças erotizadas, maior é a possibilidade de um desses ser acessado por uma criança. Como a criança está em

desenvolvimento, ela não tem o discernimento pleno de escolha, o que a torna vulnerável a este grande número de cliques. Assim, por estar bombardeada por estas imagens, poderá ser influenciada a dançar de modo erotizado.

Comungamos com Cunha (2008, p. 198-199) de que

[o] imperialismo globalizante presente na sociedade em rede, como mencionado, viabiliza ferozmente a atuação opressora do poder através de estratégias sistematizadas que roubam a tenacidade da expressão individual autônoma, impondo valores e fórmulas por eles prescritas e culminando na alienação do oprimido, que recebe de modo passivo significados a ele atribuídos.

Faz-se importante mencionar que as danças erotizadas partem de músicas/artistas que fizeram sucesso nos *e*-meios de comunicação em algum momento da história. Reiteramos que uma educação digital crítica, bem como dança/educativa, se faz importante para que o aluno não se deixe dominar pela força opressora da moda. Nesta perspectiva, buscamos nos capítulos seguintes demonstrar que é possível, por meio de processos *e*-arte/educativos, ressignificar o cotidiano dos alunos propiciando a suspensão de papéis interpretados acriticamente e permitindo a interpretação de um papel coreográfico crítico-reflexivo.

## *Capítulo 4*

---

## Capítulo 4 E-Arte/educação crítica: a suspensão de papéis a cultura digital

Diante das análises crítico-reflexivas realizadas até aqui, percebemos a necessidade de encontrar possibilidades que norteiem as dimensões profissionais do *e-arte*/educador, abrindo novos caminhos de conhecimento para o aprender, o ensinar e o produzir da arte da dança na escola, pois compreendemos que “a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de estabelecer conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p. 93).

A arte permite que artista e público se aproximem de sua realidade e a observem com atenção, critiquem-na, transformem-na, transformando, também, a si mesmos em um processo que os leva a ter uma experiência estética, por isso significativa. Assim, “o ensino da arte possibilita questionamento, busca, descoberta e desenvolvimento da capacidade crítica, os quais são elementos essenciais e pulsantes que aguçam a percepção e ampliam a imaginação e, assim, dinamizam a cognição” (CUNHA, 2008, p. 193).

A aula de dança na escola surge como oportunidade de interrupção do cotidiano das crianças, de suspensão de seus papéis interpretados acriticamente por meio da reflexão de suas atuações sociais. É como se o professor desse um espelho para os alunos verem como é realmente o modo como agem na sociedade. Aí se instaura o drama social: “[...] através do drama social, somos capazes de observar os fundamentais princípios da estrutura social no seu funcionamento, e sua dominância relativa em pontos sucessivos no tempo”<sup>66</sup> (TURNER, 1987, p. 27, tradução nossa).

O espelho enquanto metáfora torna-se pertinente para a compreensão da necessidade do deslocamento do lugar olhado das coisas para constituir a suspensão de papéis. Victor Turner, ao tratar do drama social, utiliza a metáfora do “espelho mágico”: “No espelho mágico de uma experiência liminar, a sociedade pode ver-se a si mesma a partir de múltiplos ângulos” (DAWSEY, 2005, p.165).

Sob esta perspectiva, a reflexão analítica do paradigma de coreografias estereotipadas que tem se estabelecido na cibercultura nos proporciona a distância necessária para conseguirmos compreender o universo dos alunos e o modo como o estereótipo coreográfico interpretado nos cliques presentes no YouTube tem reverberado em seus corpos.

Dessa forma, intencionamos – por meio de processos *e-arte*/educativos – permitir que os alunos vivenciem situações problematizadoras e consigam, ao alcançarem a consciência

---

<sup>66</sup>*Through the social drama we are enabled to observe the crucial principles of the social structure in their operation, and their relative dominance at successive points in time.*

crítica através da suspensão de papéis, adquirirem autonomia no dançar e em contextos da cibercultura.

Aprendemos a dançar ao mesmo tempo que aprendemos sobre nós mesmos e dialogamos com as transformações espaçotemporais da sociedade, pois nossos corpos já são, em si, tessituras sociais. A arte da dança, eminentemente corporal, portanto, é uma importante ramificação das vivências sociais para que possamos entender, problematizar, articular, criticar e, eventualmente, transformar as relações sociais (MARQUES, 2010b, p. 174)

Almejamos que nossos alunos representem seus papéis de modo intencional e consciente. Não negamos a representação (a interpretação cotidiana), mas a sua reprodução acrítica. Ao entendermos que viver autonomamente é tomar nas mãos a própria existência com criticidade, faz-se necessária uma consciência autogovernativa para escolhermos qual máscara vamos usar.

Ressaltamos que as máscaras presentes nas interpretações cotidianas não são apenas para fingir, elas são constitutivas da pessoa, o que revela a sua identidade. “Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra ‘pessoa’, em sua acepção primeira, queira dizer máscara” (PARK *apud* GOFFMAN, 1985, p. 27).

A representação, sob essa perspectiva, é portanto um alimento da cultura e da comunicação, conseqüentemente, da vida humana. Atentamos para o fato de que

[...] as máscaras não são menos indispensáveis ao grupo do que as palavras. Uma sociedade que acredita que dispensou as máscaras só pode ser uma sociedade em que as máscaras, mais poderosas do que alguma vez o foram antes, vão por sua vez estar mascaradas para melhor enganarem os homens. (LÉVI-STRAUSS *apud* MONTEIRO, 2010, p. 113).

Compreendemos que, pela acriticidade dos indivíduos, as máscaras presentes na cibercultura tornam-se o padrão a ser seguido. Eis a importância de desenvolvermos em nossos alunos a autonomia de suas expressões coreográficas, pois os estereótipos referentes às danças coreografadas contribuem para a alienação e dificultam o desenvolvimento da consciência crítica na representação consciente dos papéis no cotidiano.

Nosso objetivo é que, ao conhecer os estereótipos coreográficos que se estabelecem na cibercultura, consigamos, através do processo de ensino-aprendizagem crítico da dança na escola, contribuir com nossos alunos para que sejam autores de suas próprias coreografias e, conseqüentemente, de suas próprias histórias – e vice-versa.

No universo da *e-arte*/educação crítica, a dança é mais que simplesmente executar movimentos repetitivos e/ou técnicas codificadas – uma cópia calada do que vem de fora, seja do professor, da cibercultura, ou de outros repertórios – “[...] tampouco pode se restringir a montagem de espetáculos e shows” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 90). O ensino dessa arte na escola se estabelece, em nosso estudo, como possibilidade de “uma educação libertadora, portanto, uma educação baseada no diálogo, no desenvolvimento do pensamento autônomo e da consciência crítica” (CUNHA, 2008, p. 161).

Desse modo, nas aulas de dança, pretendemos que os alunos sejam inseridos em um drama social, ou seja, um processo conflituoso em que refletirão sobre suas práticas, compreendendo o mundo que os cerca, e consigam transformar o cenário cotidiano de suas interpretações sociais.

Através do drama social, a suspensão de papéis ocorrerá a partir de transformações alcançadas, que envolvem instauração e resolução de crises, obtidas com o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Ao sabermos que o estereótipo inviabiliza a capacidade inventiva e a autonomia, os processos de ensino-aprendizagem em dança na escola poderão permitir que ele olhe para sua realidade e reflita sobre ela.

Ler o mundo também com os óculos da dança/arte faz com que ampliemos, aprofundemos e vejamos com mais clareza como se estabelecem, que colorido tem, que canções cantam as relações sociais a nossa volta. Em última instância, voltar-se para o mundo é também voltar-se sobre si mesmo, sobre nosso papel no mundo, sobre nossa ação a respeito dos cotidianos partilhados. (MARQUES, 2010b, p. 184).

Ao compreendermos a escola como um espaço de aprendizagens e reflexões, temos a certeza de que os estereótipos coreográficos precisam ser problematizados. Concomitantemente aos questionamentos, ampliamos as opções oferecidas aos alunos no que se refere à dança, e à arte em geral, para que eles vivenciem experiências estéticas significativas nos processos dança/educativos.

Quando pensamos em experiência não o fazemos como sinônimo de conhecimento, experimento, prova, ensaio, entre outros, mas à luz de John Dewey, que não escreve sobre experiências quaisquer, incipientes. Ele se preocupa com aquelas que são significativas e singulares, ou seja, estéticas.

Dewey (2010) pondera que a experiência significativa está relacionada a diversas situações vividas, boas ou ruins, extremamente importantes ou, comparada a outras,

insignificantes. Porém, com característica singular em relação ao que foi vivido até ali e com começo e fim.

Assim como Dewey, Turner (2005) reflete sobre o fato de que a arte tem sua origem nas cenas e objetos da experiência humana (a arte e processos do viver), bem como à questão de que os atos humanos estão impregnados de significados (historicidade: relação entre presente, passado e futuro).

Turner (2005, p. 177) explica que “[...] o significado surge quando tentamos associar o que a cultura e a língua cristalizaram a partir do passado com o que sentimos, desejamos e pensamos em relação ao instante presente da vida”.

Nesse sentido, é interessante perceber que aquilo que se vivencia em todo o processo da experiência dança/educativa é muito importante para estabelecer o seu caráter estético. “Até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da experiência estética do que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência” (DEWEY, 2010, p. 71).

A experiência, portanto, é um processo consciente e, como tal, não pode ser entendida ou conceituada em uma única palavra ou ação. Ela envolve um trajeto percorrido e reflexões sobre ele. É inerente aos processos normais do viver.

[...] em muito de nossa experiência, não nos interessamos pela ligação de um incidente com o que veio antes e o que vem depois. [...] Uma coisa substitui a outra, mas não a absorve nem a leva adiante. Há experiência, porém ela é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência singular. É desnecessário dizer que tais experiências são inestéticas. (DEWEY, 2010, p. 116).

Assim como a experiência, a arte também é inerente ao ser e ao meio, não podendo ser produzida, observada e/ou criticada fora dos processos do viver. A arte está diretamente associada a experiências humanas e não pode ser entendida fora delas. Através da arte, somos “[...] como que apresentados a um mundo além deste mundo, o qual, não obstante, é a realidade mais profunda do mundo em que vivemos em nossas experiências comuns. Somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos” (DEWEY, 2010, p. 351).

No âmbito desta reflexão se faz fundamental esclarecer que, apesar dos fatos e análises reflexivas feitas até aqui (especialmente no tange aos exemplos citados no Capítulo 1), ainda há artistas que buscam o reconhecimento profissional indo contra o que está posto

na sociedade e se empenham em mostrar a importância de uma arte que seja produzida e apreciada conscientemente.

Nesse sentido, no decorrer desta pesquisa, nos deparamos com gratas surpresas que nos levaram a alguns desses artistas que com suas produções e reflexões nos provam que é possível fazer arte apesar das imposições e padronizações sociais.

O texto da artesã Erika Magrini, por exemplo, nos permitiu refletir sobre a influência do capitalismo na arte e no artista, e de que modo este pode continuar a ter experiências artísticas em suas criações, apesar das imposições na sociedade atual:

Se eu tiver que apenas vender uma matéria.  
 Se eu tiver que olhar as pessoas como simples consumidores.  
 Se eu tiver que fazer só o que a moda e a mídia exigem.  
 Se eu perder o prazer de acompanhar pessoalmente o que faço.  
 Se deixar de acreditar na família como parceira e igual nos direitos e deveres.  
 Já não serei uma artesã e sim uma simples comerciante.<sup>67</sup>

No âmbito musical, destaco uma canção da Pedra Letícia (banda que teve início em Goiânia – a capital sertaneja – em 2005 e que tem um *pop rock* irreverente não só no estilo musical, mas também nas letras): “La la la”.<sup>68</sup> A música é uma crítica às canções com refrão simplório, assim como as exemplificadas anteriormente neste trabalho:

Eu vivo um dilema a cada vez que eu canto  
 Vou pedir pra algum santo resolver meu problema  
 Se eu faço uma canção ou assisto novela  
 Penso em algo pra dizer, mas distraio com a tela  
 Eu me recuso a fazer uma canção  
 Usando lálalá como refrão  
 Pra média burra da população  
 Que vive em frente à televisão

Diante destes exemplos, consideramos ser pertinente destacar, também, que a padronização da interpretação de papéis na arte acontece em todos os segmentos e chegou, inclusive, ao meio religioso. O mercado fonográfico em crise descobriu a música gospel, pois em geral o público gospel opta por comprar CDs originais de seus artistas preferidos e são contra a pirataria. Mas isso tem levado muitos artistas a (re)produzirem canções com a já

<sup>67</sup>Erika Magrini é artesã de bijuterias. Esse texto está impresso na etiqueta dos produtos que vende e pode ser acessado em: <<http://www.brincosdiferentes.com.br/quem-somos>>. Acesso em: 27 mar. 2013>.

<sup>68</sup>Essa música faz parte do álbum “Eu sou pedreiro” lançado em 2011, mas só em 2013 tive contato com ela.

mencionada “herança estereotípica”, aquela que tem a fórmula do sucesso. Os artistas cristãos que não concordam com isso também expõem suas críticas em textos e canções.

Assim fez Zé Bruno (vocalista da Banda Resgate, banda pioneira do *rock* cristão no Brasil com mais de vinte e cinco anos de carreira) em seu *blog*:

Alguém faz uma música sobre “Estar apaixonado por Jesus”, não faço juízo de valor, julgo ter sido uma experiência genuína individual de alguém, mas porque fez sucesso, o Brasil é invadido por uma avalanche de músicas sobre estar apaixonado. Uma música sobre Chuva de Deus faz sucesso, de repente, é enchente de Manaus a João Pessoa, de Brasília a Porto Alegre, toda igreja grava um DVD sobre a Chuva. Uma música sobre restituição, e todos os compositores do Brasil recebem a mesma inspiração no dia seguinte. Estamos em busca da inspiração perdida ou da fórmula do sucesso? *O sucesso não é pecado, mas ele vem depois da arte feita, não é produzido por antecipação [...] No mundo inteiro há compositores tentando achar a fórmula do sucesso, o elixir da aceitação pública, o caminho místico que leva ao Grammy, cada dia uma tentativa nova acontece. O pior é que dá certo, o povo gosta!!!*<sup>69</sup> (Grifo nosso).

Do mesmo modo, João Alexandre (músico expressivo da música popular brasileira cristã com mais de trinta anos de carreira) lançou em 2007 o álbum *É proibido pensar*, uma reflexão aos rótulos e modismos que já tomavam conta das músicas evangélicas. Um dos trechos da canção que dá nome ao álbum diz: “Procuro alguém pra resolver meu problema, pois não consigo me encaixar neste esquema. São sempre variações do mesmo tema, meras repetições [...]. É proibido pensar”.

“É proibido pensar” foi composta para se combater os estereótipos na música cristã. Mas sua reflexão nos permite tomá-la para os diversos tipos e estilos musicais, bem como para as demais artes. O que temos visto é que, no âmbito artístico, especialmente no que é oferecido à população em massa, tudo muda muito rápido, mas de um modo igual. “Meras repetições”, como diz a canção de João Alexandre.

Mas, afinal, é proibido pensar?

Na nossa labuta como educadores, artistas e professores de arte, não queremos formar pessoas em série, acrílicas e com seus desejos colonizados pelo imperialismo vertical globalizante. Tenho como premissa pulsante e indócil uma *e-arte/educação* que promova a globalização horizontal – democrática – dialogal, multi/intercultural e por isto libertadora. (CUNHA, 2008, p. 250).

<sup>69</sup>Trecho do texto “O Milton Nascimento não pensava em nós”. Disponível em: <<http://www.acasadarocha.com.br/zebrunovetores/o-milton-nascimento-nao-pensava-em-nos/>>. Acesso em: abr. 2013.

Em um mundo dominado pela internet, em que os alunos estão sempre cheios de informação, mas com pouco conhecimento crítico acerca dessas informações, percebemos a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem da dança que vá além dos estereótipos e padrões.

No âmbito das análises reflexivas feitas até aqui, constatamos que as crianças, em geral, não têm acesso a outras fontes de experimentarem a dança além das ditadas pela moda. Dessa forma, entendemos ser responsabilidade nossa, dança-educadoras, inserirmos os nossos alunos em um universo em que possam ampliar seus olhares para as possibilidades e relações do dançar, suspendendo os papéis acrílicos que representam e passando a atuar autonomamente na sociedade.

Como Cunha (2008, p. 265), defendemos a necessidade de

[...] práticas educativas em prol da educação cultural digital, com o objetivo de proporcionar ações *e-Arte*/educativas libertadoras, que postulem o desenvolvimento pleno (e, portanto libertário) da pessoa para expressar-se com criticidade, bem como ser capaz de ler/interpretar o mundo que a cerca. Precisamos ensinar nossos alunos a degustar a vida com autonomia palatável, para que eles possam ampliar o cardápio de sabores a partir da consumação estética oriunda de critérios e escolhas autônomas, para que saboreiem a vida sem terem de aplaudir receitas alheias enquanto se intoxicam com elas.

Temos certeza de que é possível desenvolvermos na escola um processo de ensino-aprendizagem em dança que permita a suspensão de papéis acrílicos que se estabelecem na cultura digital e que envolvem os estereótipos coreográficos reproduzidos pelas crianças, dentre os quais está a dança erotizada – identificada nesta pesquisa.

Susan Stinson (apud MARQUES, 2012, p. 69)

[...] propõe que o mundo, e isso inclui as aulas de dança, pode ser melhor do que realmente é. Não precisamos fazer as mesmas coisas que sempre são feitas, uma só pessoa pode fazer a diferença, completa. Stinson (ibid) ressalta que a transformação pode ser amedrontadora, especialmente quando temos certeza absoluta de que estamos corretos onde estamos, mas podemos também ser corajosos: como professores, precisamos nos manter flexíveis e, passo a passo, cruzar as fronteiras do desconhecido [...].

Discutiremos, nas páginas seguintes, de que forma essa suspensão de papéis pode ocorrer através das aulas de dança na escola, levando os alunos a refletirem sobre as suas interpretações coreográficas e as relações que estabelecem com o outro e com o meio no qual vivem. “O encontro significativo entre nossos alunos, os saberes da dança e seus mundos

vivididos podem/devem ser gerados nas próprias propostas artísticas em sala de aula”, nos diz Marques (2010b, p. 179).

O trabalho feito através da dança, e de outras linguagens artísticas, buscou dialogar com os cotidianos sociais dos alunos. Nessa perspectiva, realizamos um trabalho interterritorial entre as artes, para que as vivenciando os alunos pudessem se (re)conhecer e conseguissem atuar na sociedade autonomamente através da dança, (re)significando seus papéis sociais e relações cotidianas.

#### 4.1 Aspectos conceituais da *e-arte/educação* no contexto das *Performances Culturais*

Neste tópico, apresentaremos uma análise de um estudo de uma *Performance e-arte/educativa*, realizada com alunos das turmas Gs<sup>70</sup> – com média de idade de 11 anos – da Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade (EMTIPSA). Para tanto, apoiamos nos estudos de Cunha (2013a, p. 7), que assim se refere a esse tipo de atividade:

Com tais *performances e-arte/educativas*, podem-se promover intervenções artísticas em tais espaços acadêmicos [e/ou escolares], para instigar a realização de análises críticas e reflexivas acerca das paisagens que estão sendo desenhadas. O propósito é ultrapassar crivos muitas vezes preestabelecidos que possam impedir olhares críticos e atuais, capazes de (re)significar novos paradigmas que venham a orientar soluções mais contextualizadas para o que se circunscreve na contemporaneidade. Para ampliar o entendimento acerca da paisagem que se circunscreve, o alicerce motriz [...] se apresenta sob o paradigma pedagógico de *performances e-arte/educativas* questionadoras, para que possam ser reabertas questões às “respostas prontas”[...]. Elas se apresentam mais como clichês e podem estar sendo (re)produzidas sem o entendimento do fato que as motivou, ou seja, sem o entendimento daquela paisagem em seu contexto, na sua particularidade, o que inviabiliza novas compreensões que venham a implicar soluções mais efetivas.

Para atingir nosso intento de promover intervenções *e-arte/educativas*, no contexto das *performances* culturais, inicialmente, cabe apresentar o conceito de cultura abarcado pela sociedade atual e na qual os alunos da escola em estudo estão inseridos.

