



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

KAREN JANAINA ARAUJO AROUCHA REGIS

**Videodança e corpos isolados: a composição coreográfica no curso de
Licenciatura em Dança da UFPE durante a pandemia**

Recife
2025

KAREN JANAINA ARAUJO AROUCHA REGIS

**Videodança e corpos isolados: a composição coreográfica no curso de
Licenciatura em Dança da UFPE durante a pandemia**

Trabalho de conclusão apresentado
ao Curso de Licenciatura em Dança,
como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciada em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Acselrad

RECIFE

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Regis, Aroucha, Karen Janaina Araujo.

Videodança e corpos isolados: a composição coreográfica no curso de
Licenciatura em Dança da UFPE durante a pandemia. / Karen Janaina Araujo
Regis, Aroucha. - Recife, 2025.

46 p

Orientador(a): Maria Acselrad

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Dança - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Dança. 2. Videodança. 3. Covid-19. 4. Pandemia. 5. Coreografia. 6.
Licenciatura em Dança. I. Acselrad, Maria. (Orientação). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

KAREN JANAINA ARAUJO AROUCHA REGIS

Videodança e corpos isolados: a composição coreográfica no curso de Licenciatura em Dança da UFPE durante a pandemia

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Dança.

Comissão examinadora:

Profa. Nina Velasco (avaliador externo)

Profa. Gabriela Santana (avaliador Interno)

Profa. Dra. Maria Acselrad (orientadora)

Recife, Abril de 2025

RESUMO

Esta pesquisa investiga a relação de estudantes da graduação com a videodança e sua repercussão no processo de composição coreográfica, para as aulas remotas das disciplinas práticas na Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), durante a pandemia da covid-19. Com uma abordagem qualitativa, este trabalho problematiza o uso da videodança no processo criativo e avaliativo dessa graduação, onde a hipótese inicial pressupunha que as condições tecnológicas impostas pelo isolamento social proporcionariam a adaptação da videodança como instrumento principal nas avaliações e apresentações, afetando o processo de criação e a relação de ensino e aprendizagem. Para isso, o procedimento metodológico utilizado foi o questionário aberto direcionado a estudantes e docentes que vivenciaram esta realidade, no campo empírico da formação acadêmica, sob análise de conteúdo dos dados coletados. O resultado em destaque aponta que o processo artístico remoto com a videodança possibilitou a recriação dos modos de trabalhar pedagogicamente com os corpos na virtualidade e discutir técnicas modernas de composição em arte-dança, sem a intenção de criar teorias sistematizadas, mas sim de preservação da diversidade cultural e técnica.

Palavras-chave: videodança; coreografia; pandemia; licenciatura em dança.

ABSTRACT

This research investigates the relationship of undergraduate students with videodance and its repercussion on the process of choreographic composition, for remote classes of practical disciplines in the Dance Degree at the Federal University of Pernambuco (UFPE), during the covid-19 pandemic. With a qualitative approach, this work problematizes the use of videodance in the creative and evaluative process of this graduation, where the initial hypothesis assumed that the technological conditions imposed by social isolation would provide the adaptation of videodance as the main instrument in evaluations and presentations, affecting the creation process and the teaching and learning relationship. For this, the methodological procedure used was the open questionnaire directed to students and professors who experienced this reality, in the empirical field of academic training, under content analysis of the data collected. The highlighted result points out that the remote artistic process with videodance makes it possible to recreate the ways of working pedagogically with bodies in virtuality and to discuss modern techniques of composition in art-dance, without the intention of creating systematized theories, but rather of preserving cultural and technical diversity.

Keywords: videodance; choreography; pandemic; degree in dance.

Agradecimentos

A finalização desse trabalho simboliza a conclusão de uma jornada desafiadora, enriquecedora e muito importante para mim. Muitas pessoas construíram e percorreram junto comigo os caminhos que me trouxe até aqui, por isso, não poderia deixar de expressar a minha gratidão.

Agradeço à minha orientadora, Maria Acselrad, por ter sido uma grande inspiração para mim durante todo o curso, tê-la como professora sempre me desafiava e me estimulava a pesquisar mais, agradeço por sua orientação, seu apoio e incentivo durante a escrita desta monografia, seu acompanhamento foi fundamental para o resultado final deste trabalho.

Aos meus familiares, especialmente pelo suporte no período de isolamento social, durante a pandemia da covid-19, que me possibilitou seguir estudando. Obrigada, mãe e vó, vocês foram essenciais naquele momento.

Agradeço também ao meu companheiro, que me auxiliou na escrita, debateu comigo sobre dança, artes, cultura e sociedade, me trouxe questionamentos importantes e sempre esteve disponível quando precisei.

À minha filha, que me acompanhou em algumas aulas que assisti, em muitas aulas que ministrei e é a melhor companheira artística que eu poderia ter.

Aos meus colegas de curso e amigos, que compartilharam momentos de aprendizado e que se tornaram parte importante da minha formação acadêmica.

Aos professores do curso, que tornaram possível a compreensão e o aprendizado dos assuntos abordados em sala de aula.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram com suas experiências dentro e fora da universidade, que enriquecem e alimentam o campo da dança.

Muito obrigada a todos!

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 7 |
| Capítulo 1: Tecnologias digitais e pandemia da covid-19 na formação acadêmica: um campo de pesquisa para a videodança | 10 |
| 1.1. A videodança e as adaptações universitárias durante a pandemia | 11 |
| 1.2. Os desafios do cenário digital para estudantes da Licenciatura em Dança | 15 |
| Capítulo 2: O corpo isolado e a virtualização dos movimentos: compondo coreografia para videodançar | 19 |
| 2.1. As aulas remotas na pandemia e a relação com a videodança | 21 |
| 2.2. Dos recursos e dos desafios da composição coreográfica na videodança | 25 |
| Capítulo 3: Avaliação à distância na pandemia: a videodança como recurso de aprendizagem na graduação | 30 |
| 3.1. Corpo e videodança como instrumento de avaliação artística na pandemia | 31 |
| 3.2. Por mais discussões sobre arte e avaliação com tecnologias digitais | 36 |
| Considerações finais | 41 |
| Referências bibliográficas | 44 |

Introdução

As pesquisas científicas em conexão com o estudo da dança identificaram ao longo do tempo o aumento da procura por manifestações artísticas de caráter experimental relacionadas às novas mídias digitais. No Brasil, a videodança surge nessa direção como uma linguagem artística atrelada ao formato tecnológico de captura do movimento e da expressão, e aos poucos tem sido escolhida por dançarinos contemporâneos e videastas como forma de exposição das obras de arte, especialmente com a facilidade da sua propagação na atualidade, embora a produção acadêmica em torno desse objeto de estudo ainda seja escassa e a reflexão sobre seu uso limita-se, predominantemente, aos próprios artistas que lhe dão corpo.

Além dos grupos sociais ligados à arte, vale salientar a importância de explorar cada vez mais os mecanismos e as nuances em torno das linguagens e ferramentas artísticas no próprio campo acadêmico e estender esse conhecimento aos demais setores sociais, na intenção de forjar a consciência dos sujeitos sobre as potencialidades da dança como veículo educacional e transformador. Nesse sentido, este trabalho não procura analisar tecnicamente produções específicas em videodança, mas sim a própria implementação dessa linguagem como recurso didático na composição de coreografias, sendo ela mesma o escopo de criação e avaliação durante a graduação em Dança, fazendo uma reflexão sobre a experiência de elaboração da videodança por estudantes em formação.

A criação de dança para o cenário digital é uma crescente global e os corpos na contemporaneidade reagem à tecnologia de modo a gerar novas existências e novas concepções na relação entre arte e vida. Pensar a experiência de utilização da videodança enquanto processo criativo permite compreendermos a manifestação do corpo no espaço virtual e identificarmos os princípios formativos acerca da noção sobre o ensino da dança e sobre o próprio fazer artístico.

Trata-se do que esta pesquisa propõe ao lidar com o campo explorado das novas tecnologias digitais a serviço da arte, sendo as danças criadas 'com' e não 'para' a câmera, onde a atitude coreográfica seja uma extensão da relação dança-corpo-câmera. Conforme Santana (2006), assumimos para a videodança, de

antemão, a abertura de outros paradigmas interpretativos, evitando a noção simplificada de uma mera junção técnica entre duas linguagens distintas, vídeo e dança.

O interesse nesta temática se deu na minha própria experiência como estudante da Licenciatura em Dança da UFPE, que vivenciou o tempo sombrio da pandemia da covid-19, enquanto precisava cumprir os requisitos curriculares de aprendizagem nas disciplinas que propuseram a videodança como recurso didático-avaliativo remoto, a qual se tornou, também, uma aliada particular de expressão e self no processo de passagem pelo isolamento social. Na mesma época, participei de uma mostra internacional de dança online, que assumiu a videodança como forma de fruição dos trabalhos apresentados, que além de possibilitar a minha participação, visto que as outras edições não ocorreram no meu estado, também despertou a curiosidade acerca dessa linguagem. Na busca por estudos, ficou evidente a insuficiente quantidade de trabalhos acadêmicos que aprofundam a relação entre videodança e composição coreográfica, especialmente com foco na formação acadêmica.

O recorte que proporcionou este estudo, portanto, foi o contexto imposto pela chegada do novo coronavírus ao Brasil em 2020, que reconfigurou os espaços de aprendizagem nas instituições de ensino, passando a depender do ciberespaço e das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) nas suas interações e na continuidade dos semestres letivos, que se prolongaram no formato remoto por aproximadamente dois anos. Não houve alternativa para evitar a interrupção das principais atividades do curso de Licenciatura em Dança da UFPE e para o desafio de incluir os corpos nas dinâmicas da graduação, por ora à distância. Este tornou-se, portanto, um tempo de maturação para o uso da videodança e uma oportunidade de reflexão e estudo acerca da sua relevância e eficácia no fazer artístico.

Parte da literatura acadêmica que respalda este trabalho, ainda que pesem as suas particularidades argumentativas, aponta para o fato de que o comprometimento integral na construção da videodança é crucial para a formação de dançarinos/as, a fim de que a criação, a expressão e a corporeidade não se limitem apenas a um procedimento técnico frio, mas possibilite a captura de quem 'se é' e do que 'se quer ser' naquele instante coreografado/capturado, no movimento do corpo que representa.