Zygmunt Bauman (2012, p. 19), sociólogo polonês, autor de vasta obra que analisa as transformações socioculturais e políticas de nosso tempo, em seu livro *Ensaio sobre o conceito de cultura*, esclarece que “a ideia de cultura foi uma invenção histórica instigada

---

<sup>70</sup> As escolas municipais de Goiânia utilizam os ciclos de aprendizagem. As turmas Gs correspondem às de sétimo ano do ensino fundamental seriado.

pelo impulso de assimilar, do ponto de vista intelectual, uma experiência inegavelmente histórica”.

E esclarece:

Originalmente, na segunda metade do século XVIII, a ideia de cultura foi cunhada para distinguir as realizações humanas dos fatos “duros” da natureza. [...] Porém, a tendência geral do pensamento social durante o século XIX [...] foi “naturalizar” a cultura: os fatos sociais podem ser produzidos; contudo, uma vez produzidos passam a confrontar seus antigos autores com toda inflexível e indomável obstinação da natureza [...] Só na segunda metade do século XX, de modo gradual, porém contínuo, essa tendência começou a se inverter: havia chegado a era da “culturalização” da natureza. (BAUMAN, 2012, p.12).

A construção da cultura está relacionada às épocas e aos atores sociais que vivem em cada uma delas. Dessa forma, a cultura está diretamente relacionada às relações e interpretações sociais de uma comunidade.

No caso do nosso estudo, que investiga a presença de estereótipos coreográficos no ciberespaço, como apresentado nos Capítulos 1 e 2, interessaram as interpretações de papéis coreográficos que mais se repetiam na comunidade do YouTube, em âmbito brasileiro. Elas permitiram analisar criticamente o principal estereótipo encontrado (Capítulo 3) e, portanto, compreender a realidade coreográfica da cultura digital em que estamos – nós e nossos alunos – imersos.

Segundo Castells (2010), vivemos na cultura da virtualidade real. Trata-se do que se performatiza nas chamadas “comunidades virtuais” não como atuações sociais que não existem verdadeiramente, mas, pelo contrário, como interpretações de papéis que captam a realidade.

Desse modo, a *performance* coreográfica que se apresenta repetidamente no YouTube pode representar a cultura dos nossos alunos. Atentamos para o fato de que o padrão coreográfico repetido acriticamente é, também, uma naturalização dessa coreografia, já que algumas pessoas não refletem sobre ela e consideram-na tão natural que são capazes de incentivar as crianças a dançarem de modo erotizado.

Está claro, para nós, que as danças “erotizadas” são naturalizações do ciberespaço que culminam na utilização de uma mesma máscara por vários atores sociais. Por conseguinte, cabia-nos compreender o que está naturalizado no ambiente escolar, acerca da ocupação do espaço pelos alunos, afim de propor o combate a essas naturalizações e também aos padrões de repetição acríticas, o que seria feito por meio de uma *performance e-arte/educativa*.

O seguinte questionamento nos orientou em nosso propósito: Quais os padrões de interpretação de papéis são estabelecidos na EMTIPSA?

Para a identificação desses, em junho de 2013, os alunos foram desafiados a perceberem o espaço da escola em que estudavam (Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade), registrando através de fotografias o que mais os incomodava ali.

Buscamos, através da intervenção *e-arte/educativa*, trabalhar com o deslocamento do aluno em relação às suas atitudes e às dos colegas no espaço escolar, ou seja, colocamos o aluno para ver criticamente sua realidade. Mas, para isso, era preciso descobrir/detectar um problema, o qual os próprios alunos foram desafiados a investigar.

Ao serem provocados para estarem atentos ao que os incomodava na escola onde estudavam, buscamos viabilizar que os alunos se tornassem sujeitos indagativos, que dialogassem e se posicionassem diante dos registros fotográficos das suas práticas comuns, interpretadas no ambiente em que estavam inseridos. Não objetivamos dar respostas a eles, mas questioná-los ao promover “[...] ações reflexivas em prol do desenvolvimento autônomo e crítico do aluno no mundo que o cerca” (CUNHA, 2013b, p. 2414).

Propusemos essa atividade por acreditar que um ensino de arte que busque comprometimento com a autonomia dos alunos deve ir além da sensibilidade e da emoção e promover um processo de ensino-aprendizagem que envolva pesquisa/investigação.

Destacamos, aqui, a importância desta proposição *e-arte/educativa* corroborando, ainda, com a ideia de Abdala Jr e Lage (2013, s/p, grifo nosso) ao atentarem para o fato de que Vygotsky

[...] argumenta que o homem, em sua trajetória de amadurecimento intelectual, mais do que somente interagir, *precisa contar com desafios* que assegurem o salto cognitivo necessário para que ele alcance os estágios mentais mais avançados. Mas, *se o meio social com o qual o adolescente está em interação não apresenta tarefas práticas e/ou cognitivas, [...] não lhe faz novas exigências e não estimula seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso* (Vygotsky, *A formação social da mente* 50; grifo nosso). [...] As ‘ferramentas culturais’ – como preferimos denominá-las, seguindo Wertsch – são signos, sistemas de signos e/ou discursos que visam a apreender a realidade (empírica / cognitiva) que entram na constituição do repertório disponível na cultura para lidar com os desafios que são apresentados aos seres humanos por toda a vida. [...]. Nessa medida, a cultura oferece um repertório aos homens para enfrentarem a realidade, mas estes deverão se apropriar dele, adequando seus elementos às práticas que os requerem no cotidiano.

Compreendemos que o ensino de arte na escola “não se configura por um apanhado de atividades mal alinhavadas, mesmo que motivem e alegrem os alunos carentes de ‘vida e liberdade’” (MARQUES; BRASIL, 2006). Assim, tivemos como intento uma educação estética para despertar os alunos diante da realidade de seus papéis sociais, no que diz respeito às suas vivências e ao meio a que pertenciam.

Objetivamos, assim, instaurar o drama social (TURNER, 1987), através do qual os alunos seriam capazes de observar o funcionamento da estrutura social da EMTIPSA e as suas atuações ali. Reiteramos o que Dawsey (2005, p. 165) afirmou ao tratar do drama social: “[...] no espelho mágico de uma experiência liminar, a sociedade pode ver-se a si mesma a partir de múltiplos ângulos”.

Nessa perspectiva, os alunos fotografaram o que os incomodava na EMTIPSA e procederam a uma seleção dos seus registros. Separaram as fotos em algumas categorias, as quais se definiram como falta de limpeza, falta de segurança, falta de educação/ bullying, falta de respeito pelo ambiente escolar, risco de acidentes e risco de doenças (Figura 9).



Imagem 1

Foto: Aluna Juliana da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013



Imagem 2

Foto: Aluna Yasmin da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013



Imagem 3

Foto: Aluna Clarissa da Escola Municipal em tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013



Imagem 4

Foto: Aluna Laís da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013



Imagem 5

Foto: Aluna Andressa da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013



Imagem 6

Foto: Aluno Jânio da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013

Figura 9: Registro dos alunos referentes às suas inquietações na Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Disponível, também, em anexo digital (Anexo C).

## 4.2 Performance Facecorpo

A *performance Facecorpo* realizada com os alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade – EMTIPSA - foi sistematizada pelo Grupo de Pesquisa certificado pela Capes, sob orientação da professora Fernanda Pereira da Cunha, intitulado “*e-arte/educação Crítica no Ciberespaço*”. Este Grupo contava com a participação de alunos do mestrado em *Performances Culturais* da Universidade Federal de Goiás.

O propósito foi promover um processo de ensino-aprendizagem na escola, por meio da arte da performance, capaz de inserir os alunos em um universo no qual conseguissem suspender os papéis em que atuavam acriticamente, como nos casos descritos nos Capítulos 1 e 2, especialmente no que concerne às suas atuações na escola e no ciberespaço. A *performance Facecorpo* foi realizada em junho de 2013, juntamente com outras ações *e-arte/educativas* que compuseram a *performance Protesto Escolar*, assim denominada pelos alunos da EMTIPSA. Em outubro de 2014, voltamos à escola dando continuidade à *performance Protesto Escolar* através da dança, a qual será apresentada no capítulo 5.

A escolha pela Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade decorreu do fato de um dos integrantes do grupo de pesquisa *e-arte/educação Crítica*, o mestrando em *performances* culturais (UFG) Eurim Pablo Borges Pinho, ser professor de dança na instituição. Foi ele quem fez o primeiro contato com a direção da escola e em comum acordo aceitaram desenvolver o trabalho. Envolveram-se no projeto 22 alunos das turmas Gs.

### 4.2.1 Ações *e-arte/educativas* em prol da *performance Facecorpo*

A *performance Facecorpo* correspondeu a uma das ações *e-arte/educativas* da *performance Protesto Escolar* realizada pelos alunos da EMTIPSA, conforme mencionamos acima. Todo o processo *e-arte/educativo*, desenvolvido junto aos alunos da EMTIPSA, foi um trabalho integrado dos pesquisadores do grupo de pesquisa “*e-arte/educação Crítica no Ciberespaço*” em que cada pesquisador teve um foco diante da temática proposta: o *Facecorpo* foi realizado sob meu interesse, a *Dança Crítica* ficou a cargo do Eurim e o *Jogo Cênico*, da Mariana. Destaco que o trabalho dos meus colegas muito contribuiu com o meu.

As ações *e-arte/educativas* objetivaram, a partir de processos investigativos, ressignificar o cotidiano dos alunos, desenvolvendo neles a criticidade para o que estava naturalizado no ambiente escolar acerca da ocupação do espaço pelos alunos na EMTIPSA.

Para isso, foi preciso redescobrir quais eram estas naturalizações, problema que os próprios alunos foram desafiados a investigar.

Acreditamos, assim como Cunha (2013b, p. 2414), que as abordagens metodológicas para o ensino de arte devem buscar

[...] instaurar um ambiente processual de (re)significação através dos métodos de elaboração estratégica para aproximação e (re)elaboração dos significados entre sujeito e objeto. O objetivo é a transmutação de sujeito-sujeito através de uma nova proposição que favoreça a (re)significação através do (re)encontro entre os sujeitos, nessa instância, indagativos.

Nesta perspectiva, desafiamos os alunos a se atentarem criticamente para o que os incomodava no espaço escolar da EMTIPSA. Eles se separaram em grupos e andaram pela escola, munidos de máquinas fotográficas e celulares com câmera, investigando cada ambiente e registrando os seus incômodos através de fotografias. Eles foram convidados, assim, a revisitar o que estava naturalizado, tornando-se críticos para aquilo que, até então, não os incomodavam.

Diante de inúmeros registros, os alunos procederam à seleção das fotos, separando-as em categorias como falta de limpeza, falta de segurança, falta de educação/ bullying, falta de respeito pelo ambiente escolar, risco de acidentes e risco de doenças (Figura 10)<sup>71</sup>.



<sup>71</sup> Destacamos que as imagens da Figura 10 correspondem às mesmas imagens da Figura 9, sendo aqui repetidas a fim de permitir maior fluidez na leitura do texto.



Figura 10: Categorização dos registros dos alunos referentes às suas inquietações na Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade.

Ao considerarmos a relevância de todo o processo *e-arte*/educativo desenvolvido junto aos alunos da EMTIPSA, registramos que a partir das categorizações das fotos os pesquisadores Eurim e Mariana oportunizaram vivências artísticas aos alunos – em que o pesquisador Eurim buscou potencializar o processo investigativo através da dança e a pesquisadora Mariana, através do teatro–, bem como promoveram a apreciação crítica de vídeos<sup>72</sup> relacionados a intervenções artísticas – através dos quais problematizaram as ações em prol da *performance Protesto Escolar*.

As ações *e-arte*/educativas, de todo o grupo de pesquisa “*e-arte*/educação Crítica no Ciberespaço”, se estenderam à Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC/UFG) da Universidade Federal de Goiás (UFG) onde, a partir de registros fotográficos do ambiente

<sup>72</sup>*Anestesia vídeo dança*. Disponível em:

<https://www.YouTube.com/watch?v=cTaOzgHNzvY&list=PLFB2DE914F790C6F0>. Acesso em: 15 maio 2013. *As carneiras – vídeo dança*. Disponível em:

<https://www.YouTube.com/watch?v=6iAsUYqkEPs&list=PLFB2DE914F790C6F0&index=6>. Acesso em: 15 maio 2013. *Por onde os olhos não passam*. Disponível em:

<https://www.YouTube.com/watch?v=TT114adFbhk>. Acesso em: 15 maio 2013. *Marina Abramović e Ulay - MoMA 2010*. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=OS0Tg0IjCp4> Acesso: 15 jun. 2013.

universitário, os alunos puderam ressignificar a vivência investigativa já experienciada na EMTIPSA, conforme veremos no tópico a seguir.

Ressaltamos que partir da categoria “falta de educação/ bullying” (imagem 1 da Figura 10) os próprios alunos definiram que na escola havia um *Facebanheiro*, referindo-se ao banheiro da escola que era cheio de pichações e recados nas portas. Os alunos argumentaram que os escritos nas portas dos banheiros da escola se assemelhavam ao que ocorre na rede social Facebook: um local para as pessoas trocarem mensagens.

O *Facebanheiro* foi o ponto de partida das ações *e-arte/educativas* desenvolvidas especificamente por mim neste trabalho com os alunos da EMTIPSA. Do *Facebanheiro* seguiram-se ações referentes à *Faceparede* e ao *Facebook* – nas quais busquei potencializar a investigação dos alunos – culminando na *performance Facecorpo*.

#### 4.2.1.1 Do *Facebanheiro* à *Faceparede*

A partir da definição do *Facebanheiro* e das reflexões sobre as demais iconografias registradas pelos alunos, junto com eles nos deslocamos para a Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás, para que eles investigassem iconograficamente o ambiente universitário da EMAC, assim como fizeram na Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade. O objetivo era comparar, através das fotos registradas, as formas de apropriação dos alunos dessas duas instituições sobre o espaço no qual atuavam socialmente.

Na oportunidade, os alunos/investigadores também deveriam se ater à existência do *Facebanheiro* na Universidade. E apontaram que este também existia nessa instituição, mas em menor proporção. O que mais lhes chamou atenção neste processo investigativo foi o fato de na EMAC haver uma parede em que os universitários registram seus escritos. Os alunos da EMTIPSA denominaram-na de *Faceparede* (Figura 11).



Foto: Alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013.

Figura 11: Imagem de uma *Faceparede* na EMAC. Disponível, também, no Anexo C, desta dissertação.

Apesar de o *Facebanheiro* e a *Faceparede* terem sido ressignificados a partir do que ocorre no Facebook, ou seja, serem locais onde os estudantes escrevem e trocam mensagens, os alunos da EMTIPSA atentaram para o fato de que há características que os tornam diferentes no que tange à apropriação destes espaços pelos que ali escrevem.

De acordo com os alunos/investigadores, a *Faceparede* da EMAC é um espaço no qual é permitido que os estudantes escrevam suas mensagens, não configurando uma falta de respeito ao espaço público como acontece no *Facebanheiro* da EMTIPSA.

Além disso, na *Faceparede*, não predominam escritos de xingamentos e ofensas (bullying) como ocorre no *Facebanheiro* (imagem 1 da Figura 12). Nela, há uma maior variedade a respeito dos escritos: além de palavras ofensivas, há poemas (imagem 2 da Figura 12), desenhos, frases soltas e palavras que parecem uma resposta a “No que Você está pensando?” - pergunta do Facebook feita ao usuário desta rede social, estimulando-o a postar e/ou compartilhar algo (imagem 3 da Figura 12). Neste viés, não por acaso, há na *Faceparede* a frase escrita em francês: “*About Jour*” (imagem 2 da Figura 12) que em português significa “sobre o dia”, indicando que os escritos estão relacionados ao dia de quem escreve.

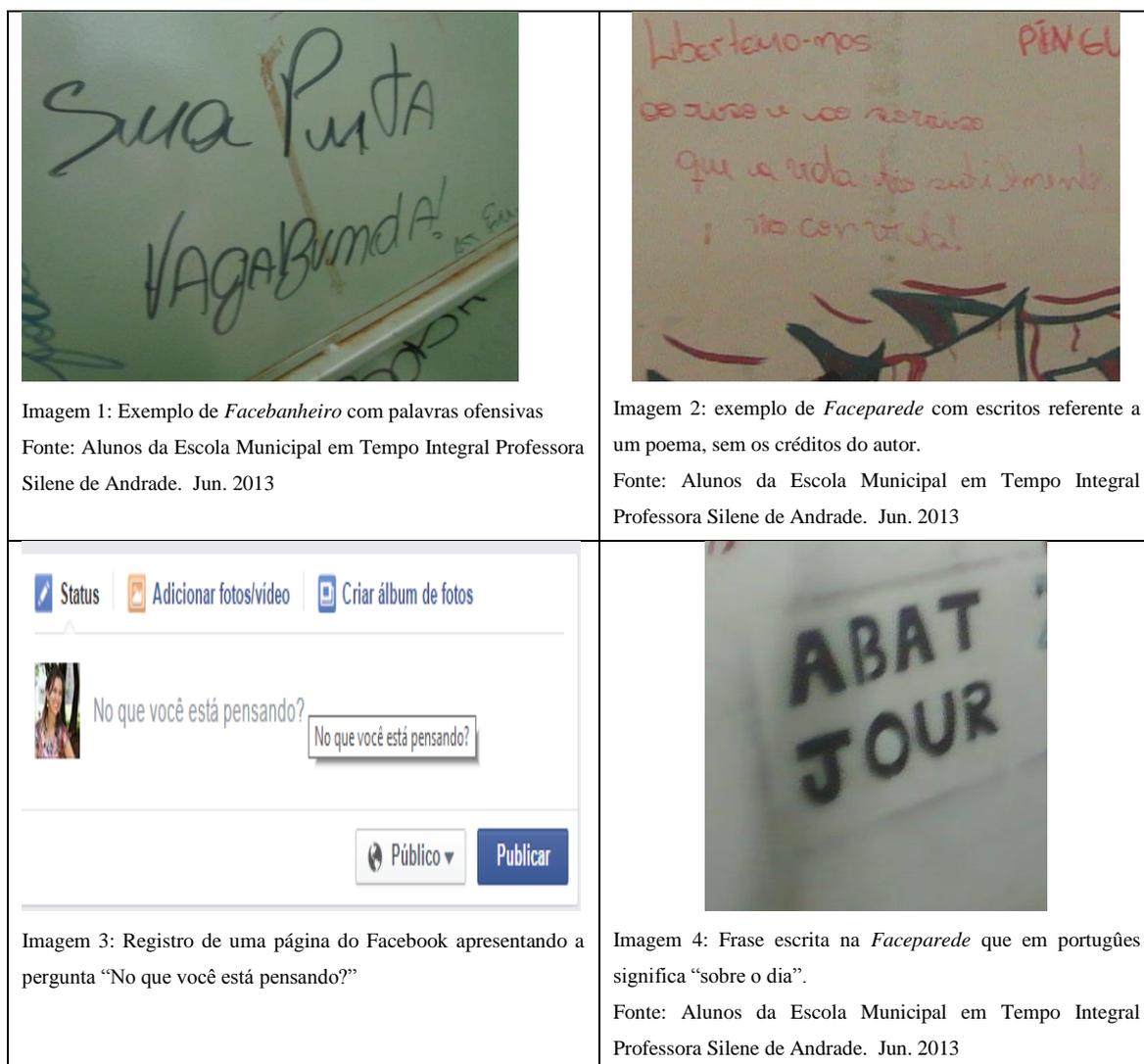


Figura 12: Registro de imagens referentes ao *Facebanheiro*, a *Faceparede* e ao Facebook

Ao reconfigurarem os banheiros da EMTIPSA e a parede da EMAC como mídias, assim como o Facebook o é, os alunos compreenderam que o *Facebanheiro* refletia e comunicava a realidade da escola e o *Faceparede*, da EMAC, assim como o Facebook reflete e comunica o que acontece na sociedade na perspectiva dos seus usuários.

Diante disto, reiteramos com Castells (2010, p.414) que “a comunicação, decididamente, molda a cultura”. Logo, a representação/interpretação dos papéis sociais alimenta a cultura na medida em que estrutura o modo como as pessoas atuam na sociedade diante das outras, ou seja, como se comunicam ( reflexões do Capítulo 3).

Tendo como alicerce uma abordagem *e-arte*/educativa que objetiva “[...] o desenvolvimento do pensamento crítico, com base na capacidade autônoma de ler/interpretar os códigos culturais no universo digital e, assim, valorizar a identidade no contexto do seu (re)conhecimento cultural” (CUNHA, 2008, p. 200), passamos a indagar os estudantes sobre

como eles se apropriavam do ciberespaço em suas atuações cotidianas, bem como sobre que relação havia entre essa apropriação e a que se dava no ambiente escolar.

Impulsionamos o processo investigativo buscando desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar os códigos culturais do universo digital através da criação de uma página no Facebook, na qual – através de reflexões críticas – eles pudessem promover discussões sobre o que estava naturalizado no ambiente escolar.

#### 4.2.1.2 Do *Facebanheiro* ao Facebook

No que tange às ações do *Facebanheiro* ao Facebook, reiteramos que os alunos resignificaram os escritos nos banheiros da EMTIPSA a partir do que ocorre no Facebook. No decorrer dos processos investigativos, eles compreenderam que o *Facebanheiro* reflete e comunica a realidade da escola, assim como o Facebook reflete e comunica o que acontece na sociedade na perspectiva dos seus usuários – conforme apresentamos no tópico anterior.

Com as ações investigativas referentes ao *Facebanheiro*, os alunos da EMTIPSA alcançaram – ainda que inicialmente - a consciência crítica que propusemos através da ação *e-arte/educativas*, por meio da suspensão de papeis, na qual perceberam a necessidade de mudança em relação à apropriação dos banheiros na escola em que estudavam, visto que estes estavam sendo utilizados como um local de troca de ofensas através de escritos nas portas.

Neste viés, os banheiros foram resignificados como mídias pelos alunos. Entendi ser pertinente utilizar a mídia Facebook para que eles pudessem comunicar, sob suas perspectivas, o que acontecia na comunidade escolar na qual estavam inseridos. Através do Facebook, as investigações relacionadas ao *Facebanheiro* iriam para além dos muros da escola, potencializando e dando continuidade à suspensão de papeis dos alunos, por mim ali estabelecida. A ação *e-arte/educativa* no Facebook foi a oportunidade de intensificar os questionamentos e, com isso, a criticidade dos alunos em um tempo mais hábil do que em uma situação de aula regular.

Intencionamos, então, permitir que os alunos vivenciassem situações problematizadoras no ciberespaço, mais especificamente no Facebook a fim de “[...] impulsionar mais intensamente seus processos perceptivo, reflexivo, crítico e autônomo para o objeto em questão [ambiente escolar da EMTIPSA], ou seja, para o objeto a ser indagado” (CUNHA, 2013b, p. 2414), levando-os a atuações autônomas nas relações sociais digitais.

Com este intuito, promovemos instâncias investigativas com a criação de uma página no Facebook<sup>73</sup> para registro do que incomodava os alunos no espaço em que atuavam como estudantes e compartilhamento para impulsionar o desejo de mudança em relação à apropriação desse espaço. Atentamos para o caráter performático dessa ação *e-arte/educativa*, na medida em que, “nesse contexto, a *performance* é uma ação humana que desperta o questionamento e, por isso, a capacidade crítica, e, por assim dizer, a capacidade de produzir ideias” (CUNHA, 2013b, p. 2417). Apresentamos, abaixo, a Figura 13, referente à página criada no Facebook.



Figura 13: Página do Facebook referente ao Protesto Escolar realizado pelos alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade.

A página no Facebook, intitulada pelos alunos de *Protesto Escolar* – que corresponde ao mesmo nome da *performance* pilar que deu origem a todas as outras *performances* (conforme mencionamos anteriormente) – tinha como objetivo manifestar as inquietações dos alunos no que concernia a ocupação de todos os espaços da EMTIPSA por estes estudantes.

Neste viés, esta página não foi utilizada, simplesmente, como uma rede social na internet, mas como uma expressão performativa na qual os registros iconográficos da EMTIPSA, categorizados pelos alunos anteriormente – como, por exemplo, a falta de educação/bullying demonstrada nos escritos no *Facebanheiro* (banheiros da EMTIPSA) –, seriam problematizados e a realidade da escola, ressignificada.

<sup>73</sup> Esta página pode ser visualizada no seguinte endereço: <<https://www.facebook.com/protestoe?fref=ts>>.

Os próprios alunos escolheram entre si àqueles que seriam os administradores<sup>74</sup> da página, o que impulsionou a autonomia deles. Os administradores foram os responsáveis por postar as imagens que expressavam as atuações cotidianas na EMTIPSA, a fim de despertar questionamentos sobre os padrões de repetição acrílicas ali estabelecidos. A escolha dos administradores se deu em um cunho pedagógico que estimulou a ação destes alunos enquanto sujeitos no processo de pesquisa ao organizarem a logística da página do *Protesto Escolar*, sendo que promovemos a construção desta página por todos os envolvidos no processo. A fim de estabelecer coletivamente novos significados, sentidos e configurações das suas atuações cotidianas no espaço da EMTIPSA, cada um dos alunos pôde performatizar digitalmente, comentando as publicações e gerando discussões sobre a temática em questão.

Destacamos que o fato desses alunos experienciarem da construção crítica de uma página no Facebook em que se apropriam de questões que antes estavam inertes dentro do seu ambiente escolar, se apresenta como um paradigma diferente do que estão acostumados, permite que eles suspendam os seus papéis interpretados anteriormente nessa rede social, e se coloquem enquanto sujeitos ativos diante da realidade em que estão inseridos. Esta suspensão *e-arte/educativa* promove a capacidade crítica dos alunos, em que eles deixam de ser assimilados por postagens estereotipadas – como *selfies* (fotos que as pessoas tiram de si próprias e que se tornaram recorrentes na internet) – e fazem das suas postagens um ato de expressão autônoma em prol da ressignificação de suas atuações cotidianas no espaço da escola em que estudam.

No decorrer de dois dias, montei uma estação no pátio da EMTIPSA para que os alunos, participantes ou não do projeto, acessassem suas contas no Facebook e interagissem na página do *Protesto Escolar*. Nesta estação, disponibilizei 2 *notebooks* – ambos de minha propriedade – e, como na EMTIPSA não há internet *wifi*, foi preciso utilizar internet móvel a partir de Modem USB – um meu e um da aluna Andressa. O pátio foi escolhido por ser um centro de encontros dos alunos e onde eles almoçam, já contendo mesas e cadeiras para acomodá-los.

O objetivo desta estação era possibilitar o máximo de alcance da *performance* digital entre os alunos da escola, pois, apesar do interesse deles nas redes sociais digitais, constatamos que muitos só as acessavam nos finais de semana – seja porque não tinham acesso à internet em suas residências ou porque os pais não permitiam o acesso ao Facebook durante a semana.

---

<sup>74</sup> Os administradores de uma página no Facebook tem funções como: gerenciar as configurações da página, criar e excluir publicações em nome da página, responder e excluir comentários e publicações na página.

Muitos alunos, dentre os que não estavam envolvidos no processo investigativo, se mostraram surpresos ao serem convidados para navegar na página do *Protesto Escolar* no Facebook, pois não consideravam que este convite – para acessar uma rede social – seria feito dentro da escola. Eles também tiveram a oportunidade de acessar o Facebook em um paradigma diferente do que estavam acostumados, tendo isto sido mais uma ação pedagógica na qual busquei despertar a suspensão de seus papéis, desenvolvendo suas capacidades críticas. Na Figura 14 apresentamos alguns alunos performatizando na página do Facebook *Protesto Escolar*.



Foto: Elaine Izabel da Silva Cruz. Jun. 2013



Foto: Elaine Izabel da Silva Cruz. Jun. 2013

Figura 14: Alunos performatizando na página do Facebook *Protesto Escolar*, na estação montada no pátio da EMTIPSA.

Ressaltamos que a interpretação de códigos *online* está relacionada à capacidade de compreensão crítica do universo digital. Assim, atentamos para o fato de que a página do Facebook *Protesto Escolar* nos permitiu impulsionar o desenvolvimento de “[...] um público

consciente, capaz de ler/interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade, para não ser assimilado, sugado pela ‘ordem de massificação humana’ que tem como premissa a homogeneização” (CUNHA, 2008, p. 24).

Destacamos na página do Facebook os comentários sobre a foto de capa, especialmente as postagens de Tall de Beatriz Castelo e Leandro Junio, que se mostram perplexos com o que veem: “essa é a minha escola? Que vergonha!!!”, “eu não acredito que é a minha escola. Com esse projeto será que melhora?” (Figura 15).



Figura 15: Comentários sobre a foto de capa da página do Facebook *Protesto Escolar*

Constatamos que a página na referida rede social foi importante para que os alunos se ativessem ainda mais criticamente para a realidade em que estavam inseridos, ao perceberem suas atuações sociais em um lugar diferente do comum. Nesse sentido, ratifica-se a análise de Dawsey (2005, p. 165), ao afirmar que, a “partir de deslocamentos do lugar olhado das coisas, [o] conhecimento é produzido”.

Sob esta perspectiva, os alunos que não participavam do projeto e, portanto, não realizaram os registros iconográficos, mas se interessaram em acessar a página do *Protesto Escolar*, também tiveram a oportunidade de revisitar e/ou redescobrir o que estava sendo

naturalizado pelos alunos na EMTIPSA, tendo seus olhares modificados diante do cotidiano do ambiente escolar à sua volta.

Concomitantemente à *performance* no Facebook, propusemos aos estudantes que investigassem como seus corpos poderiam comunicar suas reações perante o que constatarem, quanto ao modo como se dava a ocupação dos espaços pesquisados (EMTIPSA e EMAC) pelos atores sociais que ali estudavam. Como tinham o *Facebanheiro* como ponto de partida, e já estavam realizando uma *performance* no universo digital através da página criada na rede social supracitada, os alunos criaram a *performance Facecorpo* – assim denominada por eles – a ser realizada na EMAC, quanto às suas inquietações sobre a ocupação do espaço escolar da EMTIPSA.

#### 4.2.1.3 Do *Facebanheiro* ao *Facecorpo*: *Performance Protesto Escolar* na EMAC

O *Facecorpo* correspondeu a uma das três ações da *performance Protesto Escolar* realizada na EMAC pelos alunos da EMTIPSA (Figura 16): *Facecorpo* (*performance* por mim sistematizada neste estudo, detalhada a seguir), *Dança Crítica* (uma coreografia registrando inquietações como pichação e nojo, sistematizada pelo pesquisador Eurim) e *Jogo Cênico* (*performance* em que os alunos sentiram, pelo corpo, como era o ambiente em que estavam inseridos, sistematizada pela pesquisadora Mariana).

Acerca do *Facecorpo*, vale assinalar que esta foi uma ideia dos próprios alunos a partir da minha proposição *e-arte/educativa*, na qual foi despertado o posicionamento crítico deles para as atuações no *Facebanheiro* e no Facebook. Consideramos essa iniciativa de singular relevância, por compreendermos que demonstra o transbordamento do processo de envolvimento destes alunos/pesquisadores nas ações performáticas que realizamos, levando-os a atuações autônomas na ocupação do espaço físico da escola e do ciberespaço em suas interpretações cotidianas, de modo que eles mesmos propuseram o *Facecorpo*.

Ao delinear a *performance*, os alunos sugeriram: E se deixássemos as pessoas registrarem suas inquietações em nossos corpos? E se chamássemos de *Facecorpo*? As pessoas poderiam pregar desenhos ou palavras em nossos corpos.

Assim, foi construída a *performance Facecorpo* realizada na Universidade. Alguns alunos se vestiram com camiseta branca e ficaram parados em um *hall* da EMAC, simbolizando a *Faceparede*, a qual compõe a parede da EMAC em que os universitários deixaram seus escritos ali registrados. Enquanto isso, os outros distribuíram para os

transeuntes um pincel atômico e pequenos balões enchidos com tinta. A proposta foi que os estudantes da EMAC e/ou os transeuntes se manifestassem sobre o que os incomodava no espaço desta instituição. Para isso, escreviam nos corpos dos alunos e/ou nos balões palavras que refletissem os incômodos com o espaço da Universidade, conforme pode ser observado na Figura 16. Destaco que esta atividade, especialmente os escritos nos balões, foi importante também para a ação performática do *Jogo Cênico* da pesquisadora Mariana Tagliari.



Foto: Elaine Izabel. Jun. /2013



Foto: Elaine Izabel. Jun. 2013



Foto: Elaine Izabel. Jun.2013

Figura 16: Registro da primeira parte da *performance Facecorpo*, realizada na EMAC. Disponível, também, no Anexo C desta dissertação, em fotos e vídeos.

O *Facecorpo* permitiu que os corpos dos alunos se associassem às inquietações referentes ao espaço universitário da EMAC. Acreditamos com Vânia Dolores Estevam de Oliveira (2013, p. 2562) que “a experiência performática relevante visa causar o estranhamento, mesmo sobre atos do cotidiano, a serem sentidos, questionados e (re)interpretados.”

Ao ressignificarem os próprios corpos como mídias, os alunos causaram estranhamento para os atos cotidianos da universidade, permitindo que os universitários da EMAC questionassem e refletissem criticamente sobre o ambiente no qual estavam inseridos. Os estudantes da EMAC estavam diariamente naquele *hall* – assim como estavam constantemente diante do que os incomodava na universidade – porém, a presença dos alunos da EMTIPSA ali interviu não apenas no espaço, mas especialmente no modo como cada universitário poderia redescobrir o local em que estudava. A estrutura física da universidade, a presença constante de macacos e o preconceito foram alguns dos incômodos registrados nos corpos dos alunos da EMTIPSA pelos universitários da EMAC.

No que tange ao *Facecorpo*, destacamos a sua singularidade ao permitir a transformação de todos os que nele estavam envolvidos, tanto os que registraram suas impressões como os que ofereceram seus corpos para que neles estas fossem registradas. Os alunos da EMTIPSA simbolizaram um suporte para os universitários imprimirem suas expressões sobre o que estavam sentindo, sendo o sentimento o resultado de algo sobre o que se pensa. Assim, esta ação performática enalteceu a participação do sujeito na construção da história presente em cada corpo.

Afirmamos com Marques (2010b, p. 141) que “[...] não existem fronteiras tangíveis entre aquilo que está dentro ou fora de nossos corpos, ‘tal como uma esponja, em um misto de estrutura e conjuntura, o corpo não conhece um fora e um dentro’ (Rocha, 2009, p.58)”. Nesta perspectiva, os signos que constituíam o corpo dos alunos até o momento específico em que o primeiro pincel atômico passou sobre eles, foram ressignificadas ao agregarem as impressões de protesto referentes à EMAC.

Juntamente com os estudantes universitários que escreveram em seus corpos, os alunos da EMTIPSA, enquanto *Facecorpo*, se colocaram em posição crítica perante os incômodos com o espaço universitário, reivindicando uma atuação social na Universidade diferente da que estava posta na EMAC.

Do mesmo modo, o *Facecorpo* provocou os universitários da EMAC, aguçando suas capacidades autocríticas. As palavras que eles escreveram não foram palavras quaisquer, mas reflexões aos questionamentos sobre o que os incomodava no espaço universitário em que estavam inseridos em suas atuações cotidianas.

Ao ressignificarem o corpo dos alunos da EMTIPSA e se permitirem performatizar junto a eles, os universitários da EMAC tiveram a oportunidade de suspender os papéis que interpretavam com consciência ingênua e rever o ambiente em que estudavam, vivenciando esta experiência estética/significativa em suas construções históricas em prol de suas autonomias.

Destacamos, ainda, que o refinamento da capacidade crítica de todos os envolvidos na *performance Facecorpo* foi intensificado com as ações performáticas que se seguiram, também como parte da *performance Protesto Escolar: Dança Crítica e Jogo Cênico*.

Reiteramos, portanto, que a *performance Protesto Escolar* em suas três ações, bem como todo processo investigativo referente ao *Facecorpo*, possibilitaram que os alunos da EMTIPSA ao suspenderem os papéis que interpretavam acriticamente, vivenciassem uma experiência significativa por meio de processos *e-arte/educativos*, tendo despertado seus questionamentos sobre a apropriação dos espaços escolar e universitário pelos que ali estudam e, por isso, aguçado a capacidade crítica de cada um.

A *performance Protesto Escolar* em suas três ações está apresentada, a seguir, na Figura 17.

<p><b>Ação 1:</b> <i>Facecorpo</i></p>	 <p>Foto: Elaine Izabel. Jun. 2013</p>
<p><b>Ação 2:</b> <i>Dança Crítica</i></p>	 <p>Foto: Elaine Izabel. Jun. 2013</p>
<p><b>Ação 3:</b> <i>Jogo Cênico</i></p>	 <p>Foto: Elaine Izabel. Jun. 2013</p>

Figura 17: Registro das três ações da *performance* realizada na EMAC. Disponível, também, no Anexo C desta dissertação.

Diante do exposto, atentamos para o fato de que a ressignificação dos corpos dos alunos como mídias se deu a partir das ações *e-arte/educativas* por nós propostas, assim como ocorreu anteriormente com os banheiros da EMTIPSA e a parede da EMAC, em uma relação com a mídia Facebook – sendo cada um destas plataformas de comunicação que, como tais, moldam a cultura ao estruturarem o modo como as pessoas atuam na sociedade em que estão inseridas.

Ao considerarmos com Marques (2010b) que a arte da dança é eminentemente corporal e que os corpos que se relacionam no *Facebanheiro* – e que performatizaram o

*Facecorpo* – são os mesmos que se relacionam no ciberespaço e que estão nas aulas de dança na escola, apresentaremos, no próximo capítulo, à resignificação do cotidiano dos alunos da EMTIPSA – especialmente nas atuações referentes ao *Facebanheiro* – através de uma *performance* dança/educativa.

Como dança/educadora, o trabalho que eu faço nas aulas de dança na escola deve dialogar com a sociedade em que meus alunos vivem. Acreditamos que à medida que uma pessoa se torna autora consciente/autônoma de suas coreografias, também passa a atuar criticamente na sociedade. Assim, de que forma o comportamento dos alunos da EMTIPSA, a princípio naturalizado, referente ao *Facebanheiro* se associava ao modo como eles dançavam suas coreografias? Este foi o eixo questionador que norteou o estudo presente no próximo capítulo.

## *Capítulo 5*

---

## Capítulo 5 *Performance Protesto Escolar: uma intervenção dança/educativa*

Neste capítulo, apresentaremos à ressignificação do cotidiano dos alunos da EMTIPSA referente ao *Facebanheiro* através de uma *performance* dança/educativa. Salientamos que o *Facebanheiro* foi o ponto de partida das ações *e-arte/educativas* desenvolvidas especificamente por mim no capítulo anterior com os alunos da EMTIPSA, culminando na *performance Facecorpo*. A *performance Facecorpo* correspondeu a uma das ações *e-arte/educativas* da *performance Protesto Escolar* realizada pelos alunos da EMTIPSA, *performance* maior descrita no capítulo anterior que também dá nome à intervenção dança/educativa deste capítulo.

Antes de desenvolvermos a apresentação sobre a estrutura deste capítulo, é pertinente destacarmos a finalidade deste no corpo da minha dissertação, que busca investigar os estereótipos coreográficos no ciberespaço e refletir sobre como eles reverberam na vida dos alunos na escola na educação básica.

Reiteramos que, nos capítulos 1 e 2, discutimos e investigamos a presença de estereótipos coreográficos no ciberespaço, interessando-nos pelas interpretações de papéis coreográficos que mais se repetiam na comunidade do YouTube, em âmbito brasileiro. No capítulo 3, analisamos criticamente o principal estereótipo encontrado em nossa pesquisa do capítulo 2 – dança *funk*/erotizada –, compreendendo a realidade coreográfica da cultura digital em que estamos – nós e nossos alunos – imersos.