A noção de captura, aqui, além do sentido de um registro realizado com a liberdade de ser acessado e reinterpretado mais de uma vez de forma atemporal, é, também, de uma relação propriamente dita entre o artista-discente e o ato de compor com a presença do processo de captura. Assim, esta pesquisa explora a repercussão da videodança no processo de composição coreográfica de estudantes da Licenciatura em Dança da UFPE isolados pela pandemia.

No primeiro capítulo desta monografia, será apresentada a conjuntura oriunda do cruzamento entre realidade virtual, pandemia e videodança durante a formação acadêmica, que entendemos ter se tornado um campo fértil para investigação e esmiuçamento acerca do modo de se fazer arte e educação na atualidade, sendo a organização deste trabalho um reflexo disso. No capítulo dois, será intercalada uma análise das respostas/relatos obtidos sobre a experiência de compor coreografias em videodança no isolamento social, por parte de estudantes em formação do Curso de Dança da UFPE. E finaliza-se a análise, no terceiro capítulo, quando será tecido um diálogo entre os dados coletados e a temática do processo de avaliação na graduação em tempo pandêmico, a partir da videodança.

Capítulo 1: Tecnologias digitais e pandemia da covid-19 na formação acadêmica: um campo de pesquisa para a videodança

Quando o estado de pandemia mundial alcançou o Brasil em 2020, os órgãos públicos iniciaram um trabalho de prevenção e contenção de danos sociais especialmente no que diz respeito à saúde, educação e economia do país. Apesar desses setores possuírem administrações políticas diferentes¹ a situação gerada pela chegada do novo coronavírus exigiu uma unificação de esforços e planejamentos, pois naquela circunstância não havia consequências apenas individuais e a interferência em uma área influenciaria diretamente nas demais, o que exigiu sensibilidade, cautela e agilidade por parte dos gestores públicos e responsáveis envolvidos.

Antes de seguir com o que será propriamente abordado neste primeiro capítulo e devido ao fato de nós, enquanto sociedade, não termos vivenciado um tempo maior e necessário ao luto dessa pandemia, sob a adoecida justificativa produtivista de que “a vida não pode parar”, deixo aqui meus sentimentos pelas perdas que tivemos devido à letalidade da covid-19, pela amputação socioambiental que sofremos, pela precarização das instituições públicas e pelas feridas ainda não cuidadas na coletividade. Registro também meu eterno inconformismo com o desgoverno que presidiu o país desumana e criminosamente naquela triste realidade que ainda nos toca.

Um dos possíveis pontos de interseção entre as pessoas e as instituições durante aquele cenário e que serviu de instrumento facilitador na condução daquele momento atípico da nossa história recente – ainda que de forma embrionária ante aquela novidade e com precariedade em algumas regiões – foi a presença das TDICS, predominantemente representadas pelos aparatos de conexão virtual.

Este horizonte já vinha sendo projetado na última década pelo acesso à

¹Enquanto o governo federal minimizou medidas protetivas e subestimou a gravidade da COVID-19, Pernambuco adotou quarentena rígida e medidas restritivas para conter a disseminação do vírus. Serviços de estética, salões de beleza e academias de musculação não foram considerados essenciais. A lentidão nas negociações de vacinas prejudicou a imunização rápida de grupos prioritários e exigiu esforço extra e parceria entre os governos estadual e municipais, a fim de vacinar todos os grupos com maior agilidade. Disponível em: <https://transparencia.pe.gov.br/gestao-estadual/saude/covid-19/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

cultura midiática digital com a popularização dos aparelhos de captação em vídeo, principalmente, nos diferentes dispositivos móveis, aplicativos e softwares desenvolvidos ‘a partir’ e ‘para’ a cultura da interatividade e relações virtuais. Olhando para as redes de compartilhamentos que se alimentam do material criado por essas ferramentas, Cauquelin (2008) define a virtualização consciente da sociedade com uso das TDICS como “o trabalho efetuado para captar, formalizar essas relações, modificá-las, desfrutá-las e lhes dar uma presença sensível” (p. 170). Deste modo, as trocas culturais possibilitadas pelo compartilhamento de dados nas redes demonstram uma imensa malha de costuras possíveis.

Nesse tecido, o gesto de fazer dança tem acompanhado algumas correntes críticas preocupadas com a reflexão sobre os avanços tecnológicos de produção, transmissão e consumo. As composições coreográficas de dança têm frequentado o ciberespaço sugerindo novas problematizações quanto a sua elaboração e fruição. Quando Launay (2009) fala sobre a constituição de uma possível memória acadêmica da dança enquanto produção de conhecimento, explica que o processo de transmissão na dança e de propagação da sua história, não é tão óbvio, existindo, na verdade, modos inesperados de traduções e alterações na construção dessa história.

1.1. A videodança e as adaptações pedagógicas durante a pandemia

No contexto da pandemia da covid-19, o uso das tecnologias digitais emergiu como um meio essencial para a adaptação de práticas artísticas, incluindo a dança, às novas circunstâncias impostas pelo distanciamento social. A videodança, enquanto linguagem artística que transita entre o corpo e as tecnologias audiovisuais, se apresentou como um campo fértil para refletir sobre as possibilidades de formação acadêmica na dança em tempos de crise. Como aponta Lima (2020), a virtualidade tem promovido novas formas de interação e criação, configurando-se como uma ferramenta fundamental para a continuidade das práticas pedagógicas e artísticas. A pandemia, nesse sentido, foi um divisor de águas, acelerando processos de transição para o digital, mas também questionando as formas de ensino e o lugar da dança na academia.

De acordo com Azevedo e Moraes (2021), a introdução das tecnologias digitais no ensino da dança permitiu não apenas a continuidade das práticas artísticas, mas também desafiou os modelos tradicionais de formação, ampliando as fronteiras da sala de aula e permitindo que a videodança fosse incorporada como uma linguagem legítima e inovadora. Assim, este capítulo aborda a videodança como uma proposta de resistência e reinvenção, articulando as potencialidades do digital com as demandas da formação acadêmica em tempos de pandemia, refletindo sobre seus impactos e possibilidades para o futuro da dança no Brasil.

Em acordo com Launay (2009), entendemos a dinâmica da memória para além de um eixo temporal linear, pois a produção de dança inserida no ciberespaço partilha dessa não linearidade. Deste modo, o ciberespaço, onde são armazenados videodanças e vídeos de dança sob a forma de plataformas de livre acesso, altera significativamente a estrutura temporal da fruição das performances de dança e é, em si, um objeto de estudo atrelado à dança e disponível para novas abordagens. A noção de passado-presente, elaborada por Katie King (apud FINN e SOMDAHL-SANDS, 2014), pode ajudar na compreensão dessa relação:

O passado da performance funde-se com o presente do público, criando o que a teórica feminista Katie King (KING, 2011, p. 12) chamou de “passado-presente... onde passados e presentes literalmente constroem-se mutuamente”. Ou seja, através de uma performance mediada, uma performance no passado e um momento presente se juntam em um passado-presente (FINN e SOMDAHL-SANDS, 2014. p. 14).

Pavis (2013) problematiza a noção de ‘corpo vivo’ na cena contemporânea e cabe aqui pontuá-la. Este autor propõe o questionamento das “oposições tradicionais entre o vivo e o virtual (maquinal), o presente e o ausente, o humano e o inumano” (PAVIS, 2013, p. 175). Assumir que a noção de presença não está vinculada apenas ao corpo físico/material, tal como se costuma validar, e que o ‘ao vivo’ (live) pode estar, de forma síncrona ou assíncrona, a todo momento nas mídias, leva-nos a pensar que a produção em dança que se faz no ciberespaço precisa considerar modos de investigação e reflexão que não estão contemplados pelas categorias analíticas clássicas e tradicionais de pensar o humano, o vivo e o presente.

Com uma visão mais clássica, e por esse mesmo motivo, a discussão de Walter Benjamin (1936) em seu ensaio sobre 'a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica', é fundamental para entendermos aqui o impacto das tecnologias digitais na arte e na dança. Benjamin apontava que a reprodução técnica de uma obra de arte, especialmente quando realizada em massa por meio de tecnologias como a fotografia e o cinema, alterava a natureza da obra original, subvertendo sua exclusividade e unicidade, através do conceito de *aura*. Essa ideia nos parece relevante ao pensarmos na videodança, pois a reprodutibilidade digital transforma a performance de dança ao estendê-la e torná-la acessível a uma audiência maior, fora do espaço-tempo original e da efemeridade da apresentação. O gesto de filmar uma performance de dança e compartilhá-la em plataformas digitais contribui para essa desmaterialização da experiência, criando múltiplas cópias de um momento que, de outra forma, seria único e irreproduzível.

Isso desafia as concepções tradicionais da dança enquanto arte performática, que sempre esteve vinculada à presença física do intérprete e à interação imediata com o público. Além disso, como a tecnologia digital permite a manipulação e o recorte da obra, ela também influencia a construção do significado da dança, desafiando as fronteiras entre o real e o virtual. O trabalho de Benjamin, portanto, oferece um arcabouço teórico para refletirmos sobre as transformações da arte da dança no contexto digital e remoto.

Ainda nessa direção, Pavis (2013) também aponta o conceito de teatro cibernético para pensarmos essa nova realidade, o qual "criado com ajuda de novas mídias e tecnologias da informática, é a utilização de mídias na representação teatral, sendo também, sobretudo, a utilização da internet para produzir espaços virtuais" (PAVIS, 2013, p. 178). Encenar, dançar, compor, expressar e alcançar uma determinada técnica artística, numa realidade onde o intérprete/criador também pode ser o próprio espectador de si mesmo em um outro instante e que a captura aconteça integrada na apresentação ou até mesmo como aspecto influenciador do próprio processo de criação, é um campo que merece mais atenção por parte das pesquisas artístico-científicas.

Isso se evidenciou durante a pandemia, pois foi inevitável a adesão aos meios digitais nas instituições de ensino, para dar continuidade ao ano letivo com segurança e cuidado. Não se tratou de um experimento ou teste intencional, mas sim de um improviso necessário. O que antes era um tema em ascensão nas

discussões e trabalhos acadêmicos, passa a ser a realidade vivenciada pela universidade. As pessoas responsáveis pela construção de conhecimento científico e pelo processo de ensino-aprendizagem nas graduações, agora se viam reféns da adaptação das aulas ao formato remoto com uso de aparatos digitais de comunicação e interação. Naquela ocasião, a formação acadêmica tornara-se, ironicamente, um espaço experimental e um campo fértil para explorarmos os acontecimentos sob diversas lentes epistemológicas. Isso é expresso por Ribeiro:

Com a utilização da tecnologia digital na arte, da mesma forma o artista precisa se relacionar com o objeto e compreender que terá uma ação proveniente dele não mais passiva como seria de outro qualquer. O diálogo entre humano e tecnologia, essa relação, precisa ser aprendida a cada recurso utilizado, como uma experiência única que promove várias descobertas a cada uso, em um processo aberto e inacabado (RIBEIRO, 2013, p.4).

Aqui vale salientar a sensibilidade relativa ao tema das circunstâncias pandêmicas, diante das desigualdades sociais de acesso aos equipamentos necessários, por parte de alguns estudantes. A universidade buscou dar suporte, mas nem sempre isso foi possível. O momento vivido durante a pandemia de covid-19 foi, sem dúvida, extremamente delicado quando se trata das desigualdades. A transição repentina para o ensino remoto expôs de forma crua as discrepâncias sociais no acesso à tecnologia e à infraestrutura necessária para que todos os estudantes pudessem participar de forma igualitária do processo educacional. Mesmo com o apoio fornecido pela universidade, nem todos os alunos tinham acesso a dispositivos adequados, como computadores e conexões de internet de qualidade. Esse cenário gerou uma exclusão digital que, muitas vezes, impossibilitou que estudantes de classes sociais mais baixas participassem efetivamente do processo de aprendizagem.

Os impactos dessa realidade não foram apenas tecnológicos, mas também psicológicos e existenciais. Os docentes, embora preocupados com as dificuldades de seus alunos, enfrentaram a necessidade de adaptar seus métodos de ensino para um novo formato, o que envolvia desafios de ordem pedagógica, técnica e até emocional. A modalidade remota, embora necessária para a continuidade do ensino e uma alternativa viável em tempos de isolamento social, não foi capaz de suprir todas as necessidades de formação acadêmica, e em muitos casos denunciou as desigualdades e as situações de vulnerabilidade.

Esse cenário revelou, também, os dilemas impostos pelas políticas neoliberais, que priorizam o mercado em detrimento do bem-estar social. O ensino remoto, no contexto brasileiro, foi uma resposta urgente, mas ao mesmo tempo revelou como o sistema de ensino carece de uma infraestrutura que possa garantir uma educação acessível e de qualidade para todos, independentemente de sua classe social. As políticas de austeridade e o subfinanciamento das instituições públicas de ensino tornam o acesso à educação superior ainda mais desigual, e a pandemia apenas intensificou esses problemas. A forma como o Ensino Superior se adaptou ao remoto é uma prova disso.

1.2. Os desafios do cenário digital para estudantes da Licenciatura em Dança

Os fatores mencionados anteriormente apontam para a necessidade de uma reflexão crítica sobre o Ensino Superior no Brasil e sobre as políticas públicas de inclusão digital, que precisam ser repensadas de maneira mais abrangente e eficaz. A pandemia revelou a fragilidade de um sistema educacional que, embora tenha se esforçado para continuar suas atividades, mostrou-se estruturalmente insuficiente para enfrentar as desigualdades preexistentes. Ironicamente, mas nem tanto assim, visto que momentos de crise social são sempre reaproveitados no sistema capitalista, a EaD não marcou esse momento apenas como um recurso emergencial.

Foi durante a pandemia que muito mais se falou publicamente sobre o ensino remoto e suas derivações, tanto para a universidade, como para as escolas. E isso não ficou apenas no discurso, pois cresceu também a procura por cursos de graduação à distância (EaD). Com uma presença esporádica e de modo silencioso, a EaD foi recepcionada em disciplinas dos cursos de graduação presenciais, exigindo a publicação de portarias, tais como a de nº 2.031/2001 e a de nº 4.059/2004 (BRASIL, 2001 e 2004). Gradativamente, integrou-se aos reconhecimentos do MEC e se tornou uma realidade oficial do Ensino Superior brasileiro. Durante a pandemia da covid-19 ganhou ainda mais destaque devido ao isolamento social e, recentemente, essa modalidade passou por mudanças, expressas pela portaria de nº 2.041/2023 que suspendeu 17 cursos superiores de EaD, incluindo licenciaturas e, mais recentemente, na Resolução CNE/CP nº 4/2024 que redefine a carga horária de licenciaturas e Pedagogia, que até então era 100%

à distância, exigindo que agora seja 50% à distância e 50% presencial.

Esse cenário nos traz sinais concretos sobre os encaminhamentos da formação acadêmica que precisam de um olhar crítico aguçado. Nas últimas décadas, vem acontecendo um movimento de “atualização” nada desprezioso no Ensino Superior brasileiro, como já apontam os trabalhos do campo da educação críticos ao modelo político-ideológico neoliberal. A pandemia alimentou essa discussão e se faz necessária a intensificação deste debate, por exemplo, através da reflexão proposta por este trabalho, pois o curso de Licenciatura em Dança da UFPE vivenciou as adaptações e desafios das aulas remotas e híbridas, gerando todo um repertório didático a ser investigado através da escuta dos relatos de estudantes e docentes afetados/as diretamente durante a formação naquele período.

A graduação em Dança na UFPE possui uma estrutura curricular com diversas disciplinas teórico-práticas, por meio das quais a composição coreográfica dos assuntos abordados é uma forma avaliativa comumente utilizada. Com a suspensão das aulas presenciais, os encontros palpáveis e tangíveis de corpos dançantes e criadores, subitamente deixaram de existir, e corpos isolados com projeção e interação virtual passaram a ocupar o lugar da aprendizagem. A necessidade de avaliar a criação dos/as alunos/as continuou, e gravar foi o gesto assumido.

Realizar uma coreografia pensada para/com o vídeo requer um estudo das formas e ferramentas, das possibilidades e dos resultados de cada escolha. Foi necessário pensar como quem filma, como quem se imagina em cena, como quem quer alcançar um “olhar imaginário”. Os trabalhos em grupo, à distância, também exigiram outros estudos complementares.

A videodança se destacou pelo seu potencial de veiculação e por ser a opção mais acertada no contexto remoto, onde o rigor acadêmico e o processo artístico não ficaram tão comprometidos, nem em segundo plano diante da apreensão dos conteúdos abordados nas aulas e no processo avaliativo. Além disso, a concepção da formação naquele contexto passou por uma ressignificação, visto que a universidade e os/as estudantes não iniciaram o curso com a perspectiva de aulas à distância e foram surpreendidos/as por essa necessidade, que passou a ser o *modus operandi* curricular da graduação. A presença da videodança, portanto, trouxe outra configuração à estrutura acadêmica e à própria formação de cada

estudante, com seus tensionamentos e afetações individuais, na singularidade de seus corpos e na particularidade de suas realidades.

Nessa direção, esta pesquisa tomou o campo empírico da formação em Dança durante a pandemia, para fornecer mais elementos ao repertório acadêmico acerca da videodança e ampliar as possibilidades de reflexão sobre a diversidade de cenários para composição coreográfica. Em acordo com os estudos de Bardin (2011), entendemos que é na reciprocidade entre pesquisador, objeto de estudo e campo de pesquisa que se pode transitar do conceito até pluralizar os modos de compreensão e vivência prática, pois é possível explorar a videodança a partir do processo de formação durante a pandemia, bem como também é possível repensar a própria formação a partir da experiência proporcionada pela videodança.

Para isso, foi escolhido o formato de questionário aberto, onde as perguntas foram objetivamente direcionadas e ancoradas no problema da pesquisa, proporcionando a liberdade ampla de resposta dos sujeitos da pesquisa (FACHIN, 2005; LAKATOS, 2011), no caso, oito estudantes de Licenciatura em Dança da UFPE que vivenciaram as aulas remotas na pandemia, do 4º ao 7º período, sendo dois estudantes de cada período. Paralelamente, durante a coleta percebemos a necessidade de investigar e discutir de forma complementar sobre o processo de avaliação remota com a videodança conduzido pelo corpo docente, sendo criado um questionário aberto simplificado, encaminhado para cinco docentes.

Aos discentes perguntou-se como foi vivenciar a pandemia da covid-19; se já conheciam ou já haviam participado de alguma videodança antes da pandemia; como foi gravar as atividades práticas para as disciplinas; quais diferenças foram percebidas entre um espetáculo gravado e uma videodança; como foi a experiência com editores de vídeo; como foi gravar, individualmente, e em grupo; se continuou produzindo videodança após o isolamento; como se deu a percepção sobre a videodança após a pandemia; qual a influência da videodança na composição coreográfica; se houve fatores limitantes no uso da videodança; e se participou de algum edital, formação ou curso de videodança durante a reclusão social.

Aos docentes que ministraram as disciplinas práticas naquela ocasião (Estudos do Corpo 1; Estudos do Movimento 1, 3 e 4; Oficina de Dança 3, 4 e 5; Danças Tradicionais do Nordeste 1; Videodança: práticas de pesquisa e criação; e Voz e Movimento 1 e 2), perguntou-se como foi avaliar através da videodança; se houve necessidade de modificar os critérios avaliativos; e se os vídeos

contemplavam tudo o que precisava ser analisado.

O paradigma da corporeidade e da temporalidade da dança, no instante da ação capturada, tem alterado a noção sobre tempo/espaço constituinte da performance. Estamos de acordo com Siqueira (2006) quando sugere que o uso “de novas tecnologias pode funcionar como um novo campo a ser explorado” (p. 67), que uma vez disponível em rede se atualiza em tempo e espaço a cada interação e visualização. Deste modo, este trabalho flerta com os estudos que decorrem do modo de fazer pesquisa-criação em práticas artísticas e dos discursos do corpo, buscando um devir que, como sugere Rocha (2016), nos leva a pensá-lo fora do ‘senso comum’ ou do ‘pensamento vigente’, mas que o enfrenta para se nutrir do meio onde o objeto de estudo está inserido, neste caso, a cultura digital.

Aqui seguimos, também, o que aponta Fortin e Gosselin (2014) sobre a pesquisa acadêmica no campo das artes e articulamos noções de teoria e prática ao longo do que estamos apresentando ao leitor, a partir dos dados coletados. Ainda nesse sentido, entendemos que o conjunto de procedimentos da pesquisa é um “modelo conceitual, sempre marcado pela sua natureza transitória e evolutiva” (p. 2), com uma epistemologia na qual a pessoa que pesquisa produz o que está sendo pesquisado e onde os resultados são, também, uma composição. Os dois capítulos que se seguem encontram-se atrelados a essa perspectiva, isto é, analisando os dados coletados e organizando a argumentação central deste trabalho, quando algumas respostas estarão intercaladas à medida em que corroboram com a fundamentação teórica, reciprocamente.