No capítulo 4, por meio de processos *e-arte/educativos*, demonstramos uma possibilidade de inserir os alunos em um universo no qual consigam suspender os papéis em que atuam acriticamente. Permitimos que os alunos/pesquisadores da EMTIPSA vivenciassem situações problematizadoras nas quais investigaram o que estava naturalizado no ambiente escolar acerca da ocupação do espaço da EMTIPSA pelos alunos e possibilitamos que eles redescobrissem a escola em que estudavam.

A *performance Protesto Escolar*, apresentada no capítulo 4, especialmente o processo investigativo referente ao *Facecorpo*, possibilitou a ressignificação do corpo dos alunos da EMTIPSA em relação às suas atuações cotidianas na escola e às atuações dos universitários na EMAC/UFG. Ao considerarmos com Marques (2010b) que a arte da dança é eminentemente corporal e que os corpos que se relacionam no *Facebanheiro* e que performatizaram o *Facecorpo* são os mesmos que se relacionam no ciberespaço e que estão

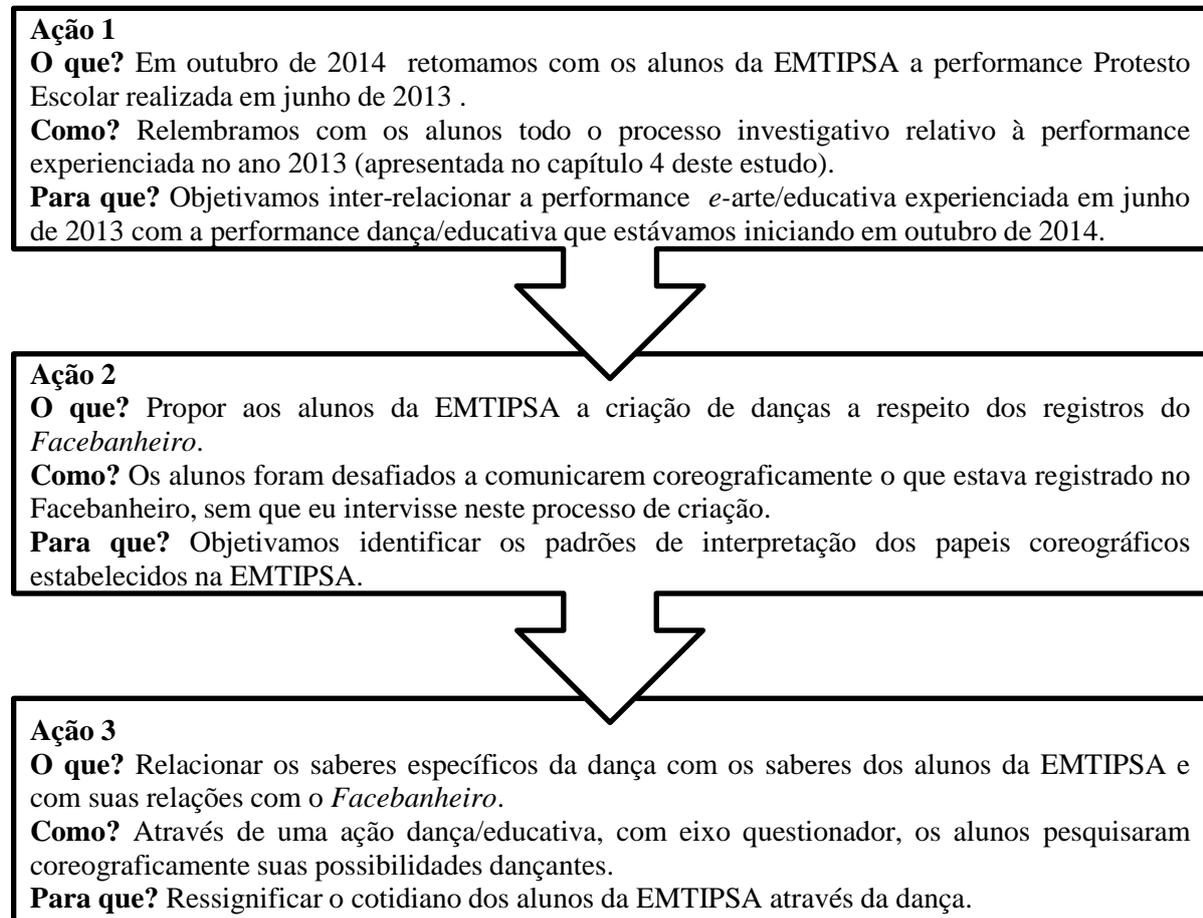
nas aulas de dança na escola, percebi a necessidade de ressignificar o cotidiano dos alunos da EMTIPSA através ensino da dança, visto que sou dança/educadora.

Falta-nos assim, neste estudo, conhecer o estereótipo coreográfico que se estabelece na EMTIPSA, analisando a relação deste com o estereótipo da dança *funk*/erotizada identificado no YouTube, o que pretendemos explicar neste último capítulo. A partir desta investigação, buscamos demonstrar que é possível através do processo de ensino-aprendizagem crítico pela dança na escola contribuir com nossos alunos para que sejam autores autônomos de suas próprias coreografias e, conseqüentemente, de suas próprias histórias.

O esquema abaixo (Figura 18) apresenta a estrutura síntese – a partir das ações que foram realizadas com os alunos da EMTIPSA um ano e quatro meses após a *performance Protesto Escolar* realizada em junho de 2013 (demonstrada no capítulo 4) – em que se baseia o estudo deste capítulo.

As ações apresentadas no esquema (Figura 18) estão relatadas sinteticamente nos parágrafos seguintes e serão discutidas em detalhes nos subtópicos no decorrer deste capítulo.

Figura 18: Apresentação da estrutura do capítulo 5



Assim, conforme apresentado no esquema, ao constataremos a necessidade de ressignificar através da dança a atuação cotidiana dos alunos no espaço escolar, voltei a EMTIPSA em outubro de 2014 – um ano e quatro meses após a *performance Protesto Escolar* demonstrada no capítulo 4 (realizada em junho de 2013). Esta intervenção contou com a participação de Mariana Tagliari, pesquisadora do grupo de pesquisa “*e-arte/educação Crítica no Ciberespaço*” e mestrandia em *Performances Culturais* (conforme apresentado no capítulo 4).

Diante do longo intervalo entre as proposições *e-arte/educativa* e *dança/educativa*, foi necessário lembrar com os alunos<sup>75</sup> todo o processo investigativo relativo à *performance* experienciada: como começou, o que cada um fez, como foi o processo investigativo, como foi a culminância da *performance* (ação 1 da Figura 18).

A partir da *performance Protesto Escolar*, apresentada e discutida no capítulo 4, eu propus que os alunos da EMTIPSA comunicassem por meio da dança os registros do *Facebanheiro* da EMTIPSA, sem que eu intervisse no processo de criação deles. O produto dessa atividade, ou seja, as coreografias criadas pelos alunos, permitiu que eu identificasse se as suas interpretações coreográficas apresentavam estereótipos coreográficos ou não. Em caso afirmativo, estes estereótipos se relacionavam, de algum modo, ao estereótipo coreográfico identificado no Capítulo 2 desta pesquisa, dança funk/erotizada? (ação 2 da Figura 18).

Com base nessa proposição inicial, eu realizei a proposição pedagógica para minha intervenção dança/educativa com os alunos da EMTIPSA. A partir do estereótipo identificado, eu promovi uma ação com eixo questionador em que os alunos pesquisaram coreograficamente suas possibilidades dançantes, em que coloquei como um eixo desafiador a promoção de uma *performance* de dança para além do que estava estereotipado coreograficamente, a qual teve como objetivo intensificar a ressignificação do cotidiano dos alunos (a ação 3 da Figura 18).

Para tanto, tive como base conceitual para desenvolvimento da minha ação pedagógica a proposição metodológica intitulada *Dança no Contexto*, concebida pela professora e pesquisadora Isabel Marques.

---

<sup>75</sup> Atentamos para o fato que a proposição dança/educativa apresentada neste capítulo foi realizada com os mesmos alunos que participaram da *performance Protesto Escolar*, apresentada no capítulo 4. Tendo passado mais de um ano, os alunos estudavam agora na turma H e não mais na turma G, como quando realizaram a ação do *Facecorpo* na primeira *performance Protesto Escolar*.

A proposta metodológica da *Dança no Contexto* permite e enfatiza a *construção de redes de relações*, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do ensino) e que vivem no mundo e com o mundo e com ele dialogam (vértice da sociedade) (MARQUES, 2010b, p. 145).

Conforme apresentamos no capítulo 1, buscamos neste trabalho um estudo no campo da *e-arte/educação (Sistema Triangular Digital)*, sob a perspectiva da Dança/educação (*Dança no Contexto*). Reiteramos o fato de que o *Sistema Triangular Digital*, de Fernanda P. Cunha é constituído dos três componentes da *Abordagem Triangular* (ler, fazer e contextualizar), de Ana Mae Barbosa, que se inter-relacionam com o universo simbólico digital, sendo eles: *e-fazer, e-ler e e-contextualizar*. Também, as três ações mentais propostas pela *Abordagem Triangular* (ler/apreciar, fazer e contextualizar) compõem o vértice da Arte no tripé de relações arte-ensino-sociedade da proposta metodológica da *Dança no Contexto* de Isabel Marques.

Nesta perspectiva, buscamos no capítulo anterior, a partir da proposição metodológica do *Sistema Triangular Digital*, que os alunos da EMTIPSA vivenciassem situações problematizadoras e investigativas no ambiente em que estudavam a fim de lhes possibilitar experiências significativas em suas atuações cotidianas na cultura digital em que estamos inseridos.

Neste capítulo, trabalharemos com os desdobramentos do *Sistema Triangular Digital* para o ensino da *Dança no Contexto*, visto que “por ser uma arte inserida, construída, perpassada e necessariamente mediada pelo/no corpo, a dança traz outras redes de leituras e de relações entre a produção, a apreciação (leitura) e a contextualização” (MARQUES, 2010b, p. 148). Assim, buscaremos relacionar os saberes específicos da dança com os saberes específicos da cultura digital dos alunos da EMTIPSA e com suas ressignificações a partir das relações estabelecidas no *Facebanheiro*.

É importante, ainda, reiterarmos que Marques (2010b, p.187) propõe que “tal como as imagens formadas por um caleidoscópio em movimento, [...] os elementos que compõem o tripé de relações da proposta metodológica da *Dança no Contexto* se relacionem de formas múltiplas e multiformes no tempo e no espaço”. Para isso, ela sugere a seguinte quadra articuladora: problematizar, articular, criticar e transformar. Estas quatro atitudes são interligadas e interdependentes. Apesar disto, não possuem uma ordem exata para que aconteçam, bem como não tem caráter finalista entre elas, ou seja, “não problematizamos para transformar, ou articulamos com a finalidade de criticar” (MARQUES, 2010b, p. 148).

A partir da inter-relação destas proposições conceituais, demonstrarei nos tópicos que se seguem como busquei girar o caleidoscópio do ensino da dança de forma significativa na *performance Protesto Escolar* realizada com os alunos da EMTIPA.

### 5.1 Retomada da *performance Protesto Escolar*

Conforme apresentado anteriormente (na ação 1 da Figura 18) voltamos a EMTIPSA em outubro de 2014 com o objetivo de ressignificar o cotidiano dos alunos através de uma intervenção dança/educativa. Os alunos participantes da pesquisa estudavam agora na turma H e não mais na turma G, como quando realizaram as ações referentes à *performance Protesto Escolar* em junho de 2013.

Tendo passado um ano e quatro meses da intervenção *e-arte/educativa*, a qual foi discutida no capítulo 4, buscamos retomar a *performance Protesto Escolar* discutindo com os alunos as ações que juntos havíamos realizado naquela oportunidade, a saber: as pesquisas sobre o ambiente escolar da EMTIPSA, o *Facebanheiro*, a página *Protesto Escolar* no Facebook e a *performance Facecorpo*; contextualizando, assim, a vivência anterior com a que estava prestes a se iniciar.

Sabemos com Marques (2010b, p. 160-161) que

A contextualização nunca é dissociada da apreciação/leitura ou da produção artística. Na perspectiva de Barbosa (1991), a contextualização “é quem irá tecer a trama de significados, ao mesmo tempo em que situa todos os atores da ação, interpretativa que operam com seus próprios contextos de referência”(Coutinho, 2009).

Por meio desta ação, permitimos aos alunos o aprofundamento acerca da investigação sobre a atuação deles na EMTIPSA, especialmente no que concerne às expressões registradas no *Facebanheiro*.

Ao serem questionados se eles se lembravam dos registros expressos nos banheiros da escola e das imagens gráficas que predominava nesses locais, os alunos relataram que eram xingamentos, ameaças e ofensas.

De posse destas respostas, nosso intento pedagógico foi promover o deslocamento dos alunos em relação às suas atitudes e às dos colegas no espaço escolar, colocando-os para apreciarem criticamente a realidade na qual estavam inseridos. Para isto, apresentamos a eles *slides* com os registros iconográficos referentes ao *Facebanheiro*, feitos por eles em junho de 2013, e solicitamos que cada aluno escolhesse aqueles que mais os incomodava.

A minha ação pedagógica, juntamente com a pesquisadora Mariana, de permitir aos alunos apreciarem as iconografias por eles registradas a respeito do cotidiano da EMTIPSA potencializou o entendimento deles sobre a cultura da escola em que estudavam. A leitura destas imagens se deu como questionamento e (re)descoberta do *Facebanheiro*.

Uma aluna mencionou que não se lembrava das imagens e logo em seguida arrematou: “Não mudou nada”<sup>76</sup>. Diante disso, como explicar tal resposta, se for considerado que a aluna, invariavelmente, estava em contato com as imagens todos os dias? Do mesmo modo, alguns alunos manifestaram surpresa com os xingamentos existentes nas imagens que eles mesmos haviam registrado e categorizado em junho de 2013. Teriam eles voltado a naturalizar as atuações que se davam por meio de pichações presentes na EMTIPSA?

Continuamos nossa proposição recomendando aos alunos a formação de grupos para análise crítica das imagens que cada um havia escolhido. Buscamos que os alunos interpretassem culturalmente as imagens do *Facebanheiro*, pensando criticamente sobre estes registros que os rodeavam em seus cotidianos escolares.

Como, nesta intervenção, visamos a uma investigação através da dança e seu ensino, também propusemos a cada grupo a seleção de imagens, dentre as que o grupo escolheu, para os integrantes performatizarem o seu conteúdo através da dança. Nosso intento com esta ação foi identificar se as interpretações coreográficas dos alunos da EMTIPSA apresentavam estereótipos coreográficos ou não. Visto que eu não era professora de dança da EMTIPSA e não tinha trabalhado com estes alunos a linguagem artística dança na *performance Protesto Escolar*, era fundamental eu conhecer como os alunos interpretavam coreograficamente seus cotidianos.

Eu sabia o que eu desejava como dança/educadora: que os alunos interpretassem seus papéis coreográficos e sociais de forma autônoma e crítica. Mas, para eu saber o que fazer em função deste intento pedagógico, me faltava a definição de qual era a dança que eles traziam para a sala de aula diante da realidade na qual estavam inseridos na EMTIPSA.

O seguinte questionamento me orientou neste propósito: a partir das expressões ofensivas presentes no *Facebanheiro*, quais os padrões de interpretação de papéis coreográficos estão estabelecidos na EMTIPSA?

---

<sup>76</sup> Ver Anexo C, Vídeo 2.102, na altura de 7 minutos e 18 segundos.

## 5.2 Identificação dos padrões de interpretação de papéis coreográficos estabelecidos na EMTIPSA

Ao propormos que os alunos criassem coreografias que transmitissem o que as mensagens presentes no *Facebanheiro* significavam para eles, objetivamos identificar os padrões de interpretação de papéis coreográficos estabelecidos na EMTIPSA. (ação 2 da Figura 18)

Alertamos os alunos para o fato de que, assim como a palavra e o desenho, a dança pode ser a nossa linguagem, de modo que a coreografia a ser criada deveria comunicar os registros do *Facebanheiro* por meio da dança.

Optamos por não intervir nesse processo de criação dos alunos, pois tínhamos como intento constatar se essa dança seria uma expressão ou uma forma/estereotipada.

A dança como “expressão” apoia-se primordialmente em referências internas e pessoais. Compreender a dança como expressão é também acreditar na possibilidade de a criança ser autora de suas danças, ou seja, possibilitar que ela crie, invente, componha. [...] Já a dança como *forma*, ao contrário da dança como “expressão”, está ligada principalmente a referências externas: a dança são passos, sequências, ritmos criados por outras pessoas e que são também internalizados, mas não são criados, gerados ou compostos pelas crianças (MARQUES, 2012, p. 18).

Autorizamos os alunos a utilizarem músicas do celular, caso julgassem necessário dançar a partir de uma música – visto que uma coreografia pode ou não ser acompanhada por músicas. Todos os grupos de alunos preferiram compor a coreografia com base em alguma música que já tinham no celular. Esta atitude indicou que possivelmente os alunos da EMTIPSA pensavam a partir do senso comum de que coreografias são sequências de passos que acompanham uma música.

Os alunos empregavam um tom de voz extremamente alto e demonstravam ter boas ideias, mas não conseguiam pensar pela dança, demonstrando ausência de autonomia para darem intencionalidades aos movimentos corporais.

Além disso, eles demonstravam excessiva preocupação em criar movimentos que lhes parecessem bonitos ao serem dançados e que causassem boa impressão em quem os estivesse assistindo. Por isso, até se esqueciam de incluir o significado da imagem escolhida na mensagem a ser transmitida em suas interpretações coreográficas.

Era visível a dificuldade dos estudantes na realização desse processo de composição coreográfica. Alguns manifestavam vergonha. Outros tinham muita necessidade de dançar se observando no espelho da sala de dança, sinalizando para uma possível insuficiência de

percepção corporal e espacial, o que lhes impossibilitava também de perceber criticamente suas interpretações cotidianas na EMTIPSA.

Marques (2010b, p.212) alerta para o fato de que “corpos educados somente para o espelho, para si mesmos e para os professores nas aulas de dança possivelmente não serão capazes de olhar os outros, de dialogar com os outros, de construir com os outros seus projetos nas tramas cotidianas do mundo”.

Questionados se atribuíam sua dificuldade à preocupação com o julgamento dos colegas, os alunos foram unânimes em responder: “Sim”<sup>77</sup>.

Conforme já discutimos nos capítulos anteriores, esse tipo de receio, aliado à necessidade de aceitação em um grupo, leva as pessoas a dançarem de modo estereotipado, repetindo danças cujo sucesso é garantido junto a determinado público, ou seja, leva vários atores sociais a usarem a mesma máscara. Isso nos leva a citar Goffman (2012, p.15), que afirma que “quando um indivíduo chega diante dos outros suas ações influenciarão a definição da situação que se vai apresentar”.

Diante do exposto, o resultado desse primeiro momento em que os alunos criaram coreografias sem nossa intervenção não poderia ser diferente: os alunos criaram danças estereotipadas, nas quais dançaram a partir de referências externas, utilizando máscaras coreográficas de outras pessoas, conforme apresentaremos no tópico seguinte. Eles mesmos assumiram que buscaram vídeos na internet para ver a coreografia da música que estavam dançando ou repetiram passos de alguma coreografia que já tinham apresentado na escola, com os quais tinham mais familiaridade<sup>78</sup>.

O fato dos alunos terem buscado vídeos na internet comprovou a virtualidade real de Castells (2010), discutida nos capítulos anteriores, em que as danças postadas nas redes sociais digitais reverberam nas coreografias dos alunos na escola. Diante disto, passei a analisar criticamente as danças dos alunos comparando-as aos estereótipos coreográficos do ciberespaço, mais especificamente ao principal estereótipo identificado nesta pesquisa no capítulo 2, dança *funk*/erotizada, o que será tratado no tópico seguinte.

---

<sup>77</sup> Ver Anexo C, Vídeo 2.126, no intervalo de 2 minutos e 14 segundos a 2 minutos e 18 segundos.

<sup>78</sup> Ver Anexo C, Vídeo 2.126, no intervalo de 1 minuto e 5 segundos a 2 minutos e 12 segundos

### 5.2.1 Da naturalização do *Facebanheiro* aos estereótipos coreográficos do ciberespaço

A ação na qual os alunos da EMTIPSA criaram coreografias que transmitissem as mensagens presentes no *Facebanheiro* foi um processo livre de nossa intervenção, conforme mencionamos anteriormente. Os alunos estavam livres para utilizarem músicas do celular, caso julgassem necessário dançar a partir de uma música, e todos os grupos de alunos preferiram compor a coreografia com base em alguma música que já tinham no celular. Além disso, todos escolheram músicas em inglês com batidas fortes, associadas ao Hip Hop.<sup>79</sup>

Ao questionarmos os alunos se eles sabiam o que estava sendo cantado nas músicas, obtivemos “não” como resposta. A fim de que eles tomassem consciência do significado das músicas que estavam em seus celulares, instigamos os alunos a pesquisarem a tradução das músicas que tinham escolhido para criarem suas coreografias, analisando o significado de suas letras.

Esta ação pedagógica foi importante para potencializar a percepção crítica dos alunos para a realidade na qual estavam inseridos. Após a pesquisa, eles demonstraram surpresa e constrangimento ao afirmarem que as músicas eram muito “bobagentas” – eram muito sensuais e algumas remetiam ao ato sexual ou ao órgão genital masculino<sup>80</sup>. A análise das letras foi mais do que a leitura de um texto, mas a leitura do mundo em que viviam.

Nessa perspectiva, quando problematizamos as letras e as articulamos com a realidade da EMTIPSA, questionando os alunos se elas tinham relação com os registros verbais presentes nos banheiros, eles reconheceram que tanto os registros do *Facebanheiro* como as letras das músicas tinham o mesmo conteúdo, por isso estavam relacionados<sup>81</sup>.

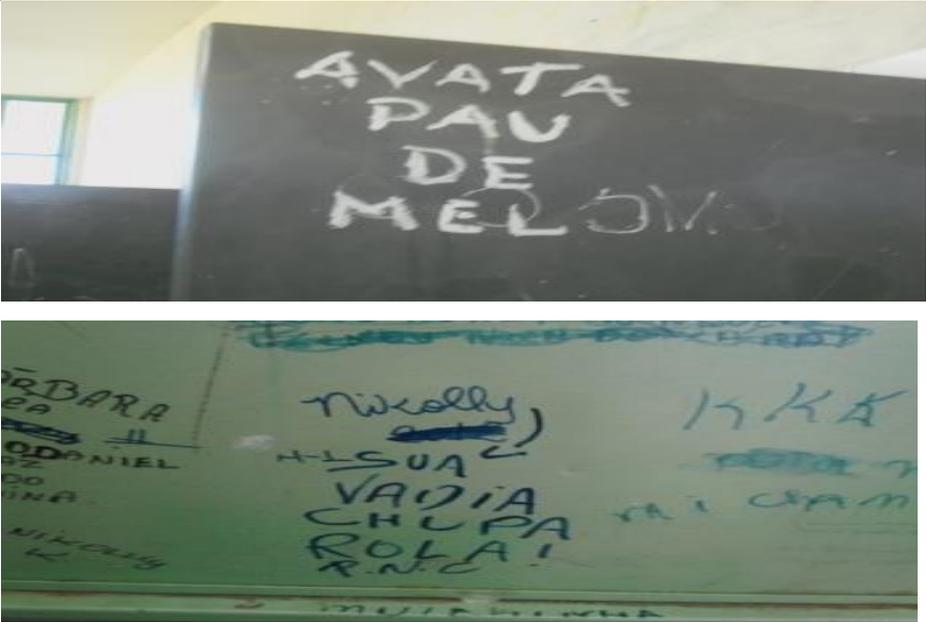
---

<sup>79</sup>Hip Hop é o nome usado para designar um movimento cultural surgido em Nova York nos anos 70, como forma de a periferia, dos guetos, expressarem suas dificuldades, suas necessidades de classes excluídas. A cultura Hip Hop consiste em música, dança e artes plásticas. Em termos musicais, engloba o *rap* e o *scratching*. O primeiro é caracterizado pela vocalização contínua, em forma de discurso sincopado cujos temas versam por regra à denúncia de problemas sociais, o segundo pela utilização de excertos de discos, que se fazem avançar e recuar manualmente, criando uma composição nova atravessada pelo som do *scratch* (arranhar) do vinil, estando também associado a um tipo de dança. Essas e outras informações sobre a cultura Hip Hop estão disponíveis em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-da-cultura-hip-hop/>; <http://newhiphop.8m.com/about.html>; <http://www.infoescola.com/artes/hip-hop/>; <http://www.dancaderua.com/extras/historias/a-historia-do-hip-hop-3>. Acesso em: out. 2014.

<sup>80</sup> Vídeo 2.128, no intervalo de 0 minuto a 1 minuto e 18 segundos.

<sup>81</sup> Vídeo 2.128, no intervalo de 1 minuto e 19 segundos a 1 minuto e 42 segundos.

A Figura 19, abaixo, permite a constatação de que as letras das músicas<sup>82</sup> escolhidas pelos alunos comunicam a mesma intenção das palavras expressas nos banheiros da EMTIPSA.

<b>Música</b>	“Crank That”
<b>Palavras-Chave da Música:</b>	“traçar aquela vadia”. “Vai se dar mal”.
<b>Imagens do Facebanheiro</b> Fonte: Alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013	
<b>Música:</b>	“Candy Shop”
<b>Palavras-Chave da Música:</b>	“Se você for uma tarada, eu serei um tarado”. “Não é irônico o quão erótico é vê-las de fio-dental”.

<sup>82</sup>As músicas escolhidas foram: “Crank That”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8UFIYGkROII&list=RD8UFIYGkROII>>. Acesso em: out. 2014 ; “Candy Shop”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SRcnnId15BA>>. Acesso em: out. 2014 “Wigle Wigle”.Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hiP14ED28CA>>. Acesso em: out. 2014 “Many Men”.Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5D3crqpCIPY&list=RD5D3crqpCIPY>>. Acesso em:out. 2014.

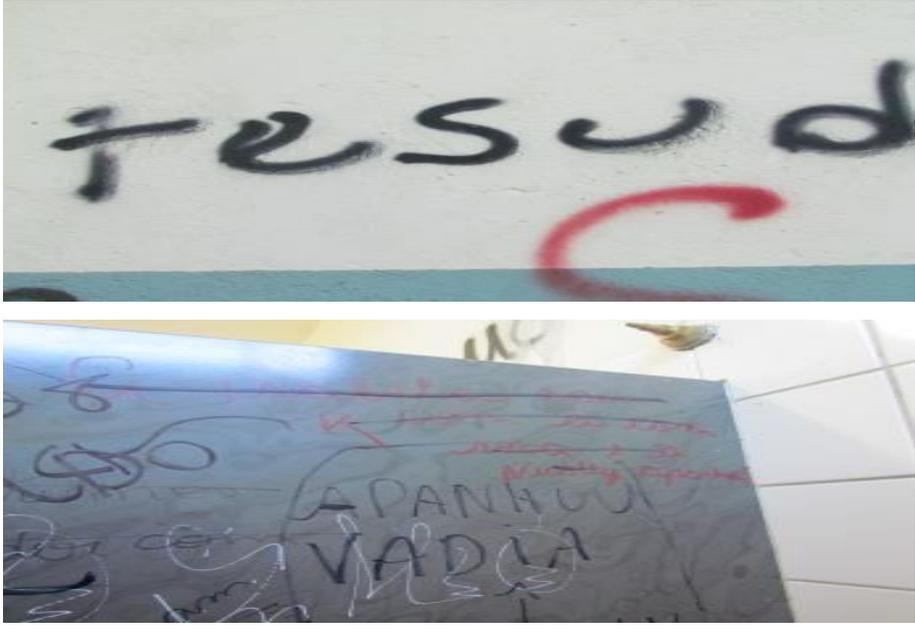
<p><b>Imagens do</b> <b>Facebanheiro</b></p> <p>Fonte: Alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013</p>	
<p><b>Música:</b></p>	<p>“Wigle Wigle”</p>
<p><b>Palavras-Chave da Música:</b></p>	<p>“Que gostosa”. “Sua bunda é como dois planetas”.</p>
<p><b>Imagens do</b> <b>Facebanheiro</b></p> <p>Fonte: Alunos da Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade. Jun. 2013</p>	
<p><b>Música:</b></p>	<p>“Many Men”</p>
<p><b>Palavras-Chave da Música:</b></p>	<p>“Eu dou um tiro no puto que me foder”. “vadia idiota”. “filhos da puta”.</p>



Figura 19: Imagens do *Facebanheiro* associadas às traduções das letras das músicas escolhidas pelos alunos.

Além de estarem articuladas com as expressões do *Facebanheiro*”, as letras das músicas também estão intimamente relacionadas à interpretação coreográfica do principal estereótipo encontrado em nossa pesquisa nos capítulos anteriores. Uma análise dos cliques dessas músicas<sup>83</sup> revela que as coreografias são semelhantes no que diz respeito ao estereótipo coreográfico identificado no Capítulo 2, dança *funk*/erotizada (Figura 20).

Ressaltamos que tais músicas são canções que estavam fazendo sucesso no momento em que realizamos a intervenção dança/educativa, o que reitera nossas reflexões sobre a virtualidade real em que vivemos e o sucesso dos artistas na cibercultura – com suas canções e coreografias – que reverberam nos corpos dos alunos nas aulas de dança na escola (reflexões/análises dos capítulos iniciais).

<sup>83</sup> A música “ManyMen” não tem uma coreografia pronta. A música “CrankThat” não apresenta uma coreografia vulgarizada, mas propõe um “passinho” específico, assim como a música “*gangna style*” propõe (conforme já tratamos nos capítulos anteriores).

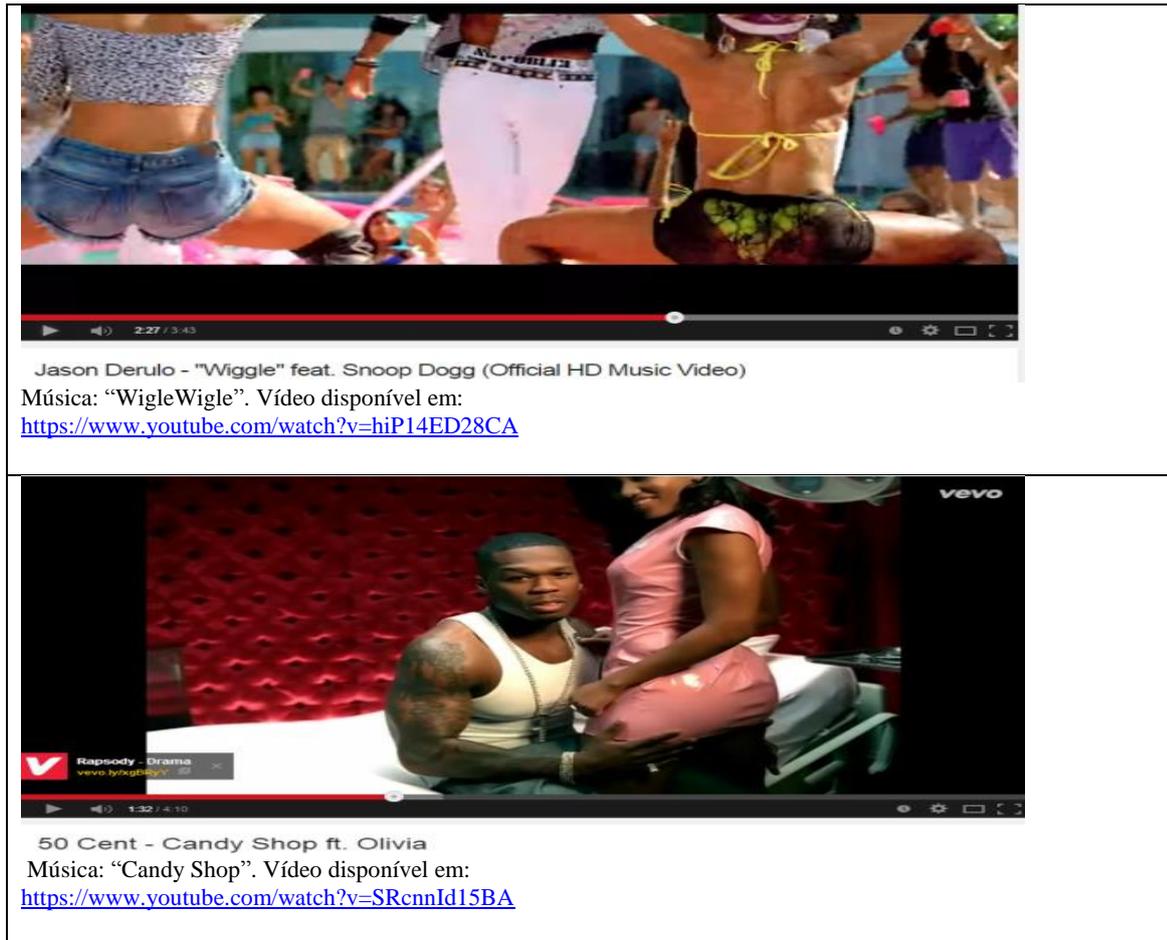


Figura 20: Registro de clipes das músicas escolhidas pelos alunos com o mesmo estereótipo coreográfico identificado no Capítulo 2 deste trabalho, dança *funk*/erotizada.

Ao analisarmos a Figura 19 e a Figura 20, atentamos para o fato de que um padrão de dança gera um padrão corporal que, por sua vez, gera uma atuação desse corpo social na comunidade em que está inserido. Por conseguinte, o estereótipo coreográfico identificado e refletido analiticamente nos capítulos anteriores, a saber, danças com características erotizadas, podem gerar padrões de interpretação de papel social como os presentes no *Facebanheiro* da EMTIPSA, em que a comunicação se dá através de linguagem vulgar e de desenhos obscenos. E vice-versa, ou seja, a atuação desse corpo social gera um corpo de dança com as mesmas características.

Nesta perspectiva, destacamos que as coreografias criadas pelos alunos apresentaram relação com os clipes das músicas que eles escolheram e, conseqüentemente, com o estereótipo da dança *funk*/erotizada, como já discutimos nos Capítulos 2 e 3 desta pesquisa. Isso porque em todas as composições coreográficas interpretadas pelos estudantes havia momentos sensuais e/ou relacionados ao ato sexual (Figura 21). As meninas dançavam de modo mais contido. Os meninos, no entanto, reboavam, mexiam os quadris para frente e para

trás, até quando não estavam ensaiando com seu grupo. O simples fato de ouvir uma música no celular do colega era motivo para interpretarem seus papéis coreográficos dessa forma.

No momento em que os grupos mostraram suas criações coreográficas uns aos outros, algumas alunas ficaram envergonhadas quando dançaram tais movimentos. Mas, ainda assim, estes foram mantidos nas coreografias, porque tanto as meninas como os meninos só conseguiram transmitir os registros do *Facebanheiro* como “*fuck*”, “*puta*”, “*tesuda*”, “*pau de mel*”, “*pau no cu*” de forma estereotipada. Assim, ao dançarem os registros do *Facebanheiro*, os alunos da EMTIPSA fizeram coreografias que copiavam a realidade de ofensas e pornografias, não percebendo, por si próprios, a necessidade de dançarem uma ação crítica sobre tais registros.

A Figura 21, abaixo, apresenta com clareza o registro iconográfico de alguns alunos da EMTIPSA, enquanto criavam suas coreografias sem nossa intervenção pedagógica, dançando conforme o estereótipo coreográfico identificado na pesquisa realizada no YouTube no Capítulo 2, dança *funk*/erotizada.

Alunos da EMTIPSA dançando	Crianças dançando em clipes do YouTube/ link
 <p data-bbox="292 1619 612 1646">Foto: Elaine Izabel. Out.2014</p>	 <p data-bbox="746 1554 1038 1581">Crianças Dançando Muitooo</p> <p data-bbox="767 1608 1315 1659"><a href="http://www.youtube.com/watch?v=YFg8rmaEpYg">http://www.youtube.com/watch?v=YFg8rmaEpYg</a> Capital: Belém</p>



Foto: Elaine Izabel. Out.2014



criança 1 ano 8 meses dançando lamb funk. Não tem tanho ja ta fazendo arte.

<http://www.youtube.com/watch?v=6SuanpJnk-s>  
Capital: Cuiabá



Foto: Elaine Izabel. Out.2014



Dança Kuduro com João Victor

<http://www.youtube.com/watch?v=jcvgAkYcAKY>  
Capital: Teresina



Foto: Elaine Izabel. Out.2014



kkkkkkkkkkkk criança dançando bonde das maravilhas.. ketelley.. :)

<http://www.youtube.com/watch?v=EbWxdQQSdGE>  
Capital: Fortaleza



Figura 21: Registro iconográfico de alunos da EMTIPSA, enquanto criavam suas coreografias sem intervenção pedagógica, dançando conforme estereótipo coreográfico identificado na pesquisa realizada no YouTube no Capítulo 2, dança *funk*/erotizada.

A Figura 21 nos mostra que a dança *funk*/erotizada, principal estereótipo coreográfico da cibercultura de acordo com a minha pesquisa realizada no YouTube (Capítulo 2), está presente na escola. Trata-se dos clipes postados no YouTube que integram a comunicação humana, gerando a cultura da virtualidade real (CASTELLS, 2010), em que o “faz-de-conta” das imagens virtuais vai se tornando realidade.<sup>84</sup>

Destacamos que em momento algum os alunos tiveram contato com as imagens presentes na Figura 21, referentes à minha pesquisa no YouTube sobre crianças dançando. Reiteramos, assim, as reflexões dos Capítulos 1 e 3, onde afirmamos que as danças interpretadas no YouTube reverberam nos corpos dos alunos nas aulas de dança na escola. Ou seja, pela influência da cibercultura massiva, as interpretações cotidianas por meio das danças postadas no YouTube são parte constituinte da realidade que compõe a vida dos atores sociais na EMTIPSA.

Anunciou-se, assim, a necessidade de uma ação educativa pela dança para que os alunos conhecessem melhor as possibilidades dançantes de seus corpos, a fim de que pela dança se reconhecessem como sujeitos autônomos que usam máscaras que verdadeiramente lhe pertençam.

Quando buscamos promover a suspensão dos papéis coreográficos interpretados de forma estereotipada no cotidiano escolar, com certeza permitimos dar voz ao corpo do aluno, em vez de fazê-lo copiar passos ou decorar uma coreografia montada por nós, professoras de

<sup>84</sup> No Capítulo 3 discutimos com mais detalhes esse conceito proposto por Castells (2010).

dança. Marques (2010b, p.192) alerta para o fato de que, “não raramente, a criança continua imitando passos, copiando o professor sem nenhum *input* pessoal ou compreensão global do processo a que está submetida”.

Um corpo que dança é um corpo social. Por isso, quando se propõe transformar as interpretações de dança dos alunos, automaticamente, busca-se desenvolver/transformar sua percepção – em prol da sua criticidade – sobre a escola e as demais atuações sociais.

O nosso entendimento é que a dança/educação pode levar o aluno a suspender a sua interpretação coreográfica ingênua e promover o desenvolvimento de sua autonomia mediante a atuação social crítica pela dança, como nos adverte Paulo Freire. Atuação essa que, por ser o fazer artístico refletido e autônomo, possibilita a crítica à sociedade e, portanto, às relações que se dão no âmbito da virtualidade real em âmbito singular (do desenvolvimento da própria pessoa).

### **5. 3 A resignificação do cotidiano e a suspensão de papéis acrílicos por meio da *Performance* dança/educativa *Protesto Escolar***

Conhecer o cotidiano e a realidade coreográfica dos alunos da EMTIPSA nos permitiu promover ações dança/educativas a fim de resignificar os seus cotidianos, inserindo-os em um processo de suspensão dos papéis coreográficos que interpretavam de maneira ingênua. Para isso, propusemos o desenvolvimento da *performance* dança/educativa *Protesto Escolar*, em que buscamos trabalhar os corpos dos alunos, através dos signos da dança, em suas atuações sociais nos espaços escolar e digital (ação 3 da Figura 18).