Capítulo 2: O corpo isolado e a virtualização dos movimentos: compondo coreografia para videodança

A dança na rede, em especial aquela que contempla uma produção pensada ‘com’ o continente do ciberespaço, configura um modo de pensar e fazer arte ainda recente. Embora não seja o foco deste trabalho delinear os modos narrativos ou não narrativos da arte contemporânea, através de Canton (2009) identificamos alguns pressupostos de que “a memória, a herança e a tradição são elementos que passaram a ser revalorizados num mundo inundado por imagens fosforescentes, propagadas incessantemente pela mídia” (p. 37). Portanto, mais do que historicizar a videodança na sua relação com a rede, numa tentativa incerta de criar um panorama temporal de acontecimentos, nosso interesse é compreender as possíveis bases ou os aspectos intrínsecos desse modo recente de produzir, mais especificamente de compor.

Para Louppe (2000), a videodança permite uma transgressão da espacialidade e temporalidade casual, já que o movimento não é mais apenas a ação do corpo no palco, mas sim uma interação com a imagem e o som, que se alteram conforme a manipulação digital. Esse caráter híbrido da videodança, que mistura o corpo humano e a máquina, leva à criação de uma estética própria, em que o coreógrafo e/ou o cineasta se tornam simultaneamente compositores e editores de novas formas de expressão. Ao invés de ser apenas uma gravação da performance, a videodança propõe um novo conceito de coreografia, no qual a montagem e o enquadramento tornam-se elementos fundamentais na construção do seu significado.

No âmbito da videodança, o processo de composição vai além da relação linear entre movimento e imagem, envolvendo uma interação constante com o espaço cibernético, o que exige uma reconfiguração das formas tradicionais de criação coreográfica. Segundo Leda Martins (2009), ao criar uma coreografia para a tela, o coreógrafo não pode apenas reproduzir os movimentos do corpo como em uma performance ao vivo, mas deve pensar no corpo fragmentado e na virtualização dos gestos, na desconstrução da linha do tempo e na exploração do espaço não linear fornecido pelo digital. Essa nova lógica de composição reflete um distanciamento das técnicas convencionais de dança e introduz a possibilidade de manipulação dos movimentos através da edição, permitindo que o corpo expanda

os limites físicos e temporais, criando um repertório de movimentos que dialogam com as novas possibilidades oferecidas.

A videodança, como campo híbrido entre a dança e o audiovisual, exige uma abordagem coreográfica que transcende a organização de movimentos no espaço físico, incorporando elementos do enquadramento, da montagem e da relação entre corpo e câmera. Conforme Ivani Santana (2012), a coreografia na videodança não se limita ao movimento dos corpos, mas inclui também o movimento da própria câmera e a manipulação da imagem na edição, compondo um tecido visual e rítmico singular. Dessa forma, a coreografia para videodança deve ser pensada em camadas, mas de uma só composição, considerando a interdependência entre o espaço físico, o espaço virtual e a montagem audiovisual, o que amplia as possibilidades expressivas e narrativas da dança no contexto digital. Além disso, a virtualização da dança no ciberespaço exige novas concepções sobre presença e corporeidade.

Segundo Santaella (2003), o corpo na videodança não é apenas aquele captado pela câmera, mas também aquele ressignificado por efeitos visuais, justaposições e manipulações tecnológicas. Essa perspectiva coloca a coreografia como um processo expandido, onde o tempo e o espaço podem ser reconstruídos na edição, promovendo uma percepção fragmentada e reconfigurada do movimento. Assim, a coreografia para videodança se torna um ato de composição que vai além do planejamento corporal, envolvendo a curadoria da imagem, o ritmo da montagem e a relação sensorial entre espectador e tela.

A dança, ao ser registrada e manipulada no ambiente digital, amplia suas possibilidades expressivas por meio da edição e da composição das imagens, permitindo a construção de sentidos que vão além da performance ao vivo. Dessa forma, “o videodançar” se configura como um processo híbrido, em que a criação coreográfica acontece tanto no corpo quanto na pós-produção, estabelecendo novos diálogos entre corpo e movimento, tempo e espaço.

Além disso, o que aqui estamos chamando de “virtualização dos movimentos” do corpo na videodança levanta questões sobre a presença e a percepção do movimento no ambiente digital. Ainda conforme Santaella (2003), as mídias tecnológicas transformam a forma como o corpo é percebido e representado, gerando uma experiência sensorial que combina o real e o virtual. Na videodança, essa relação se intensifica, pois o movimento pode ser fragmentado, acelerado,

desacelerado ou reconstruído através dos processos de edição e efeitos visuais. Assim, a coreografia para videodança ultrapassa a noção tradicional de organização espacial do corpo e se torna uma composição expandida, onde a montagem e a experimentação audiovisual são partes essenciais da construção coreográfica.

2.1. As aulas remotas na pandemia e a relação com a videodança

Do ponto de vista de O'Reilly (2011), uma das diferenças entre os vídeos de dança e a videodança é que o primeiro coloca a dança e suas possibilidades narrativas à disposição, porém sob os limites dos modos narrativos da teledramaturgia, ou seja, ali os dois meios permanecem com pouca interação. Quando tratamos de videodança, identificamos a abertura para outras lentes de interpretação.

É particularmente verdadeiro para as criações, cada vez mais numerosas, criadas especificamente – e unicamente – para a câmera. Aqui, o vídeo é chamado para atuar como literalmente extensão do próprio movimento. Esta consideração é tão central em minha definição de vídeo-dança, embora seja refletida em diferentes graus nas criações (O'REILLY, 2011. p. 23).

Podemos dizer que a videodança é um conjunto de pertencimentos que o corpo percorre em seu movimento e que se torna híbrido à dança e ao audiovisual, pressupondo uma proporcionalidade de importância tanto para o movimento quanto para a tecnologia, na sua composição. Alinha-se com essa perspectiva a ideia de Souza (2008), que apoiada no conceito de 'híbrido' e no entrelaçamento de sujeitos na experiência *tecnestésica* de Couchot (2003), aponta para a necessidade de ampliar a investigação sobre a videodança no Brasil, sob o prisma da complexidade, que segundo a autora “propõe questões de ordem política, artística e epistemológica” (SOUZA, 2008, p. 8).

A fim de analisar a experiência de composição coreográfica na videodança para as disciplinas práticas da graduação durante o isolamento social, inicialmente, vale esclarecer a noção de imagem em movimento, como bem contextualizou Malta (2017). Para ele, é importante partir da premissa de que a videodança não está restrita apenas ao modo cinematográfico de condicionar a imagem ou capturar uma determinada intenção pré-estabelecida, em um determinado ângulo estratégico,

quase que fixando o movimento, mas sim, em outra direção, entendemos que é o próprio movimento que condiciona a captura e atrai a câmera ao que ele intenciona expressar. Os relatos² a seguir ajudam a pensar sobre essa temática.

“Vejo a câmera como telespectador, mas também como aliada e tentei me colocar no cenário de acordo com a proposta da dança”.

É esse hibridismo que auxilia a reflexão, pois há um plano coreografado a ser executado e não apenas uma cena a ser capturada, como afirma Malta (2017). “Sendo, assim, diferente do mero registro documental de um espetáculo, pois mesmo pressupondo uma adaptação do que é captado do palco para a linguagem audiovisual, é através da montagem que se desenha uma nova dança”, e ele prossegue, “(...) o vídeo deixa de ser apenas meio para se transformar em um ‘sistema de expressão’” (2017, p.2). Sobre esse aspecto, outra estudante relata:

“Não me via gravando vídeos antes das aulas remotas, até perceber que tinha uma coreografia para ser vista e não somente eu ali sozinha”.

A virtualização gera outro direcionamento, outras necessidades ao processo criativo, e assim como em diversas épocas e em variados horizontes, mais uma vez a arte se infiltra e transforma o estigma do banal em uma imagem propositiva, onde o movimento pensado pelo artista, pode movimentar algo íntimo no espectador. Compor coreografia no cenário digital e virtualizar a dança, também pode ser um gesto de fazer o ciberespaço incorporar a arte que será comunicada, na transformação da relação entre corpo e ambiente, sem as “dicotomias mente/corpo, natureza/cultura, natural/artificial, real/virtual que ainda teimam em existir” (SANTANA, 2006, p. 31). O artista compõe a coreografia e, também, o momento dançado, imprimindo no corpo as repercussões dos aparatos digitais, assim como imprime seu corpo neles. Sobre isso, Spanghero (2003) afirma:

O que interessa primordialmente é que a câmera dance com o bailarino e que o bailarino se coloque no espaço e no tempo da câmera e da dança. No olhar da câmera. Quando a dança é captada pelo olho da imagem, ela ganha outra existência. Na realidade, este jogo adaptativo permite o florescimento de novas práticas para a dança e a modificação do corpo (SPANGHERO, 2003, p.38).

² Os entrevistados terão suas identidades e imagens preservadas, as informações coletadas serão utilizadas apenas para os fins previstos na pesquisa.

Um ponto importante que diferencia este trabalho de outras pesquisas voltadas ao processo de composição coreográfica com a videodança é o ambiente da formação acadêmica no contexto da pandemia da covid-19, seja pelo impacto que ela causou na vida pessoal de cada estudante, como também pela força da sua imposição. Aderir a um recurso ou linguagem artística por apreço, por identificação pessoal, voluntariamente, é diferente de aderir devido a uma obrigatoriedade emergencial. Colocar-se em um processo criativo que implica no uso de uma câmera e para atender a uma exigência formal, sem possuir o conhecimento técnico de um videomaker e precisando expor um ambiente íntimo que é familiar apenas a você, inevitavelmente afeta a composição. Em dois relatos coletados, isso surgiu como um incômodo:

“Eu sei que existe diferença entre gravar uma coreografia já pronta e criar para o vídeo, mas eu não sei ao certo como enquadrar, o que deve ficar ou não no cenário, como me colocar pra câmera, não tenho costume e me senti inibida, então acabei fazendo algumas coreografias como se fosse presencial pra depois só filmar”.

“Não tenho experiência com videodança e foi complicado. Fiquei preso pensando toda hora em criar os movimentos da disciplina só para o vídeo. Não me imaginava fazendo videodança tantas vezes assim”.