A rigor, nossos corpos estão sempre em cena: a cena social. Somos todos atores sociais que escolhem, atuam, conhecem, produzem, articulam, fazem e desfazem. O cenário social não pode prescindir do corpo e de seus vínculos, pois é assim que esse cenário se constitui e se transforma continuamente. A rigor, não existe uma sociedade sem corpos – sociedades são calcadas nas relações corporais significativas, não estáticas.

Mas se o corpo está sempre “em cena”, o que seria o corpo especificamente cênico? O corpo cênico, ou aquele que está na cena das artes de *performance* (como a dança, o teatro, a música), além de dominar a linguagem corporal, debruça-se sobre, transformando-a em linguagem artística.

No/com o corpo cênico, a linguagem é construída, desconstruída, reconstruída, criada e recriada. O corpo cênico tem o potencial criador, criativo e construtor da linguagem artística, ele compõe e transforma as relações estéticas. Diferentemente de executar uma ação pragmática como abaixar e, por exemplo, amarrar o sapato de uma criança, o corpo cênico

transforma o sentido desse “abaixar” funcional: abaixar pode expressar cansaço, curiosidade pelo que há no chão, morte etc.

Os corpos/atores das artes cênicas têm o potencial de estabelecer regras, recriar circunstâncias, inventar proposições à medida que leem e produzem dança. O corpo cênico tem possibilidades de ressignificar a linguagem corporal, colocando-a sob a égide da estética. (MARQUES, 2012, p. 34-35).

Ainda destacamos, utilizando mais uma vez as palavras de Marques (2010b, p. 36), que “intérprete, movimento e espaço cênico criado são os grandes signos da linguagem da dança. [...] são três campos de significação da dança que não fazem sentido até que sejam relacionados”. Neste viés, objetivamos que os alunos se reconhecessem como intérpretes (corpos dançantes) e tivessem como espaço cênico o *Facebanheiro* (paisagens não apenas visuais, mas também sonoras, em que se podiam ouvir as palavras escritas sendo proferidas a eles). Quais movimentos este intérprete dança neste ambiente? Com quem se move: com os que estão proferindo os xingamentos, ou com os que estão sendo xingados? O que se move? Especialmente, quais partes do corpo se movem e como se movem? Finalmente, por que se movem, com que intenção?

Quando somos capazes de distinguir quem, onde, o quê, como e por que dançamos/dança-se, podemos recriar as redes de relações com as danças a que assistimos e que produzimos. Quando compreendemos como foram feitos os cruzamentos entre *quem, onde, o quê, como e por que* de cada dança dançada, adentramos o universo da própria arte, conhecemos seus campos de significação, signos, componentes e subcomponentes. (MARQUES, 2010b, p. 106, grifo nosso).

Nosso intento foi a busca por uma interpretação coreográfica autônoma oposta aos estereótipos coreográficos (*por quê*), criada pelos alunos (*quem*), em que recortamos as partes do corpo e suas articulações (*o quê*) que se moviam em resposta aos xingamentos (*como*) em um espaço específico da EMTIPSA (*onde*).

Quando levamos os questionamentos para os corpos dos alunos, problematizamos o tema das canções e os palavrões das pichações, articulando-os com o impacto que tais palavras causavam em seus corpos. Como refere Marques (2010b, p. 201), a “problematização [...] implica o entendimento de que o corpo em si pensa e dialoga nos próprios processos de produção artística”.

Por compreendermos que o corpo é social, objetivamos que os alunos tivessem maior consciência dos seus corpos e do que são capazes de dançar, bem como de que forma dançam ao reagirem diante das situações de pichações e palavrões. “O intérprete da dança, se incapaz de perceber e de elaborar corporalmente essas redes de relações transitórias em seus corpos,

“difícilmente será capaz de participar criticamente das leituras de dança/mundo” (MARQUES, 2010b, p. 117).

Para isso escolhemos investigar, especialmente, a qualidade do movimento e a expressividade de quem dança (como se move) <sup>85</sup> nos valendo dos movimentos livres (contínuos) e contidos (fragmentados) <sup>86</sup>.

A fim de que compreendessem com clareza o que eram os movimentos contidos (fragmentados), propomos aos alunos que eles brincassem, em duplas, como se fossem boneco de marionete e titereiro. O que representava a marionete era conduzido pelo colega, que era o titereiro. Este, por sua vez, só podia conduzir o seu par indicando as articulações que deveriam ser movimentadas. Depois de um tempo os papéis se invertiam (Figura 22).



Foto: Elaine Izabel. Out.2014

<sup>85</sup> Marques (2010b, p.107) explica que: “para conhecermos, compreendermos fruirmos e presentificarmos as danças, podemos nos formular, entre outras, a seguinte pergunta: *como se dança?* As qualidades de movimento das relações corpo-espaço imprimem aos textos de dança possibilidades de como dançar. Essas qualidades, por sua vez, dependem de quem, onde, o que e por que dançamos”.

<sup>86</sup> Laban buscou analisar os movimentos por meio dos elementos qualitativos que os compõem e classificou os elementos e/ou fatores do movimento como fluência, espaço, peso e tempo; sendo que tais fatores compõem qualquer movimento, em maior ou menor grau de manifestação. Os movimentos livres e contidos referem-se ao fator fluência. Rengel (2004, p. 12-13) explica que: “A fluência é o primeiro fator observado no desenvolvimento da pessoa. [...] O conceito de fluência tem duas formas qualitativas básicas de ser experienciado, assim denominadas: 1 - livre e/ou liberada: a qualidade de fluência livre é definida como fluente, abandonada, continuada, expandida; 2 - controlada e/ou contida e/ou limitada: a qualidade de fluência controlada é definida como cuidadosa, restrita, contida, cortada, limitada. A tarefa do fator fluência é a integração. A integração do movimento traz sensação de unidade entre as partes do corpo. A atitude interna relacionada à fluência é a progressão do movimento (isto é, a continuidade ou descontinuidade). A progressão do movimento pode ser livre ou limitada, ou da mais livre à mais limitada, informando o como do movimento: mais ou menos integrado (liberado) ou mais ou menos fragmentado (limitado), ou gradações entre ambos os aspectos. A fluência apoia a manifestação da emoção pelo movimento, pois os extremos ou as gradações e/ou nuances entre um alto grau de abandono do controle ou uma atitude de extremo controle manifestam no movimento os aspectos da personalidade que envolvem a emoção”.



Foto: Elaine Izabel. Out.2014



Foto: Elaine Izabel. Out.2014



Foto: Elaine Izabel. Out.2014

Figura 22: Registro da brincadeira dançada – boneco de marionete e titereiro.

Atentamo-nos para o fato de que “se nossos corpos são em si mesmos redes de relações e de vínculos sociais e pessoais, ao brincarmos e/ou dançarmos, temos a insubstituível oportunidade de percebermos esses vínculos, de nos situarmos em relação aos outros, de nos compreendermos como cidadãos do mundo” (MARQUES, 2012, p. 33).

Para compreenderem os movimentos livres (contínuos), os alunos brincaram com o corpo imaginando os caminhos que uma bola poderia fazer para percorrê-lo e como o percorreria. Os alunos tinham de dar características para esta bola, definindo o seu peso (leve ou pesada), tamanho (grande ou pequena), o tipo de superfície (lisa ou pontiaguda), entre outras. Essa atividade também foi feita em duplas, do seguinte modo: após um aluno dançar os movimentos relativos ao caminho percorrido pela bola imaginada, ele a lançava ao colega que também dançava esse caminho em movimentos livres (Figura 23).



Foto: Elaine Izabel. Out.2014



Foto: Elaine Izabel. Out.2014



Foto: Elaine Izabel. Out.2014

Figura 23: Registro da atividade dançada a partir de movimentos livres (contínuos).

As ações investigativas referentes aos movimentos livres e contidos permitiram que os alunos conhecessem melhor os próprios corpos e se conectassem aos corpos dos colegas, ampliando suas possibilidades dançantes. “Nos processos de ensino aprendizagem da dança, um olhar, um toque, o compartilhamento de espaços são maneiras de estimular diálogos corporais problematizadores” (MARQUES, 2010b, 202).

Nesta perspectiva, juntamente com a professora Mariana em um trabalho de interterritorialidade com o teatro, busquei conectar os corpos e as danças dos alunos aos registros do *Facebanheiro*. Realizamos um jogo em que os alunos andavam pelo espaço, e ao som de uma palma deveriam parar em duplas, um em frente ao outro. Nesse momento, um dos alunos da dupla gritava um palavrão, registrado nas iconografias do *Facebanheiro*, e o outro deveria reagir dançando o que aquele palavrão lhe causava.

A princípio, quando inserimos os palavrões do *Facebanheiro* nos processos investigativos dos movimentos livres e contidos, os alunos tiveram dificuldade de se concentrar no que foi proposto, mas à medida que eram questionados em suas relações na EMTIPSA e eles percebiam-se como intérpretes ativos dos papéis desempenhados no ambiente escolar, foram se envolvendo e criando suas danças com autonomia.

Se o banheiro, anteriormente, tinha sido ressignificado como uma mídia (*Facebanheiro*), este foi o momento em que o corpo dançante tinha essa ressignificação no cotidiano escolar, não porque os alunos tomaram ciência dos registros, mas por conhecerem as possibilidades e atravessamentos dos próprios corpos. “Corpos que ‘se conhecem’ têm grandes possibilidades de estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio e com o mundo”, assinala Marques (2010b, p. 206).

Os alunos mencionaram que ainda não tinham experienciado nenhuma atividade de dança como a vivenciada por eles nesta intervenção, em que podiam experienciar as possibilidades dançantes de seus corpos. Um dos alunos referiu que não descobriu muitos movimentos novos, mas a maioria afirmou que as vivências possibilitaram conhecer movimentos dançantes diferentes.

Como dançadora/educadora destaco que a descoberta destes aprofundou as relações de seus corpos com o mundo da EMTIPSA. Uma aluna falou que alguns movimentos até pareciam ser feios, porém ao dançá-los percebeu que neles também há beleza, diferente dos movimentos que compõem as interpretações coreográficas dos artistas assistidas no YouTube<sup>87</sup>. Estou certa de que a beleza de que ela falou não se refere à forma do movimento, mas a intencionalidade deste, que foi construído com o despertar da criticidade coreográfica da aluna.

Um novo significado para o modo como podiam se comunicar dançando resultou da possibilidade dos alunos perceberem criticamente as situações do cotidiano através da dança, desnaturalizando a cultura de palavrões e pichações. Postman (apud CASTELLS, 2010, p.414) argumenta que “nós não vemos a realidade como ‘ela’ é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura”.

Ao se atentarem para suas realidades a partir de uma linguagem crítica da dança, os alunos foram despertados para a necessidade de suspenderem os papéis coreográficos que interpretavam de modo ingênuo e puderam – mesmo que minimamente e inicialmente – dançar de modo autônomo e serem sujeitos ativos, pela capacidade de mudança e por terem reinventado suas coreografias, da cultura em que estavam inseridos.

Valemo-nos do fato de que os alunos tinham escolhido músicas relacionadas ao *hip hop* e buscamos conectá-los às danças urbanas/danças de rua através da história delas<sup>88</sup>, potencializando e dando continuidade à suspensão dos papéis coreográficos dos alunos, por

---

<sup>87</sup> Vídeo 2.142

<sup>88</sup> Este estilo de dança teve suas primeiras manifestações com a quebra da bolsa de valores dos Estados Unidos, em 1929, quando aconteceu o desemprego em massa e os artistas dos cabarés americanos foram para as ruas fazer seus números de música e dança, em busca de dinheiro. Como parte da Cultura Hip Hop, surgiu em meados da década de 60, e veio para dar um basta à violência praticada pelas gangues da época. Mais informações sobre a dança podem ser acessadas em: <http://www.dancaderua.com/extras/historia-da-danca-de-rua>; <http://www.guiaescolasdedanca.com.br/page4.aspx>; <http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-da-cultura-hip-hop>.

mim ali estabelecida. Seleccionamos, especialmente, o *locking*<sup>89</sup> e o *popping*<sup>90</sup>, em virtude do trabalho dessas danças com as partes do corpo estar associado a movimentos contínuos e fragmentados (mesma proposta de movimento da investigação realizada em aula).

Através da apreciação crítica dos vídeos dessas danças, promovemos uma reflexão na qual intensificamos o entendimento da importância de uma dança intencional que produza significados para quem dança e para quem assiste, como no caso de se dançar para uma plateia. No âmbito da apreciação artística, reiteramos que “Ana Mae Barbosa (1998) trouxe para a epistemologia do ensino da Arte a necessidade de contextualização dos trabalhos artísticos em suas nuances e tessituras históricas, sociais, psicológicas, antropológicas, [...]” (MARQUES, 2010b, p.148).

Neste viés, além dos alunos se atentarem para como os bailarinos de *locking* e *popping* dançavam utilizando-se de movimentos contínuos e fragmentados, buscamos que eles compreendessem que as danças urbanas, originalmente, tinham um caráter de enfrentamento e protesto. Atualmente, elas estão ligadas mais a Festivais de academias de dança e shows de artistas famosos, deixando de lançar um olhar crítico para a realidade vivida pelos bailarinos. Assinalamos que passos do *popping* eram utilizados nas coreografias dançadas por Michael Jackson, sendo muitas vezes dançados como imitação ao ídolo e não como uma linguagem/expressão crítica.

Diante destas reflexões, oportunizamos aos alunos da EMTIPSA a percepção crítica da importância de uma dança autônoma que tenha características de pertencimento àqueles que a interpreta e impulsionamos o desejo de mudança de suas interpretações coreográficas em prol de uma apropriação crítica do espaço escolar. Neste viés, eles foram desafiados a realizar um protesto escolar, manifestando por meio da dança o que os incomodava na EMTIPSA.

Os alunos aceitaram o desafio. E assim acertamos com a direção da escola o desenvolvimento da *performance Protesto Escolar* mediante uma reflexão dança/educativa

---

<sup>89</sup> O *locking* baseia-se em movimentos rápidos e distintos de braço e mão combinado com movimentos mais relaxados de quadris e pernas. O nome é baseado no conceito de “bloquear” os movimentos, o que significa que existe um congelamento de um movimento rápido e “bloqueio” em uma determinada posição, mantendo essa posição por alguns instantes e depois continuar na mesma velocidade de antes. Os movimentos são geralmente amplos e exagerados, frequentemente rítmicos e muito bem sincronizados com a música. No *locking* há sempre uma interação com a plateia, sendo que alguns movimentos são bastante cômicos.

<sup>90</sup> O *popping* é baseado na técnica de rapidamente contrair e relaxar os músculos para causar um empurrão no corpo do dançarino, referido como um *pop* ou uma *batida*. Isto é feito continuamente ao ritmo de uma música em conjunto com vários movimentos e poses.

envolvendo toda a escola, o que implicou discutir com os alunos participantes do projeto como realizaríamos a *performance* na EMTIPSA.<sup>91</sup>

Essa *performance*, de fato, não foi o produto do que estávamos fazendo, mas um compartilhar do processo de tudo o que os alunos haviam investigado, experimentado e vivenciado a partir da dança.

Nas escolas onde a arte/educação é fomentada, não objetivamos a perfeição artística ou a criação de espetáculos de dança sensacionais, [...] as danças que são produzidas não devem se originar do desejo de criar trabalhos de arte notáveis. Todos gostarão muito se um milagre desses ocorrer, mas, nas escolas, não devemos procurar produzir um sucesso externo por meio de espetáculos eficientes. (LABAN apud MARQUES, 2010b, p.79).

Dessa forma, organizamos juntamente com os alunos o processo investigativo vivenciado por eles para apresentá-lo à comunidade escolar da EMTIPSA, o que culminou na *performance Protesto Escolar* dança/educativa por meio da qual buscamos “promover intervenções artísticas [na EMTIPSA][...], para instigar a realização de análises críticas e reflexivas acerca das paisagens que estão [estavam] sendo desenhadas”, como propõe Cunha (2013a, p.7).

Como os alunos participantes do projeto já estavam sendo instigados a refletirem criticamente sobre o modo como interpretavam seus papéis na EMTIPSA, nosso objetivo era provocar os demais alunos da instituição a fazerem o mesmo. Despertá-los para a realidade escolar vivida por eles era desafiador para mim e para os alunos participantes desta pesquisa. É o que possibilitaria promover que os demais alunos mudassem as ações interpretadas acriticamente, especialmente no que concernia às ofensas escritas/pichadas nos banheiros da escola.

### 5.3.1 A *Performance Protesto Escolar* na EMTIPSA

A *performance Protesto Escolar* foi realizada pelos alunos no pátio da EMTIPSA, em momento predeterminado pela gestão da escola. A *performance* contou com cinco ações interligadas e interdependentes, referentes a todo processo de investigação e vivências artísticas a partir da dança (sistematizado por mim) e do teatro (sistematizado pela pesquisadora Mariana): dança estereotipada (referente às coreografias iniciais, criadas pelos

---

<sup>91</sup>Reiteramos que na primeira intervenção, apresentada no capítulo anterior, a *performance Protesto Escolar* foi realizada na EMAC - UFG.

alunos sem nossa intervenção), jogo cênico (referente ao jogo em que os alunos, pelo corpo, perceberam criticamente a si e ao *Facebanheiro*), dança como linguagem (referente à coreografia criada pelos alunos a partir da nossa intervenção dança/educativa), culminância das cenas performáticas (cena reflexiva à partir das três primeiras ações apresentadas), debate (reflexões finais junto à comunidade escolar).

Na primeira ação, dança estereotipada, os alunos dançaram as coreografias que criaram, livres de nossa intervenção, a respeito dos registros do *Facebanheiro*. Deve ser lembrado que tais coreografias baseavam-se em passos prontos da moda e invariavelmente apresentavam movimentos sensuais, o que se explicitava quer na letra da música, quer na proposta de representar os xingamentos. Os movimentos interpretados pelos estudantes em suas danças eram estereotipados. Por exemplo, diante de palavras que manifestavam xingamentos, se a palavra pichada era “vagabunda”, eles “empinavam” o bumbum e reboavam.

À medida que as coreografias estereotipadas eram dançadas, apresentavam-se a letra da música e os xingamentos registrados nos banheiros em uma tela colocada atrás dos alunos performers. Para isto ocorrer, uma vez que não tinham os recursos na escola, a pesquisadora Mariana levou seu *Datashow* e seu *notebook* para projetar as palavras e imagens, eu levei meu *notebook* e um cabo P2 P10 para ligá-lo à caixa amplificadora que a direção da escola nos disponibilizou para executar as músicas.

Algumas palavras das músicas coincidiam com as registradas no *Facebanheiro*, conforme demonstramos anteriormente na Figura 19. Destacamos que alguns alunos que estavam assistindo a *performance*, ficaram chocados com os movimentos dançados, bem como com as palavras projetadas no telão, demonstrando estranhamento para os atos cotidianos da realidade no qual estavam inseridos.

Com a *performance* coreográfica dessas danças estereotipadas, colocamos a comunidade escolar da EMTIPSA diante da realidade em que ela se encontrava, desnaturalizando a percepção acrítica para os xingamentos registrados no *Facebanheiro* e evidenciando, mais adiante, as diferenças entre estas coreografias e as coreografias criadas pelos alunos a partir de movimentos intencionais indicados por eles.

Na Figura 24, a seguir, um grupo de alunas apresenta a coreografia estereotipada que criaram inicialmente. Ao fundo, do lado esquerdo, é possível ler a frase “sua bunda é como dois planetas”, referente à música que estavam dançando.



Figura 24: Registro iconográfico da primeira ação da *performance* Protesto Escolar o pátio da EMTIPSA, dança estereotipada

Na sequência da interpretação das coreografias estereotipadas, os alunos começaram a andar pelo espaço e se olharem, conforme o jogo cênico orientado pela professora Mariana. Depois paravam em duplas, um de frente para o outro. Quando um da dupla xingava o colega, este interpretava, por meio da dança, sua reação àquele xingamento.

Este jogo cênico foi o mesmo realizado na vivência dos alunos anteriormente em sala de aula, o qual contribuiu com o aguçar de suas criticidades. Ao repeti-lo, agora diante da comunidade escolar da EMTIPSA, buscamos potencializar o estranhamento sobre os atos de xingamentos registrados nos banheiros da escola, despertando questionamento sobre eles e, com isso, a criticidade da plateia.