Dos oito estudantes consultados, seis já haviam realizado videodança antes, mas não com frequência, nem para atender a conceitos teóricos dados a priori. Esse é outro ponto diferencial que este trabalho encara na sua contextualização, pois a liberdade da composição estava pautada, de antemão, pelo roteiro conceitual e por critérios ligados ao conteúdo de cada uma das disciplinas práticas, já mencionadas no capítulo anterior. Para quem tinha dificuldade de iniciar a composição “do zero” isso foi visto como positivo, pois o encaminhamento conceitual das disciplinas despertava a imaginação, norteando o planejamento. Já para quem tinha o costume de criar com livre escolha de performance desde o ponto de partida, precisava se adaptar às exigências da disciplina.

“Já fiz algumas videodanças somente com uma temática. Fazer para cumprir um conteúdo, ainda não tinha feito. Em alguns momentos acho que gravando sozinha não dei conta de alcançar o que precisava”.

Outra variante identificada na composição é a proposta de formato avaliativo em grupo das disciplinas, pois algumas delas exigiam que a coreografia fosse feita em dupla ou em grupo. A depender da teoria explorada, o trabalho em grupo pode ser mais propício na composição, mas os relatos apontam para o fato de que pesava mais a preferência particular de cada artista-discente e que a distância gerada pelo isolamento não favorecia o aproveitamento da criação e a elaboração em grupo. No que tange ao processo criativo em si, o contato presencial do grupo carregava nuances subjetivas que as TDICS parecem não suprir.

“Na minha experiência individual foi a diversidade e possibilidade de ideias que flui a partir do meu mundo sensível. Em grupo foi sempre na ideia de procurar se adotar e fazer fluir a criação de alguma forma, nem que seja no porre, na força”.

“Para os trabalhos individuais, a autonomia predomina bastante e a gente consegue ter uma relação mais direta na gravação. Já trabalhar em grupo de longe depende muito da abordagem do trabalho, para poder criar uma conexão visual e corporal para tornar o processo mais uniforme possível, que foi desafiador”.

Ainda que o isolamento social inviabilizasse o encontro presencial do grupo, nos relatos dos/as discentes percebeu-se a importância do pressuposto colaborativo na composição, como forma de afetar os corpos não apenas com as teorias, mas com a identidade criativa de cada pessoa. O corpo isolado não é um corpo vazio na sua individualidade carregada de experiências, e a virtualização do movimento não anula a sua veracidade. Essa ressalva se alinha à potência da videodança, seja em circunstâncias de agrupamento ou de solitude, pois o gesto de compor não é neutro, nem isento. É preciso montar estratégias para a captação de ideias durante a composição de forma colaborativa e ainda que à distância, os acordos pré-estabelecidos pelas disciplinas, permitiram dar maior ou menor espaço para a este tipo de atuação. Como reconhece Araújo (2015):

O trabalho de criação só se inaugura, de fato, a partir desse pacto previamente estabelecido. Ou seja, o grupo, por meio de um consenso – ou endosso – define a ocupação de cada área artística, segundo o interesse ou a habilidade dos integrantes ou convidados (ARAÚJO, 2015, p. 49).

Nesse sentido, nos processos de criação os/as discentes tomaram os conteúdos e teorias projetados em si e os experienciaram em seus corpos. Esse tomar para si implicava um modo particular de perceber o mundo e a própria teoria, ou seja, pressupunha que no enredo da composição esses modos múltiplos de leitura indicassem algum tipo de sintonia com os conteúdos. Durante a elaboração do movimento na videodança, sob a mediação docente, a criação se alinhava ao aparato tecnológico e retornava ao processo de ensino e aprendizagem como expressão da linguagem aprendida durante a composição.

Nos termos de Mendes (2010), podemos considerar esse procedimento recíproco de envolvimento ou imersão entre o pensar o movimento e a fundamentação teórica, como um tipo de contaminação, que permite extensão à videodança. Depois dos diálogos com os conteúdos, até a sua transformação em movimento, é essa mistura que arquiteta a obra, contemplando a organização das ideias até que elas se tornem corpo, “mobilizando diversos circuitos neuronais e reafirmando a totalidade do corpo no seu fazer, que a torna sensível e denunciadora das relações deste com as novas tecnologias” (MENDES, 2010. p. 123).

“Quando eu coreografava nas disciplinas antes das aulas remotas era como usar uma outra técnica e eu sabia que ficaria apenas na minha turma. Na videodança eu repensei tudo a partir da tela e a coreografia era como se fosse mais ampla e a inspiração estava em todos os elementos tecnológicos desse formato”.

“A temática das disciplinas sempre estimula a criação, pois há uma pesquisa antes de filmar o processo, e quem está criando coloca suas intenções, criatividade, criticidade na dança e no que pretende abordar na imagem”.

2.2. Dos recursos e dos desafios da composição coreográfica na videodança

O uso dos aplicativos de edição já é uma realidade comum para quem utiliza redes sociais na internet. Os próprios aparelhos móveis já vêm de fábrica com os recursos de edição de imagem, embora a qualidade seja limitada. Aqui interessa pensá-los dentro desse mesmo desenvolvimento criativo e não apenas como recurso paralelo. Nos relatos, foi possível identificar a influência direta da edição do vídeo na própria composição, pois aquilo que a câmera não “fisgou” do movimento,

pode ser explorado posteriormente no tratamento da imagem, de forma propositiva e fundamentada na concepção da dança. Sendo parte, também, da própria composição.

“Os melhores, tudo pago! A possibilidade de editar foi uma necessidade e embora não tão boa, facilitava o processo de criação”.

“Foi uma experiência tranquila e ao mesmo tempo desafiadora, no caso da edição em videodança, já que a edição também é uma forma de dançar, coreografar”.

“Como sou da área da dança e da imagem, já estive em todo o processo de uma videodança, desde estar dançando, quanto filmando e editando, então, acaba sendo tudo sobre meu olhar e meu corpo. Mas já participei de um projeto (que não era exatamente uma videodança, mas eu dançava) em que tinha editor e não participei desse processo, só consegui assistir alguns trechos durante a gravação, mas a linha de edição tem um papel fundamental no trabalho, ele é quase um coreógrafo e dá limite ao corpo em cena através dos cortes e transições”.

Através do uso das ferramentas de captura e edição, nas condições de locação possíveis do isolamento, e em sintonia com a abordagem das disciplinas, emergiram diferentes noções de relacionamento entre os corpos e suas virtualidades, cuja força de compreensão e experiência sensorial não se encerravam no âmbito virtual. Deste modo, a elaboração que surge entre corpo físico e sua virtualidade não limita o processo de composição, antes, concebe a possibilidade tecnológica de um ‘ir e vir’ sobre o fazer dança, onde “o movimento tecnologicamente contaminado expõe sua contaminação, mas o faz de forma crítica, não simplesmente a reproduz e, nessa exposição, posiciona-se estética e politicamente” (MENDES, 2010. p. 123).

“O estudo da videodança me serviu para entender mais suas interações, ambientais, articulações do que se passa e o que se recebe em contexto mais de dança do que de vídeo, gravar uma videodança requer uma atenção maior do que só dançar para uma câmera ou ter uma dança gravada, a câmera faz parte do vídeo e está na criação”.

“Acho que a influência da videodança traz um olhar para a plasticidade das imagens, os gestos, o movimento e o não movimento. Os detalhes do que eu acho importante mostrar”.

A composição das células coreográficas se estabelece no corpo do artista-discente pela proposta pré-determinada em cada disciplina e se constroi a partir da atmosfera do vídeo, pois a presença da gravação está integrada na construção de cada célula. Portanto, a coreografia da videodança se dá no ambiente formado pelo corpo e pelo filme (mídia), concretizando o que pretende comunicar, silenciar, provocar.

A repetição da coreografia, as chances de refazer, de modificar o roteiro, de filmar novamente, de revisar a imagem, de recomeçar, de ajustar ao vídeo, de aperfeiçoar a gravação, são ações práticas que apareceram nos relatos como parte da composição. Uma filmagem pode chamar outra ideia para ela mesma e pode atrair ao seu criador outro modo de olhar a própria coreografia, tecendo o movimento para que atenda ao seu propósito. Assistir a uma cena já gravada pode sugerir outra cena e isso também faz parte do próprio processo da videodança, pois o movimento que se imagina antes da câmera não necessariamente carrega a exatidão expressa na tela depois que é captado. Essa intercomunicação entre as linguagens vídeo e dança, proporciona uma autoavaliação durante a composição, algo como uma espécie de metalinguagem (CHALHUB, 1998).

“O que inspira na videodança é a possibilidade de criar algo mais lúdico com um tempo de processo ainda maior”.

“Inicialmente ocorreu a timidez da câmera, um incômodo e travamento. Mas ao longo das atividades fui familiarizando e as coisas foram acontecendo. Dava pra refazer, ajustar até chegar onde era preciso. A câmera passou a ser uma parceira”.

“Antigamente eu já costumava gravar alguns movimentos pra ficar assistindo e pensando na criação, mas de forma desleixada. Na videodança precisei de uma organização melhor e não criei só para mim. Acabou servindo também pra reforçar o que foi ensinado porque tive mais rigor e os conceitos ficaram mais visíveis na coreografia. Teve leituras que só ficaram claras para mim depois que eu gravei”.

O processo de idas e vindas pode se repetir várias vezes durante a criação. Mover o vídeo a favor da coreografia e mexer no trabalho de corpo após a filmagem, ressalta as dimensões tecnológicas em torno do movimento, que interferem diretamente na percepção de quem cria e de quem assiste. O ato de coreografar,

portanto, não fica apenas no corpo, insere-se na virtualidade, ultrapassando as fronteiras da tecnologia. Ao mesmo tempo, retorna para o/a artista com poder de influência criativa e com o potencial de internalização e aprendizagem dos conceitos explorados na dança, pela via da experiência do corpo não alienado, como afirma Bernard (2016):

O corpo não é apenas mobilizável pelas situações reais que o atraem a elas, ele pode desviar-se do mundo, prestar-se a experiências e, mais geralmente, situar-se no virtual. Em suma, seu corpo está “aberto” ao novo, ao possível, quer dizer ao espaço e ao tempo: ele os “habita”, portanto, em vez de nele estar incluso ou trancado (BERNARD, 2016. p. 96).