Após a série de xingamentos, os alunos/performers demonstravam sua insatisfação com tantas ofensas e começavam a observar o local à sua volta. E demonstrando desejo de mudanças, interpretaram a coreografia criada por eles, com nossa intervenção, a qual praticamente nada se assemelhava às coreografias iniciais estereotipadas.

A perspectiva que guiou a criação desta coreografia final (Figura 25) da *performance* foi a seguinte: nos laboratórios coreográficos, assim que o aluno interpretava coreograficamente sua reação a um xingamento do colega, ele mostrava ao grupo sua dança e todos experimentavam como seria reagir dançando daquele modo.

Assim que cada colega experimentou os movimentos dançantes uns dos outros, escolhemos – junto com os alunos – alguns destes movimentos para compor a coreografia final. Os movimentos foram organizados em células coreográficas (mini coreografias) que culminaram na composição da sequência coreográfica apresentada, criada a partir de

repertórios dos próprios alunos e, por isso mesmo, com características de pertencimento a eles.

A Figura 25, abaixo, apresenta o registro iconográfico desta criação coreográfica, mostrando algumas das danças criadas individualmente e compartilhadas com o grupo, culminando na terceira ação da *performance* realizada na EMTIPSA.

<p>Dança criada a partir dos xingamentos registrados no <i>Facebanheiro</i></p>	 <p>Foto: Elaine Izabel. Out.2014</p>
<p>Dança compartilhada com os colegas e vivenciada por todos</p>	 <p>Foto: Elaine Izabel. Out.2014</p>
<p>Dança como parte da <i>performance</i> apresentada à escola</p>	 <p>Foto: Ivoneides Caetana. Out.2014</p>

<p>Dança criada a partir dos xingamentos registrados no <i>Facebanheiro</i></p>	 <p>Foto: Elaine Izabel. Out. 2014</p>
<p>Dança compartilhada com os colegas e vivenciada por todos</p>	 <p>Foto: Elaine Izabel. Out. 2014</p>
<p>Dança como parte da <i>performance</i> apresentada à escola</p>	 <p>Foto: Ivoneides Caetana. Out.2014</p>
<p>Dança criada a partir dos xingamentos registrados no <i>Facebanheiro</i></p>	 <p>Foto: Elaine Izabel. Out.2014</p>



Figura 25: Registro iconográfico das danças criadas individualmente e compartilhadas com o grupo, culminando na dança final da *performance* na EMTIPSA.

Reiteramos que esta dança final da *performance* apresentada à escola foi o processo vivenciado pelos alunos em nossa intervenção dança/educativa. Eles tiveram mais tempo para vivenciar do que para ensaiar (o tempo de “ensaio” foi de apenas uma aula, com a duração de uma hora). O processo apresentado não teve caráter de espetáculo – em que o “como se faz” é priorizado em detrimento do “por que se faz” – e a principal preocupação foi que os alunos dançassem com autonomia, manifestando com clareza suas intenções em cada dança e em cada cena.

No que concerne à ação de culminância das cenas performáticas, ressaltamos que foi uma ideia dos próprios alunos/performers a partir da minha proposição dança/educativa, na qual foi despertado o posicionamento crítico deles. Antes da apresentação à escola, refletimos com alunos/performers acerca de como poderíamos enfatizar aos demais alunos da EMTIPSA a necessidade de mudança nas atuações cotidianas face à ocupação do espaço escolar.

Alguns alunos/performers sugeriram que aqueles que xingaram os colegas no jogo inicial da *performance* deveriam ir até eles e “pedir desculpas”, em uma atitude de abandonar

as rixas e o desrespeito que geram as pichações nos banheiros<sup>92</sup>. Uma aluna também sugeriu que todos deveriam “jogar fora” canetões, canetinhas e demais objetos usados para os registros no *Facebanheiro*, como uma forma de simbolizar que ninguém mais picharia a escola<sup>93</sup>. As duas sugestões foram aceitas pelo grupo e a *performance* terminou com essa cena que representava uma transformação do que tinha sido apresentado inicialmente.

A Figura 26, abaixo, apresenta o momento em que os performers ficaram de costas para os canetões, canetinhas e sprays que estão no chão, significando que não mais queriam se envolver com as pichações.



Foto: Ivoneides Caetana. Out.014

Figura 26: Registro iconográfico referente à ação de culminância das cenas performáticas na EMTIPSA

Após a cena de ressignificação das atitudes de ofensas e pichações representada na Figura 26, realizamos um bate-papo com todos os alunos e professores presentes. Foi um momento muito rico em que os participantes do projeto puderam compartilhar todo o processo que vivenciaram desde a primeira *performance Protesto Escolar*, no ano de 2013, até aquele momento (um ano e quatro meses após a *performance Protesto Escolar* demonstrada no capítulo 4).

Professores e alunos se manifestaram verbalmente diante da realidade da EMTIPSA apresentada pelo grupo do *Protesto Escolar* e tivemos um debate com reflexões significativas a respeito do modo como os alunos se apropriavam do espaço escolar em suas interpretações

<sup>92</sup> Vídeo 2.164

<sup>93</sup> Vídeo 2.165, no intervalo de 0 minuto até 30 segundos

cotidianas e de como isso estava relacionado às suas interpretações sociais em outros ambientes – assim como discutimos e apresentamos ao longo deste trabalho.

Sabemos que, para os alunos que não estavam no projeto de pesquisa, foi apenas uma intervenção inicial, pois a mudança do pensamento ingênuo para o pensamento autônomo nos papéis desempenhados cotidianamente não se dá em um dia, é um processo que ocorre a partir de contínuas intervenções educativas. Apesar disso, estamos certas de que a realização da *performance Protesto Escolar* na EMTIPSA permitiu que toda a comunidade escolar revisse o ambiente escolar e refletisse sobre os atos do cotidiano que estavam naturalizados.

Ao assistirem a *performance Protesto Escolar* realizada na EMTIPSA, os professores e os alunos que não estavam na pesquisa puderam olhar para a própria imagem, no momento da *performance dança-educativa* eles estavam se olhando no espelho, estavam se mirando. Acreditamos que ali se instaurou o drama social.

Na perspectiva do drama social, o momento da separação/ruptura aconteceu quando os alunos/*performers* estavam dançando, separados do grupo. A crise que se estabelece com o estranhamento, foi estabelecida com o estranhamento com a forma de dançar estereotipada que os alunos e demais da comunidade escolar perceberam ao assistirem a *performance Protesto Escolar*. A reparação aconteceu no debate, onde se estabeleceu, inclusive, conflitos – momentos de discordância. Por fim, o desfecho (que pode levar à harmonia ou cisão social), a reincorporação/reagregação aconteceu depois em que não sabemos se muitos vão voltar a repetir os estereótipos nas danças (e os comportamentos estereotipados de pichação e xingamentos) e outros vão olhar a vida, a dança, a internet e a EMTIPSA com outro olhar.

Na Figura 27, há o registro de todas as ações da *performance Protesto Escolar* realizada na EMTIPSA<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> A *performance*, na íntegra, bem como as reflexões debatidas com a comunidade escolar estão disponíveis no Anexo C deste trabalho.

1 – Dança estereotipada



Foto: Ivoneides Caetana. Out.2014

2 – Jogo cênico



Foto: Ivoneides Caetana. Out.2014

3 – Dança criada após a intervenção em dança.



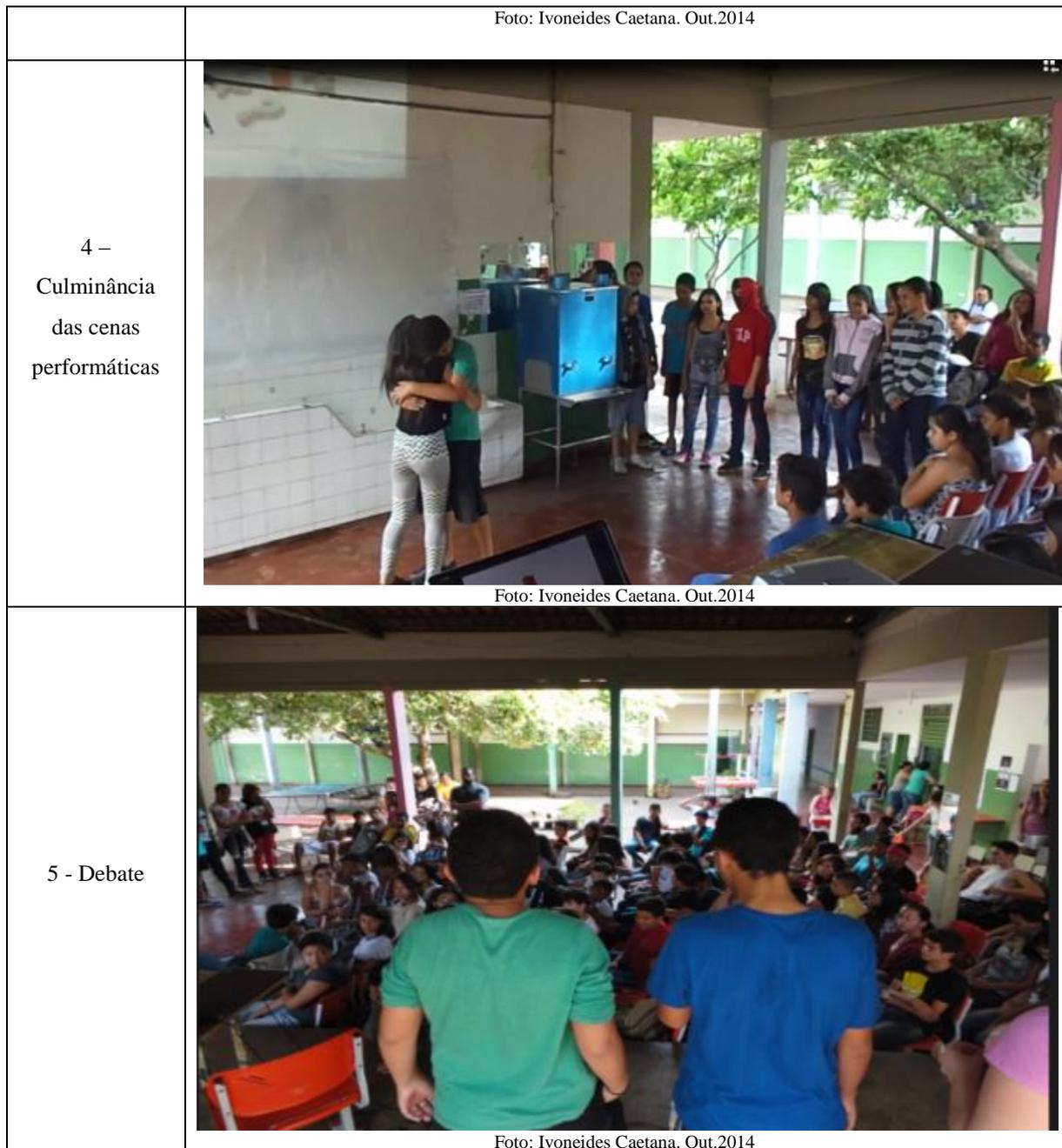


Figura 27: Registro de todas as etapas da *performance* realizada na EMTIPSA.

Ao analisarmos criticamente esta intervenção dança/educativa realizada com os alunos da EMTIPSA a respeito de suas atuações cotidianas no espaço escolar, bem como a intervenção *e-arte*/educativa apresentada no capítulo anterior, estamos certas de que processos de ensino-aprendizagem da dança na escola podem viabilizar investigações em prol da educação libertária, para que a dança seja significativa na vida dos alunos e os levem a suspender os papéis interpretados acriticamente.

Nas conversas mantidas com os estudantes que participaram do projeto, em todo o decorrer dos processos e ao final das *performances* nos anos de 2013 e 2014, constatamos

que as vivências nos laboratórios artísticos e ao fotografar a escola/universidade, assim como as experiências performáticas apresentadas, oportunizaram-lhes atentar-se para a realidade vivenciada. Isso não significa que não a tivessem observado anteriormente, porém os fizeram perceber a necessidade de questioná-la ou modificá-la, visto que já estavam acostumados com esta realidade em seus cotidianos.

Portanto, podemos concordar com Marques e Brazil (2014, p. 34), quando afirmam que:

O ensino de arte pode sim propor, abrir outras janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sociopolítico-culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável.

Percebemos nas falas dos alunos participantes do projeto certo grau de criticidade em cada uma das atividades que desenvolvemos com eles, ainda que se trate de um avanço inicial acerca daquilo que lhes incomodavam nas atuações sociais no ambiente escolar: “Eu gostei muito, porque é uma coisa diferente. E mostrou também que tudo que a gente faz todo dia a gente não tem que acostumar com isso, mesmo que for a coisa mais linda ou a coisa mais feia, a gente não pode acostumar com isso”<sup>95</sup>. “Foi importante pra refletir os problemas da nossa escola e mudar também. E como eles [se referindo aos alunos da universidade] viram, a gente pode mudar e eles também podem”<sup>96</sup>.

No que tange à *performance* apresentada no pátio da EMTIPSA, constatamos que muitos alunos da escola que não estavam no projeto ficaram chocados nos momentos iniciais da apresentação do *Protesto Escolar*, tanto em relação às letras e imagens projetadas na tela como diante dos xingamentos proferidos pelos colegas.

No caso destes que estavam na plateia, sua reação demonstrou que o deslocamento da realidade dos banheiros da escola para a *performance* permitiu que os alunos vissem a si mesmos de um modo não naturalizado. Perceber suas realidades possibilitou atentar-se para o fato de que, ao escreverem palavrões e ofensas nas portas dos banheiros, eles estavam “sacaneando a si mesmos”, conforme expressão utilizada por Turner (apud DAWSEY, 2005), ao picharem a escola.

Em alguns momentos do debate realizado, a discussão ficou acalorada e houve divergências. Mas entendemos que tais divergências fazem parte do processo educativo, pois

<sup>95</sup> Vídeo 1, Anexo C

<sup>96</sup> Vídeo 2, Anexo C

alguns alunos se depararam com a própria realidade e logo perceberam a importância de mudança, outros ainda carecem de melhor desenvolvimento do pensamento crítico.

As reflexões a partir das *performances* na EMAC e na EMTIPSA, bem como da página criada no Facebook, denotaram o despertar do pensamento crítico dos alunos envolvidos neste projeto, suspendendo – mesmo que inicialmente – os papéis interpretados acriticamente por eles. “Obviamente que a experiência não foi fácil e livre de conflitos e problemas. [...] Contudo, sentidos, vividos e ultrapassados os conflitos, e solucionados os problemas, a experiência foi muito gratificante, estimulante e instigante a novos desafios” (OLIVEIRA, 2013, p. 2567)<sup>97</sup>. Foi uma experiência significativa para nós também, na condição de arte/educadores.

Na perspectiva dos processos de ensino-aprendizagem da dança na escola, concordamos com Laban, citado por Marques (2012, p.58), que diz:

Nossos corpos em movimento têm um grande potencial expressivo, criativo, comunicativo. Laban, grande estudioso do movimento humano, dizia que “o movimento não é somente um fato físico, [...] é também um fato de significação variada em suas sempre mutantes expressões”.

A *performance* dança/educativa realizada demonstrou que os alunos podem ser críticos no corpo, dançando. Não existe uma ordem a se seguir, ou seja, primeiro desenvolve-se a criticidade do pensamento e depois a autonomia do dançar. O corpo não é um instrumento do aluno separado de sua mente, mas é o próprio aluno. É preciso, e possível, desenvolvermos uma educação diferenciada no corpo que dança, para que haja a suspensão de estereótipos coreográficos consumidos e reproduzidos acriticamente na cibercultura.

Ressaltamos com Dewey (2010 p. 579, 580) que os “primeiros frêmitos de insatisfação e as primeiras insinuações de um futuro melhor são sempre encontrados nas obras de arte. [...] A mudança no clima da imaginação é precursora de mudanças que afetam mais do que pormenores da vida”. Neste viés, a arte tem características de investigação, de denúncia, de insatisfação, de necessidade de transformação que não devem ser ignoradas nos processos de ensino-aprendizagem na escola.

Estamos certas de que, em nossas atuações pedagógicas, devemos revitalizar os valores culturais autóctones dos alunos, ou seja, revitalizar os valores culturais intrínsecos do lugar em que os alunos habitam. O processo dança/educativo deve valorizar o contexto dos

---

<sup>97</sup> A citação refere-se, originalmente, a uma experiência performática do processo de criação da exposição temporária realizada no Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás (MA/UFG) no âmbito da programação da 10ª Semana Nacional de Museus. Porém, se adequa perfeitamente à realidade do nosso trabalho.

alunos e ter relação com eles e com o meio vivido por eles, mediante ações educativo-político-culturais.

A natureza da arte que ensinamos aos nossos alunos mostrará a natureza epistemológica da autonomia para a qual nós os desenvolvemos. Neste viés, as aulas de dança na escola devem ter como premissa suspender a ação coreográfica estereotipada do aluno e encaminhá-lo para o desenvolvimento da autonomia da sua atuação social crítica pela dança, a partir da qual ele fará leituras das danças/mundo em que está inserido.

## *Conclusão*

---

## Conclusão

A temática proposta neste trabalho teve como objetivo um estudo sob a perspectiva das *performances* culturais, na área da *e*-arte/educação, em que buscamos investigar os estereótipos coreográficos na cibercultura que podem ser reproduzidos por nossos alunos na escola.

O padrão coreográfico que tem se destacado no Brasil, no ciberespaço, foi identificado a partir de um levantamento analítico de 924 vídeos no *site* YouTube a partir das palavras “crianças dançando” e tendo como referência as capitais brasileiras.

Constatamos a grandeza do poder de influência do YouTube e o quanto um clipe postado neste *site* pode se espalhar facilmente na internet, reverberando também no universo não digital (como, por exemplo, nas aulas de dança na escola), sendo que a pessoa que o postou não tem o menor controle sobre o seu próprio clipe.

Os dados referentes ao *ranking* de clipes disponíveis na internet – por capital brasileira – com a temática “crianças dançando”, bem como ao *ranking* de clipes postados em relação à quantidade de habitantes em cada capital brasileira, dão margem para outras discussões e podem dar início a outro estudo que busque compreender a realidade de cada capital em relação à postagem de vídeos com a temática pesquisada.

Dos 924 clipes, 377 (41%) foram categorizados de acordo com o objetivo desta pesquisa de identificação dos estereótipos coreográficos, nos quais verificamos que as danças de repertórios prontos são predominantes nas postagens no YouTube – perfazendo um total de 261 clipes de danças prontas dos 377 categorizados – em detrimento das que são improvisadas– 116 clipes dos 377.

Acreditamos que as danças resultantes desta pesquisa comunicam a mensagem dos atores sociais que estão dançando nos vídeos postados – e que podem ser vistos por qualquer pessoa no mundo que tenha acesso à internet. Em nossas análises reflexivas, verificamos que o modo como as pessoas interpretam seus papéis sociais – dançando, falando, escrevendo – está relacionado ao meio em que vivem e à audiência de quem as assiste em suas interpretações cotidianas. Também constatamos que os estereótipos coreográficos identificados no YouTube demonstram, mais que uma subserviência da dança em direção ao mercado, uma acriticidade das relações em sociedade, pois a dança é inerente a esta.

O principal estereótipo coreográfico identificado no YouTube foi a dança *funk* – denominada por nós de “dança erotizada” –, a qual nos chamou a atenção por suas

características vulgares e banais, bem como pela presença de mulheres adultas dançando eroticamente em clipes que tinham como busca “crianças dançando”.

As análises crítico-reflexivas da dança *funk*/erotizada foram realizadas buscando pensar a dança nas relações em sociedade. Trata-se de experiências e vivências contextuais que influenciam nossa existência, de modo que o desenvolvimento das crianças ocorre a partir da interação com o outro.

Nessa perspectiva, verificamos, com base nos autores escolhidos, que o excesso de coreografias com apelo sexual, reproduzidas por crianças de diferentes idades, pode indicar uma possível despreocupação com a preservação da infância e de todas as características pertinentes a esta fase, especialmente nos casos em que a demanda adulta incentiva as crianças em tais danças.