Apesar da inexperiência técnica de boa parte dos/as estudantes consultados/as, a abertura para a novidade da criação e a atmosfera de aprendizagem ligada à videodança viabilizou as suas produções. Além disso, no intuito de preparar e abastecer o conhecimento dos/as discentes, a disciplina optativa “Videodança: práticas de pesquisa e criação”, ministrada pela professora Maria Acselrad e pelo professor Oscar Malta, foi ofertada no período suplementar, denominado 2020.3, e fez muita diferença para as criações daquele momento. O material fornecido, as discussões realizadas, a mediação docente, as exemplificações práticas, agregou sobremaneira e solidificou a elaboração dos trabalhos avaliados. Inclusive, foi a partir desta disciplina que a confiança em compor foi gerada e o interesse na videodança se consolidou junto a alguns estudantes, que seguiram utilizando-a até depois do período de isolamento social.

“Tive dificuldade de ver diferença na prática de gravar a dança e fazer a videodança. Mas na cadeira de Videodança minha percepção foi outra completamente diferente e até passei a usar em projetos meus”.

“Eu não senti dificuldade de gravar, só de criar em vídeo. O curso chegou junto com a disciplina videodança e foi uma base mesmo, porque é algo mais conceitual, mais vivo do que eu imaginava”.

Como é possível perceber, a investigação sobre composição coreográfica na videodança passa pelo exercício filosófico da análise, para diversificar a sua compreensão. Também é atravessada por “uma tecnologia que desterritorializa, que

fragmenta espaço e tempo, que imagetiza a realidade” (MENDES, 2010. p. 122), fazendo o debate sobre o corpo transitar em variadas vivências, e as pesquisas em ciências humanas já vêm seguindo a tendência das lentes de interpretação a partir da diferença dos corpos nos discursos e contextos culturais.

Os relatos coletados para este trabalho apontam nessa direção e os limites identificados na composição estiveram ligados muito mais aos aspectos pessoais de exposição da autoimagem e à inexperiência técnica, do que diretamente ao formato digital por si só, como costuma-se supor no senso comum, salvo as restrições de acesso e desigualdade de recursos. Até porque, os/as docentes não exigiam profissionalismo nas elaborações, visto que o foco estava na apreensão dos conceitos, no aspecto artístico, na experiência particular da formação acadêmica e no processo avaliativo, que será abordado a seguir.

Capítulo 3: Avaliação à distância na pandemia: a videodança como recurso de aprendizagem na graduação

A comunicação através do audiovisual, com as novas mídias digitais, pode ser entendida como uma desconstrução do domínio das antigas noções de linguagem que distanciam o conhecimento racional e objetivo, do conhecimento sensorial e subjetivo. O que antes era predominantemente literal, cognitivo, intelectual e decodificado nos meios de transmissão e comunicação, se complexificou junto com uma comunicação simbólica, sensível e de caráter polissêmico. A autoridade da cultura literal nos antigos meios de comunicação não digitais perdeu seu lugar de exclusividade ao longo do tempo e se adaptou a outras formas de estéticas e linguagens. Atualmente, a sociedade está inserida em um emaranhado de compartilhamento de ideias e vozes, em variadas linguagens e formatos, interligados pelas novas tecnologias. Como aponta Matos (2012):

Para a dança contemporânea, a quebra do unívoco e a busca pelo múltiplo abrem espaço para que se investigue novas configurações sobre o corpo que dança, que não estejam sustentadas pelos sistemas universalizantes do pensamento ocidental, como o pensamento cartesiano. O corpo dançante não é mais visto apenas em termos de sua relação cinética ou expressiva. Alguns coreógrafos procuram trabalhar/pesquisar o movimento, a sensação cinestésica, a fisicalidade, as ideias, a singularidade e as identidades daquele corpo específico que dança para que se possa reconhecer e incluir as diferenças, resignificando, na dança, representações e metáforas construídas no/sobre o corpo (MATOS, 2012, p. 27).

Quando nos colocamos perante trabalhos de investigação como este, onde temos vários corpos envolvidos na coleta de dados, os quais nos remetem a tantos outros, dispersos nas redes, marginalizados ou beneficiados, isso nos leva a pensarmos na diversidade possível de concepções de corpo advindas desta relação com a tecnologia. Por isso, é necessário manter a criticidade nas escolhas artísticas que envolvam dança e virtualidade, para que o uso da tecnologia esteja bem fundamentado nos objetivos conceituais da obra a ser desenvolvida, sem hierarquizar a relação com os corpos. As informações do ambiente se estabelecem no corpo, o qual passa a se relacionar com elas, afetando-se e gerando uma outra relação com o mesmo ambiente, proporcionando novas formas de interação, onde “meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformação” (KATZ; GREINER, p. 2005, p. 126). Nas ideias articuladas por Katz

e Greiner, desenvolve-se a teoria do 'corpomídia', onde o corpo como mídia de informações transforma o meio e é, também, transformado por ele.

3.1. Corpo e videodança como instrumento de avaliação artística na pandemia

Pelos relatos dos/as docentes consultados/as, que são analisados neste capítulo, identificamos que as representações e significados do corpo isolado inserido nas aulas remotas das disciplinas da graduação em dança, articularam outras maneiras de aprendizagem da dança que ainda precisam ser melhor compreendidas na prática. Assim, devemos sempre ter em mente os efeitos que nossas escolhas artístico-tecnológicas durante o ensino-aprendizagem terão na abordagem do corpo que dança. Le Breton (2009) coloca que “qualquer questionamento sobre o corpo requer antes a construção do seu objeto, a elucidação daquilo que subtende” (BRETON, 2009, p. 24). É desta construção que deve surgir a relação entre a dança e a tecnologia.

Como mostram os trabalhos de mapeamento de Fantin e Reivoltella (2012), Gatti e Barreto (2009), Garcia e Cecílio (2009) e Kenski (2013), a discussão acadêmica sobre o uso de tecnologias digitais na educação não é algo recente. O foco inicial de muitas pesquisas dessa área volta-se aos limites e à potencialidade dessas tecnologias, formas de adaptação, propósitos em sala de aula, uso remoto, inclusão, projetos pedagógicos, metodologias, avaliação, atualização curricular, formação docente e mais, recentemente, vem dialogando com outras áreas, como a antropologia, filosofia, psicologia e sociologia, para discutir as influências das tecnologias modernas na formação humana, sob diferentes prismas.

Neste capítulo focalizamos os desafios de aprender a dança com aulas remotas na licenciatura, mais especificamente sendo avaliado/a com o recurso da videodança. O corpo em situação de isolamento é um corpo de aprendizagem, cuja experiência da pandemia também integrou todo o processo. Discentes e docentes habitaram o ciberespaço para realizar trocas de conhecimento e de trabalhos acadêmicos, visando a formação. O próprio entendimento de formação atrelado à prática pedagógica passa por outra configuração com a mediação das TDICS, especialmente, quando o imprevisto na emergência da pandemia impulsionou a prática docente.

A dúvida que precedia o desafio da distância estava em como olhar as dinâmicas e produções das aulas com a tecnologia, sem comprometer o rigor acadêmico e sem reduzir demais o alcance dos movimentos do corpo. O ato de gravar vídeos, por si só, poderia limitar esse objetivo e a videodança, como já visto anteriormente, carrega uma experiência mais favorável. Com exceção da disciplina de Videodança, criada exatamente neste contexto, as demais disciplinas não haviam sido pensadas, nem planejadas para o contexto remoto. Mas não se tratava de repetir a didática do presencial no virtual, nem apenas de readaptar os planos de aula para uma apresentação online. Tratava-se de abordar a dança e conhecer a trajetória pedagógica no próprio decorrer do semestre, no ir, no fazer, no perceber, no corpo a corpo (físico e virtual), no achar o passo adequado, o toque eficaz, no dançar das aulas. Isso era desafiador, pois envolvia, antes de tudo, a identidade e a formação presente no corpo do/as docentes, por exemplo, como relatado por um deles:

“Estabelecer os critérios de avaliação para a criação de uma avaliação cuja presença do discente se deu por meio de uma produção áudio visual não foi fácil. Eu sou um professor que gosto de observar o corpo no presente, a organização corporal, as estratégias cênicas para compor a dramaturgia do trabalho, a negociação com o acaso, apesar de ser ensaiado muitas vezes. O vídeo não me dava essa sensação cinestésica da avaliação, de ouvir a respiração, o ruído da caminhada pelo espaço, observar os olhares dos colegas de turma, a vibração e o contentamento de ver o amigo de turma apresentando algo. Para mim, avaliar um trabalho prático consiste também em compreender as instâncias sensório-motoras que me atravessam como, é uma espécie de encontro. Cabe ressaltar que o meu gosto estético não deve ser considerado ao avaliar um trabalho prático, trata-se muito mais de perceber as sensações do meu corpo ao estar perante um trabalho que foi criado a partir do que foi apreendido ou não na relação comigo em sala de aula. Portanto, para mim, a maior dificuldade foi considerar a minha observação cinestésica, potencializada no presente, no acontecimento da avaliação, como critério avaliativo”.

Qual olhar deve recepcionar as cenas gravadas, qual expectativa formal que se deve ter de uma filmagem, o que fazer com as margens não alcançadas pelo digital, como filtrar o indispensável e como explorar conceitos que em sua origem histórica não necessariamente foram concebidos para a virtualidade, esses foram

alguns dos dilemas que permearam a construção dos critérios avaliativos com a videodança. Seja qual fosse o modelo de avaliação (diagnóstica, somativa, formativa ou comparativa) precisaria haver uma releitura factual e pragmática no contexto pandêmico, sem abalar a sensibilidade inerente ao fazer artístico.

Literalmente, ainda não há estudos acadêmicos mais extensos que tenham explorado a avaliação à distância nas disciplinas práticas da graduação em dança, nem que tenham investigado a videodança como instrumento avaliativo das coreografias durante a licenciatura. Não houve circunstância mais impulsionadora para estreitar a relação entre aprender a arte-dança e ensiná-la com os aparatos tecnológicos digitais, do que a pandemia da covid-19. Implicaria assumir, naquele momento, a própria videodança como arte e construir os critérios avaliativos de acordo com os elementos dela.