Não buscamos fazer juízo de valor, mas nos preocupamos em analisar criticamente – baseando-nos em teóricos renomados de diferentes áreas pertinentes a este estudo – as relações que se dão no âmbito da coreografia erotizada dançada pelas crianças nos clipes.

Ressaltamos que o estereótipo foi discutido no âmbito do Brasil, e as investigações realizadas permitem novas discussões que considerem o resultado específico em cada capital brasileira. Um desdobramento, futuro, interessante refere-se ao fato de que as danças categorizadas como *funk* têm maior resultado em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, que obteve o melhor resultado, no ano de 2013, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>98</sup>, no que concerne ao ensino fundamental. Ao considerarmos o índice do IDEB, o resultado por “crianças dançando” nesta capital não deveria implicar coreografias em que as crianças (e os adultos) dançam com mais autonomia? Como ocorrem as aulas de dança nas escolas dessa capital?

Mais que um padrão, o estereótipo coreográfico pode comunicar as relações que se dão nas comunidades, pois, como discutimos, a comunicação molda a cultura. A forma como nos comunicamos em nossas interpretações cotidianas, a máscara que utilizamos, está relacionada ao meio no qual estamos inseridos, à nossa comunidade.

Constatamos, neste estudo, que há uma parcela da comunidade artística que tem optado por uma máscara única, seguindo uma herança estereotípica na qual não há transição, não há rupturas, não se constrói o novo. As canções de sucesso, ao invés de refletirem uma identidade artístico-autônoma, têm se tornado uma repetição acrítica de máscaras estereotipadas.

---

<sup>98</sup>Os resultados e metas do IDEB podem ser acessados no site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=1556534>.

Igualmente, constatamos que os nossos alunos – assim como os artistas de sucesso – optam por dançar coreografias pré-moldadas, passos prontos, nos quais não há autonomia no que se dança e, portanto, no que se pensa e se comunica.

Nesse viés reiteramos ser imprescindível que os estudantes tenham suas expressões coreográficas críticas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da dança na escola, visando a uma autonomia pela dança e alcançando, desse modo, todos os seus comportamentos sociais.

Na busca por levarmos os alunos a refletirem sobre as suas práticas coreográficas e perceberem o espaço da escola em que atuavam socialmente como estudantes, realizamos (em junho de 2013) uma intervenção performática *e-arte/educativa*, com alunos das turmas Gs – com média de idade de 11 anos – da Escola Municipal de Tempo Integral Silene de Andrade (EMTIPSA).

Ao desafiar os alunos a investigarem o ambiente escolar em que estavam inseridos, eles se atentaram para as relações que se davam nos banheiros da escola, em que alguns estudantes interpretavam seus papéis a partir de escritos no banheiro, ou como eles denominaram, no *Facebanheiro*. Tal prática deixou clara a inter-relação dos universos digital e não digital, e ratificou a virtualidade real presente nas discussões deste estudo.<sup>99</sup>

Para além da realidade da EMTIPSA, os alunos puderam investigar a Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás e verificaram que havia poucos escritos nos banheiros. Contudo, perceberam que existia à disposição dos universitários uma parede em que podiam se expressar escrevendo e/ou desenhando nela (*Faceparede*).

Procuramos, de modo interterritorial da dança para as outras linguagens artísticas,<sup>100</sup> ressignificar o cotidiano dos alunos da EMTIPSA, inserindo-os em um ambiente em que fossem capazes de observar a realidade à sua volta e almejassem interpretar seus papéis de modo autônomo.

Os alunos também participaram de laboratórios artísticos que culminaram, inicialmente, na *performance Protesto Escolar*. Essa *performance* se estendeu às redes

---

<sup>99</sup>Outro desdobramento do *Facebanheiro* poderia ocorrer, como perspectiva deste trabalho, ao buscarmos investigar os banheiros das demais escolas municipais de Goiânia. O *Facebanheiro* estaria presente nelas? Em caso positivo, os alunos também dariam tal denominação às relações que se dariam por meio dos escritos nos banheiros dessas escolas? Como incentivar os professores de dança dessas escolas a levarem os alunos a refletir, pela dança, sobre esse fenômeno?

<sup>100</sup> Acreditamos que não há como conceber no âmbito das *performances* culturais a fragmentação das artes.

sociais, onde os alunos criaram uma página no Facebook para tratar dos papéis sociais naturalizados na escola em que estudavam. Na página, os alunos protestaram, buscando respostas e reflexões para uma mudança de atuação social na ocupação dos espaços físicos e/ou digitais e na relação com o outro, que também atua nestes espaços.

A *performance Protesto Escolar* foi realizada em um *hall* da EMAC/UFG, onde ocorreu em três momentos distintos, mas complementares. Num deles, universitários e transeuntes da EMAC puderam escrever no corpo dos alunos suas inquietações referentes ao espaço em que estavam inseridos. Denominamos essa *performance* de *Facecorpo*.

Todas as ações *e-arte/educativas* referentes à *performance Protesto Escolar* permitiram experiências estéticas, significativas, aos alunos. Apesar disto, compreendemos ser necessário realizarmos uma ação investigação pela dança sobre o modo como os alunos atuavam por meio do *Facebanheiro*. Para isto, realizamos a *performance* dança/educativa *Protesto Escolar*.

Nesta, os alunos foram desafiados a comunicarem coreograficamente o que estava registrado no *Facebanheiro*, sem que eu intervisse neste processo de criação. Apesar de parecer um momento simples de *laissez-faire* (deixar fazer, em francês), nossa metodologia pedagógica tinha o intento de – ao possibilitar que os alunos dançassem livremente, do jeito que lhes parecesse melhor – detectar quais eram os estereótipos coreográficos que eles interpretavam na EMTIPSA.

Verificamos que pela influência da cibercultura massiva, as danças que se apresentam no YouTube são parte constituinte da realidade que compõe a vida dos atores sociais na EMTIPSA. E reiteramos o fato de que o acrítico se torna vítima daquilo que ele consome, havendo uma subserviência coreográfica pela repetição acrítica de coreografias.

Do mesmo modo de quando analisamos as crianças dançando em clipes no YouTube, não buscamos fazer juízo de valor. Neste sentido, destaco o fato de que se eu, como dança/educadora, estou nutrida de falsos moralismos, ao me deparar com a realidade dos alunos na qual eles se comunicam através de registros como puta”, “tesuda”, “pau de mel”, “pau no cu”, isso impedirá a minha ação pedagógica para desenvolver a possibilidade dos alunos ressignificarem suas coreografias estereotipadas.

Constatamos em nossa análise que a dança *funk*, o estereótipo encontrado na investigação no YouTube, estava presente nas danças dos alunos da EMTIPSA. Juntamente com os alunos, verificamos que tanto as danças como os escritos nos banheiros eram vulgares, assim como as letras das músicas que os alunos gostavam de dançar. A partir destes fatos, relacionei os saberes específicos da dança com os saberes dos alunos da EMTIPSA e

com suas relações com o *Facebanheiro*. Através de uma ação dança/educativa, com eixo questionador, os alunos pesquisaram coreograficamente suas possibilidades dançantes.

Apesar de em alguns momentos os alunos terem dificuldade para se concentrar nas atividades coreográficas propostas, percebemos em nossa intervenção dança/educativa a alegria e o envolvimento deles. O contentamento que pode ser observado nas Figuras do capítulo 5 referentes à intervenção dança/educativa é decorrente da descoberta do prazer autônomo em que os alunos dançam se percebendo, se (re)conhecendo, sem a preocupação com o espelho e com os colegas. Este prazer autônomo já se apresentou como uma interrupção do estereótipo coreográfico que estava estabelecido na EMTIPSA.

Com essa *performance* dança/educativa *Protesto Escolar* eles demonstraram que podem ser críticos dançando, o que lhes permitiu levar a reflexão realizada para toda a escola, permitindo que toda a comunidade escolar da EMTIPSA revisse o ambiente escolar e refletisse sobre os atos do cotidiano que estavam naturalizados.

Ressaltamos que todas as ações referentes à *performance Protesto Escolar*, realizada em junho de 2013 e em outubro de 2014, permitiram aos alunos da EMTIPSA experiências significativas. Atentamos para o fato de que foi relevante esse espaço de tempo entre as duas intervenções porque – além dos alunos terem novas experiências pessoais para incorporar na *performance* – eles puderam refletir, na retomada da *performance Protesto Escolar*, se o ato performático de junho de 2013 havia reverberado em suas interpretações cotidianas. Em outubro de 2014, os alunos puderam olhar para o passado (junho de 2013) e compreenderem melhor a intervenção dança/educativa, que culminou com uma reflexão com toda a comunidade escolar da EMTIPSA.

Pela arte, os alunos foram inseridos em processos de ensino-aprendizagem libertadores, o que os levou, ainda que inicialmente, a suspenderem os papéis que interpretavam acriticamente. Ressaltamos, porém, que, apesar de possível, esta não é uma ação simples e rápida.

Portanto, o nosso desafio de ressignificar o cotidiano dos nossos alunos a partir da dança deve ser diário, e está só começando. Em oposição ao estereótipo coreográfico, o desenvolvimento da expressão coreográfica crítica que leve os estudantes a fazer escolhas autônomas no que concerne à dança e às demais linguagens – seja na escola ou no ciberespaço (YouTube, Facebook, entre outros) – é processual e deve ser exercitado cotidianamente.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9493/96 (LDB), o ensino da arte tornou-se componente curricular obrigatório. Posteriormente, os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), de 1997, passaram a incluir a dança como disciplina curricular. Mas, passados quase vinte anos, ainda há muito a discutir, pesquisar e aprender sobre os desafios e as possibilidades do ensino-aprendizagem da dança na escola.

A aula de dança na escola pode ser um espaço para o aluno se relacionar com o mundo, dialogando com o outro e com o meio a partir da própria dança e da sua interterritorialidade para com as outras linguagens artísticas. Como arte/educadores queremos que os nossos alunos interpretem seus papéis de modo autônomo, incentivando neles o prazer em ter autonomia em suas atuações sociais e não apenas a buscar o aplauso.

Acreditamos que a escola não deve ser o palco para ceder ao apelo dos meios de comunicação interligados. Mas um palco para criar conflito com o que está posto na cibercultura, não reproduzindo os modelos prontos e que geram aplausos, mas suspendendo os papéis interpretados acriticamente pelos alunos e produzindo atuações autônomas a partir do desenvolvimento da consciência coreográfica crítica deles.

Eis o nosso desafio, para nós mesmos e para os demais professores de dança na escola, e o que, ao mesmo tempo, nos encoraja a continuar. Esperamos que as reflexões apresentadas neste estudo instiguem os arte/educadores, permitam outras investigações sobre o tema aqui tratado e animem os que, porventura, estão desacreditados de uma educação libertária pela dança que culmine em experiências significativas aos alunos, bem como a todos da comunidade escolar.

## *Referências*

---

## Referências

APPOLINÁRIO, Fábio. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ABDALA Jr, Roberto; LAGE, Micheline Madureira. *História & cinema: performances e diálogos audiovisuais*. Karpa 6, 2013. Disponível em <<http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KarpaArchives/Site%20Folder/Resources/PDF/abdala.pdf>>. Acesso em fev.2015.

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Ed. Senac, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2014.

BOYD, DANAH. *Implications of User Choice: The Cultural Logic of 'MySpace or Facebook?'*. *Interactions Magazine* XVI6-November/December, 2009. Disponível em: <<http://www.danah.org/papers/essays/InteractionsMag2009.pdf>>. Acesso em: set. 2014.

CAMARGO, Robson Corrêa de. Carl Emil Schorske: Clio e o Vapor da História. In: RAMOS, Alcides; COSTA, Botelho; PATRIOTA, Rosângela (Org.). *Temas de História Cultural*. São Paulo: Editora Hucitec, 2012. p. 52-61.

\_\_\_\_\_. *Milton Singer e as Performances Culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise*. KARPA 6, 2013. Disponível em: <<http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/robson1.html>>. Acesso em: out.2013.

CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Tradução de Thaís Flores Nogueira Diniz e Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Drama social: notas sobre um tema de Victor Turner. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. 2008. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Performances culturais e-arte/educativas para questionamentos culturais e históricos*. In: *Anais do VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver-Sentir-Narrar*. Universidade Federal do Piauí – UFP, 2013a. Disponível em:

<<http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Fernanda%20Pereira%20da%20Cunha.pdf>>. Acesso em: out. 2013.

\_\_\_\_\_. Como realizar *performances* culturais arte/educativas sem desígnio pedagógico-crítico? In: *Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Belém: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, p. 2410-2420, 2013b. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/03/Fernanda%20Pereira%20da%20Cunha.pdf>>. Acesso em: ag.2014.

CUNHA, Tatiane Pereira. *A influência da música/dança na precocidade sexual das crianças*. Vídeo gravado especialmente para o trabalho “Dança na Educação Básica: estereótipos coreográficos no ciberespaço”, cedido para Elaine Izabel da Silva Cruz. Goiânia, 23jul. 2014. 1 arquivo em WMV (13 min.).

DAWSEY, John C. Vitor Turner e antropologia da experiência. *Cadernos de Campo: Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP*, São Paulo, n. 13, 2005.

\_\_\_\_\_. *Por uma antropologia benjaminiana: repensando paradigmas do teatro dramático*. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/13952/10275>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: J. GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EVREINOFF, Nicolas. O eterno show. *Revista Performáticos, Performance e Sociedade*. Brasília: Ed. UnB, p. 96-106, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Raposo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9493/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

LEMOIS, André. Ciber-Cultura-Remix. In: SEMINÁRIO “SENTIDOS E PROCESSOS”. Mostra “Cinético Digital”. Tema: Redes: Criação e Reconfiguração, 2005. São Paulo: Centro Itaú Cultural, ago. 2005.

MARQUES, Isabel. *A Famosa Dança dos Famosos, na escola*. 2009. Disponível em: <<http://www.caleidos.com.br>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

- \_\_\_\_\_. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Dançando na escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem da Dança: arte e ensino*. 1.ed. São Paulo: Digitexto, 2010b.
- \_\_\_\_\_. *Interações: crianças, dança e escola*. Coordenação de Josca Ailine Baroukh. Organização de Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).
- MARQUES, Isabel A; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MATIAS, Nátsan, P. *Conec(ten)tados – tv, rádio, novas mídias e redes sociais: perigos, desafios e oportunidades*. Goiânia: Kelps, 2014.
- MATTIA, Fábio Maria de. *ECA comentado: ARTIGO 17/LIVRO 1 - TEMA: Respeito*. S.d. Disponível em <<http://www.promeninino.org.br/noticias/arquivo/eca-comentado-artigo-17livro-1---tema-respeito>>. Acesso em: 21 jul. 2014.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, Ciro F.; VANIFAS, Ronaldo (Org.). *Novos domínios da história: recursos eletrônicos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- MONTEIRO, Paulo Filipe. *Drama e comunicação*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.
- NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. Ática: São Paulo, 2001.
- OLIVEIRA, Vânia Dolores Estevam de. Museus e performances culturais urbanas. In: *Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Belém: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, p. 2559-2569. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/03/Vania%20Dolores%20Estevam%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: Dez.2014.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução para língua portuguesa sob a direção de J Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PEREIRA, Marcos E. *Os estereótipos e a opinião pública*. Disponível em: <<http://estereotipos.net/2007/12/04/os-estereotipos-e-a-opiniao-publica/>>. Acesso em: 13 maio 2013.
- RENGEL, Lenira. *O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação - Diretoria de Projetos Especiais, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12421/1/DISSERTA%20C3%87%C3%83O%20Ana%20Clara.pdf>><<http://estereotipos.net/2007/12/04/os-estereotipos-e-a-opiniao-publica/>>. Acesso em: 17 de abril 2015.

STRAZZACCAPA, Márcia. *Dançando na chuva ...e no chão de cimento*. In FERREIRA, Sueli (Org). O ensino de artes/ construindo caminhos. Campinas: Papyrus editora, 2001.

TEIXEIRA, João Gabriel; GUSMÃO, Rita. *Performance, tecnologia e sociedade*. In: TEIXEIRA, João Gabriel; GUSMÃO, Rita (Org.). *Performance, Cultura e Espetacularidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. p. 9-14.

TURNER, Victor. *The Anthropology of Performance*. 1987. Disponível em: <http://erikapaterson08.pbworks.com/f/Antrophology+of+performance%282%29.pdf>  
Acesso em: 21 set. 2013.

\_\_\_\_\_, Dewey, Dilthey e drama: um ensaio em antropologia da experiência (primeira parte) de Victor Turner. Tradução de Herbert Rodrigues. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n.13, p. 177-185, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização de Michel Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto e Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## ***GLOSSÁRIO***

---

## GLOSSÁRIO

**Cibercultura:** refere-se às relações que são desenvolvidas no universo das redes digitais, ou seja, no ciberespaço. Trata-se de uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade. Ao longo do trabalho, o termo “cibercultura” é usado como sinônimo de “sociedade em rede” (terminologia de Manuel Castells), pois ambos retratam as relações das tecnologias com a vida em sociedade.

**Ciberespaço:** o espaço de interações propiciado pela realidade virtual, criada a partir de uma cultura da informática.

**Clipe:** neste estudo, o clipe refere-se à inter-relação entre música e coreografia.

**Composições coreográficas:** “[...] trabalham com possibilidades de criação, de exploração, de experimentação das relações de nexos, dos signos e dos componentes da dança. [as aulas de composição coreográfica] têm como finalidade recortar, escolher e finalizar – mesmo que provisória e transitoriamente – produtos.”(MARQUES, 2010b, p. 154-155).

**Covers:** imitações que pessoas comuns fazem de artistas. No caso desta pesquisa, as danças *covers* apresentam pessoas que dançam igual à coreografia original de um artista famoso.

**Dança como forma:** “[...] está ligada principalmente a referências externas: a dança são passos, sequências, ritmos criados por outras pessoas e que são também internalizados, mas não são criados, gerados ou compostos pelas crianças” (MARQUES, 2012, p. 18).

**Dança como “expressão”:** “[...] apoia-se primordialmente em referências internas e pessoais. Compreender a dança como expressão é também acreditar na possibilidade de a criança ser autora de suas danças, ou seja, possibilitar que ela crie, invente, componha” (MARQUES, 2012, p. 18).

**Dança de repertório (ou repertório de dança ou repertório coreográfico):** é uma coreografia pré-estabelecida em que “eu” atuo como intérprete, como encenador. Na perspectiva deste estudo, o estereótipo coreográfico está voltado para o repertório, danças que já existem e que aprendemos.

**Dança improvisada:** “[...] conforme definiu o dançarino norte-americano Steve Paxton, é a ‘coreografia do instante’, a coreografia que se define enquanto se processa, durante o dançar” (apud MARQUES, 2010b, p. 156), ou seja, quem dança não sabe *a priori* o que vai dançar.

**Estereótipo:** um molde estabelecido que padroniza um grupo e dificulta o surgimento de ideias autônomas e questionadoras.

**Facebook:** é uma rede social no universo digital. As pessoas estão lá para compartilhar, trocar ideias, informações etc

**Flashmob:** é a abreviação de “*flash mobilization*” em inglês, que significa mobilização relâmpago. Pela internet, um grupo de pessoas marca uma aglomeração instantânea em um espaço público. Lá, eles fazem uma ação combinada, geralmente uma coreografia, e depois se dispersam, de preferência também de forma rápida. No caso deste estudo, notamos que essas ações são filmadas e postadas no YouTube.

**Printscreen:** Traduzido de forma literal, o *printscreen* seria a “impressão da tela”. Ele está relacionado a uma função do computador, sendo que há teclados que possuem uma tecla específica para esta função, que captura em forma de imagem o que está na tela do computador. No caso desta pesquisa, capturamos uma imagem dos vídeos resultantes da investigação realizada.

**Ranking:** a palavra *ranking* é utilizada neste trabalho como sinônimo de classificação que vai do primeiro ao último colocado.

**Tutoriais de dança:** são um “passo a passo” com explicações simplificadas de cada movimento dançado em determinada coreografia.

**YouTube:** é um *site* da internet em que o usuário cria um canal para compartilhar vídeos com temáticas do seu interesse, sendo que esses vídeos ficam disponíveis para qualquer pessoa que queira assisti-los.