O conceito de "corpo pandêmico", no contexto da videodança, pode ser compreendido como um corpo em constante transformação, adaptando-se à situação de isolamento e à necessidade de novos modos de interação e comunicação, ampliados pelas tecnologias digitais. Como discutido por Acselrad (2024), em seu estudo sobre as estratégias pedagógicas durante a pandemia, o corpo que dança, diante do distanciamento social, se viu desafiado a reinventar suas formas de expressão e aprendizagem. Em vez de uma corporeidade que se manifesta fisicamente, a videodança ofereceu uma alternativa para capturar as nuances do movimento e da performance dentro de um novo espaço de criação, o ambiente digital.

Mais do que uma mera reprodução de um gesto ou coreografia, a videodança passou a carregar, como aponta Acselrad (2024), o potencial de ser um gesto de escuta, uma forma de atentar para as mudanças do corpo em sua relação com a tecnologia, a subjetividade e a intimidade de cada aluno. Nesse cenário, a relação entre o corpo e a tecnologia não se limita ao simples uso do digital, mas se configura em uma experiência estética que envolve sensações, afetos e processos de criação inéditos, que precisam ser compreendidos e avaliados dentro da complexidade dessa nova modalidade de ensino e aprendizagem.

Por isso, o primeiro capítulo deste trabalho enfatizou a necessidade de pesquisas nessa direção, pois a presença das tecnologias digitais na educação é uma realidade consolidada e o prognóstico parece apontar para maiores adaptações e inovações. Um possível caminho de construção da avaliação remota

da dança na graduação estaria no próprio conceito de videodança e sua capacidade de oferecer outros aspectos a serem analisados, que ela carrega na sua composição e que podem ser incorporados na subjetividade do ato de avaliar a arte.

Em extensão ao conceito de videodança já apresentado no capítulo anterior, encontramos uma discussão rica acerca dessa linguagem artística nos estudos de Ana Pi (2009) e Daniela Guimarães (2017), onde o entendimento de seu hibridismo, discutido anteriormente, permite explorar não apenas os aspectos físicos do movimento, mas também os aspectos simbólicos e afetivos, ampliando as possibilidades de expressão e comunicação. Para as autoras, a videodança não é apenas uma gravação de uma performance, mas um processo criativo no qual o corpo da dança interage com as possibilidades do cinema para criar novas narrativas.

Alice Moreira (2014) também aprofunda essa ideia, evidenciando a construção dramaturgicada da videodança como um processo dinâmico e coletivo, no qual o corpo dançante e a câmera co-criam uma narrativa visual, onde o olhar da câmera e a edição de vídeo são essenciais para a dramaturgia da obra. Esse entendimento da videodança permite que ela seja vista como um recurso pedagógico eficaz na avaliação da dança, pois oferece um novo espaço para a criação e a reflexão sobre o movimento e a performance, indo além da avaliação tradicional baseada na observação presencial do corpo em ação.

Já são inúmeros os estudos sobre avaliação no Ensino Superior à distância, sobre as readequações conceituais das práticas avaliativas presenciais visando o universo digital, e sobre o uso das tecnologias programadas com finalidade pedagógica, mas muitos processos de ensino-aprendizagem ainda não foram contemplados pela cultura digital, como o caso da formação em dança. Cabe investigar se processos desse tipo realmente abrem mais espaço para outros processos avaliativos distintos da presencialidade ou se devem permanecer nos modos clássicos de contato com a corporeidade, os quais são necessariamente complexos e minuciosos. Uma questão que se impõe, portanto, é se as tecnologias digitais mantêm essa complexidade ou se reduzem e podam o rigor necessário à aprendizagem artística.

“Sim, precisei alterar os critérios avaliativos. Um dos critérios era considerar o espaço de criação do vídeo, como um material potente. Muitos estudantes tiveram que expor suas casas, e isso não é tão confortável para alguns. Expor sua intimidade é algo difícil, então considerar determinado espaço/cenário que muitas vezes não era coerente com a proposta da avaliação foi um critério a ser avaliado”.

Partir da videodança para compreender outras formas de avaliar sugere que a distância física é um espaço de criação e uma oportunidade para aguçar a sensibilidade artística, pois o poder do cinema, da teledramaturgia nas subjetividades, também deve ser destacado nesta discussão. Feitos os esclarecimentos acerca do hibridismo da videodança no capítulo anterior, vale ressaltar que não há uma anulação do caráter cinematográfico em detrimento da performance da dança. Mantém-se um nivelamento que une as duas potências e isso pode gerar uma experiência implícita no compositor e no espectador/avaliador, que ainda precisa ser descoberta nas sistematizações da avaliação. Do contrário, a conexão necessária ao aprender artístico sofrerá a passividade de um dos lados e não ultrapassará as características de uma avaliação tradicional.

“Os vídeos não contemplavam o que precisava ser observado. Eu realmente acho que não, os trabalhos por vídeos não chegavam muito para mim, era uma tentativa de me adaptar ao momento”.

Interessante lembrar que a própria origem do cinema se encontra intimamente atrelada a experimentos realizados com o movimento, como as famosas experiências de Eadweard Muybridge e Étienne-Jules Marey, que buscavam capturar e estudar a dinâmica do corpo humano e animal em movimento. Essas experiências não apenas inovaram na maneira de perceber o movimento, mas também estabeleceram as bases para o desenvolvimento do cinema, cujo foco inicial era exatamente a representação e análise do movimento. O que esses experimentos demonstraram, e que mais tarde seria incorporado ao cinema, é o poder da imagem em movimento de expandir nossa percepção do corpo e das suas capacidades.

No contexto da videodança, esse conceito de captura e estudo do movimento se mantém, mas é ampliado pela interação do corpo com a tecnologia. A câmera, como no caso de Muybridge e Marey, não apenas documenta o movimento, mas

também o transforma, criando novas formas de narrativas e representações do corpo que dança. A videodança, portanto, é uma continuação dessa investigação sobre o movimento, agora inserida em um contexto digital que possibilita uma experimentação mais rica e multifacetada.

3.2. Por mais discussões sobre arte e avaliação com tecnologias digitais

Assumirmos que não há possibilidade de avaliação formal à distância através da videodança, tomando como referência uma ocasião atípica de pandemia, isso nos pareceu um ato precipitado. Somente o mergulho científico mais profundo nessa realidade poderia conduzir a novas formulações mais seguras e eficazes. Por ora, este trabalho entende que não foi possível organizar a tempo e a contento acadêmico um processo avaliativo que englobasse os elementos previstos para os encontros presenciais, e ainda que algumas disciplinas tenham recebido produções à altura, prevaleceu uma experiência maçante, dadas as condições do isolamento social.

“Minha preocupação também era dar conta do conteúdo programático, mas principalmente ter a sensação de que fizemos o possível pelo ensino da dança naquela situação e fizemos, só que as circunstâncias é que não estavam voltadas para isso, nem alinhadas com o que já tinha organizado dentro do curso”.

Pensar em avaliação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior com aulas online, é refletir sobre as concepções e visões que contribuem para qualificar a educação. Nesse caso, a premissa é de que a avaliação possibilita percebermos a qualidade dos processos de ensino, das políticas públicas e ainda identificar a emancipação dos/as discentes. Para Dias Sobrinho (2008, p. 193), “[...] avaliação é produção de sentidos, prática social”. Assim como esse autor, aqui também consideramos a avaliação como algo mais amplo, vinculado à exploração de sentidos que não se restringe aos conteúdos das disciplinas, mas apenas os utiliza para um propósito de formação mais íntimo.

O caráter subjetivo desse tipo de avaliação não pode ser ignorado e por mais que se tente traduzir questões sensíveis de modo racional e literal, as particularidades de uma avaliação no Curso de Licenciatura em Dança foram

constituídas pelo repertório do corpo docente e suas respectivas habilidades ou possibilidades de trabalhar com o campo do sensível. Uma educação a favor do sensível, que deveria permear todas as instâncias educacionais, mas que é destacada nas ciências humanas, revela a preocupação com o destino da sensibilidade dos/as estudantes em formação.

Ao destacarmos a imprevisibilidade dos instrumentos de medição e de avaliação, queremos pontuar que a ênfase nas tecnologias digitais não deve priorizar análises quantitativas, mas sim as questões qualitativas, dada a complexidade da sua aplicação nos processos formativos em arte. Tourinho (2010) aborda a avaliação como um processo pautado no cruzamento de decisões racionais e afetivas. Para ela, o bom planejamento de ensino não garante a qualidade do aprendizado e as dificuldades para se estabelecer mecanismos claros nas avaliações não podem ser maquiadas, mas sim enfrentadas e estudadas. A autora faz uma analogia do ensino de arte com um ‘bombom’:

Seríamos um ensino-bala: enrolado nas duas pontas, antes de ser aberta para desfrute. Numa ponta estamos “enrolados” pela complicação e necessidade de pertencer, dignamente, à organização que os campos de conhecimento assumem (disciplinas; projetos; temas...). Na outra, também estamos “enrolados” pela ausência de parâmetros que fundamentem a avaliação, necessária para o ensino, para alunos e para nós, professores. (TOURINHO, 2002, p. 34).

O diálogo visando caminhos de avaliação à distância no Curso de Dança, tem por objetivo fomentar um campo ainda em formação, cujos estudos são fundamentais para a prática pedagógica. Avaliar remotamente atividades desenvolvidas em videodança no Ensino Superior implica incorporar o equívoco, o erro, expor-se a riscos e pensar na vivência entre os/as estudantes. O artista-docente produz dança e mantém vínculos estreitos com o ensino e a pesquisa, potencializando esse diálogo moderno, como afirma Almeida (2009):

O artista-professor não fala de um fazer de maneira teórica, abstrata; fala de um trabalho concreto que ele conhece a fundo. Por outro lado, esse falar é profícuo para o fazer concreto. Porém, há um ir e vir constante que enriquece o trabalho docente e o fazer artístico. (ALMEIDA, 2009, pág. 1387).

Há muitas décadas, vem acontecendo no campo educacional um movimento reducionista sobre o significado de formar-se e formar uma outra pessoa. Perdemos, como observou Agamben (2015), a capacidade coletiva de realizarmos experiências formativas integrais e, portanto, perdemos a habilidade predominante de pensar e viver a educação como uma experiência de encontro e manifestação da inteireza do ser. A dança pode ser um meio de resgate dessa integralidade, uma vez que imprime e une ao corpo as dimensões que constituem a condição humana, assim como a experiência tão controversa da pandemia que, de forma distinta, também proporcionou isso.

O período de isolamento pandêmico evidenciou uma necessidade de resgatar a integralidade do ser humano, especialmente no contexto da formação artística em dança. A dança, por sua natureza, tem a capacidade de integrar corpo, mente e emoção, mas o distanciamento físico imposto pela pandemia trouxe desafios para essa integração. No entanto, o isolamento também pode ter servido como um espaço para refletir sobre essa perda de integralidade, levando-nos a buscar formas de reconexão, mesmo que à distância. A experiência da videodança, com sua capacidade de mediar o corpo e a tecnologia, permitiu aos estudantes e docentes explorarem novas maneiras de experimentar a dança, indo além das limitações físicas do espaço. A videodança ofereceu, assim, uma oportunidade de resgatar a sensação de totalidade no processo de aprendizagem, ao possibilitar que o corpo, mesmo em isolamento, continuasse a expressar-se e a dialogar com e através do ambiente digital. Este resgate da integralidade também pode ser visto como um caminho para reverter a fragmentação imposta pela distância e pela tecnologia, permitindo a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e sensível.

Com os processos de modernização, a identidade docente parece deslocada e a educação como formação perdeu lugar para a instrução, enfatizando a dimensão cognitiva e a aquisição de competências que em vez de formar pessoas para a criação de um mundo humano, conduzem às adaptações postas pelo processo de industrialização, numa perspectiva neoliberal. Isso torna ainda mais delicada a presença das tecnologias digitais e o uso da videodança na formação acadêmica, pois o seu mau uso no processo avaliativo pode alimentar essas adaptações, em vez de se unir à complexidade do gesto de fazer arte, fazer dança. Não se pode deixar de lado neste debate as nossas subjetividades, pois

elas podem conduzir o uso das tecnologias digitais na direção de uma formação mais profunda. É como já apontou Santos (2002):

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado e insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não ditos dos nossos trabalhos científicos (SANTOS, 2002, p.53).

O conceito de subjetividade, no contexto da formação artística, é fundamental para entender como a videodança pode ser uma ferramenta eficaz na avaliação da dança. Ainda segundo os estudos de Ana Pi (2009), Daniela Guimarães (2017) e Alice Moreira (2014), a interação entre dança e cinema gera uma poética que vai além do movimento físico, incorporando as subjetividades dos corpos e dos processos criativos. A subjetividade na construção dramaturgicada da videodança mostra como o corpo dançante e a câmera interagem para criar uma narrativa que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva.

Nesse sentido, a videodança oferece uma plataforma para que as subjetividades dos estudantes possam ser expressas de maneira mais ampla e menos restritiva do que em uma avaliação tradicional presencial. A formação artística, especialmente na licenciatura em dança, não pode ser reduzida a parâmetros objetivos ou métricas quantificáveis. Ela deve, ao contrário, envolver um processo contínuo de descoberta, onde as subjetividades dos alunos e professores se entrelaçam e enriquecem a prática pedagógica. Portanto, a videodança, como ferramenta avaliativa, não só reflete a arte da dança, mas também a complexidade e a profundidade das experiências subjetivas dos corpos envolvidos no processo de criação.

A experiência na pandemia carrega um desconforto na atuação docente e a presença das tecnologias digitais ainda é indigesta no processo avaliativo da dança. Almejamos que um norte mais concreto floresça neste debate e alivie os tensionamentos dessa profissão. Do ponto de vista aqui defendido, não é possível encarar os problemas da avaliação através da videodança, nem pensar a formação acadêmica, sem também problematizar as lentes epistemológicas que usamos para lidar com essas mesmas questões.

Um caminho relevante nessa direção pode se abrir quando tomamos conhecimento da perspectiva poética em torno da prática formativa e ampliamos o campo de visão para os movimentos inusitados do ato de aprender e do ato de ensinar na atualidade, resistindo com novas propostas concretas para o uso das novas tecnologias, a fim de que outros modelos reducionistas não assumam posições determinantes no Ensino Superior e comprometa o Curso de Licenciatura em Dança.

Após o período pandêmico, as iniciativas de criação de videodanças, que antes eram práticas isoladas e experimentais, se multiplicaram de forma mais estruturada e com maior domínio técnico e conceitual por parte dos estudantes. O isolamento forçado, somado à necessidade de adaptação às plataformas digitais, proporcionou aos estudantes um campo fértil para a criação de novos trabalhos artísticos, agora com mais propriedade técnica e maior entendimento sobre os processos de criação que envolvem a dança e o audiovisual. Além disso, a receptividade dos docentes a essas novas formas de expressão foi ampliada, permitindo que as videodanças sejam incorporadas ao currículo como uma ferramenta de aprendizagem legítima e relevante. Essa evolução reflete o amadurecimento da relação entre dança, tecnologia e avaliação, e mostra que a videodança, longe de ser uma solução temporária ou emergencial, pode ser uma prática importante na formação de futuros artistas da dança, possibilitando novas formas de perceber e avaliar o movimento.

Considerações finais

A experiência de formação acadêmica é repleta de trocas humanas que não se limitam à formalidade do que é vivenciado na universidade e se estabelecem nas presenças diversificadas de quem se envolve nas dinâmicas da graduação. A própria universidade, especialmente no campo das artes e das ciências humanas, se constitui e se redefine em cada momento da sua história, de acordo com a reciprocidade entre os trabalhos ali produzidos e os corpos que a frequentam. São presenças/corpos cheios de particularidades, onde cada um carrega experiências prévias que interferem nas suas vivências com os demais, de modo antagônico ou não, e que se influenciam mutuamente pelas discussões teóricas e pelas conexões com o saber.

Essa realidade da graduação provoca um encontro de sentidos e conexões, como na noção de rizoma adotada por Deleuze e Guatarri (1995): “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve; é muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (p. 15). É nessa flexibilização das relações que o caráter formativo do Ensino Superior se evidencia, nas experiências que estabelecemos a partir do universo do conhecimento, objetiva e subjetivamente. O modo como se constroi nossa relação com o objeto de estudo em uma determinada realidade pode, inclusive, modificar as noções teóricas acerca do próprio conceito de ‘formação’. Nessa direção, os saberes com os quais nos envolvemos também fazem parte da construção dos sentidos do próprio ato de fazer arte.

Aderir a uma determinada temática de pesquisa, especialmente, quando ela está na sua fase introdutória em um campo de investigação, como é o caso da relação entre videodança e composição coreográfica na licenciatura, é um exercício de desacostumar, relativizar, conduzir ao estranhamento os nossos conceitos perpetuados sobre um perfil curricular hegemônico, e, portanto, posicionar a discussão sob a indeterminação, a irresolução que sua complexidade carrega, a fim de abrir espaço para a outras noções e possibilidades de prática educativa.

Ressaltamos que a abordagem da videodança neste trabalho esteve interligada às tecnologias digitais, devido ao recorte desta pesquisa ser a pandemia da covid-19, período que se valeu bastante dessas tecnologias. Mas a elaboração

de videodanças também se dá fora do ciberespaço, independente da virtualidade moderna, e pode ser aderida em outras circunstâncias, dentro ou fora da universidade (MONTEIRO, 2016; PIMENTEL, 2009; SANTOS, 2014).

Como mostra Adorno (2010), as teorias críticas da educação identificaram ao longo do tempo que, de modo geral, o saber pedagógico predominante nas instituições de ensino, tem se tornado cada vez mais mecanicista e fragmentado, e isso leva a pensarmos que os debates no curso de Licenciatura em Dança, mais particularmente o envolvimento com a prática avaliativa, não devem se limitar a um caráter técnico-objetivista, nem enrijecer o seu material teórico de afinidade, tampouco os seus paradigmas. Mas devem sim, abrir mais espaço para um impacto ético e pessoal daqueles que se debruçam sobre assuntos abordados e problemáticas estudadas, a fim de conciliar o ato de aprender com o de coreografar, no caso específico do Curso de Licenciatura em Dança.

Vale questionar, portanto, como a formação acadêmica na área das artes, particularmente a que prepara para a atuação em dança, reage à crise de sentido causada pelos sistemas de modernização, principalmente quando se trata do estudo da dança, cuja história foi permeada pela suspeita e pela luta por sua credibilidade como objeto de estudo, no campo acadêmico, carregando uma discussão sempre respaldada e auxiliada pela influência de outras áreas de conhecimento, como a antropologia e a sociologia, entre outras.

Ao explorarmos a videodança na avaliação coreográfica durante o período pandêmico, percebemos a necessidade de confrontar os paradigmas dominantes da racionalidade científica moderna, pois temáticas e instrumentos didáticos como este não poderão ser contemplados por uma única matriz teórica, nem por critérios deterministas que negam o potencial formativo das formas de conhecimento que não se pautam pelos princípios epistemológicos e regras metodológicas hegemônicas. Uma possível forma de realizar esse confronto, pressupomos, está no protagonismo dado aos corpos dissidentes, que possuem em si e nas suas existências, a provocação necessária para denunciar as limitações curriculares. A videodança pode proporcionar visibilidade e escuta a esses corpos e, com isso, expor o padrão excludente do fazer artístico e da própria ciência, conforme apontam Theotônio, Gásperi e Areias (2021).

Este trabalho almejou oferecer elementos discursivos acerca das técnicas modernas de composição em arte-dança, mas não teve a intenção de buscar

produzir teorias finalizadas e sistematizadas. Buscou, antes de tudo, produzir presença. Por isso, nosso olhar para a virtualidade não se pauta no avanço em direção a um futuro digital artificializado que anule ou abandone nossas bases e origens artísticas humanizadas, mas sim em uma preservação da diversidade cultural e técnica que nos constitui enquanto sociedade, nas variadas formas de expressão e existência. É nessa direção que a Licenciatura em Dança me forma.

Referências bibliográficas

ACSELRAD, Maria. A dança como gesto de escuta: estratégias pedagógicas em um curso universitário durante a pandemia da Covid-19. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 107–123, 2025. DOI: 10.5007/2175-8034.2024.e96500.

ADORNO, T. W. *Teoria da Semiformação*. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LA, Luiz C. N. (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

AGAMBEM, Giorgio. “**Notas sobre o Gesto**”, Carlos Leone (trd.), in *Inter@ctividades*. Maria Teresa Cruz (ed.), CECL/FCSH-UNL e Câmara Municipal de Lisboa-Departamento de Cultura, 1997, pp. 16-21.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. SP: Ed. 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 29-38.

BERNARD, M. **O corpo**. Trad. Renato Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

CANTÃO, K. **Tempo e memória**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
SIQUEIRA, D. D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

CANTÃO, Kátia. **Narrativas contemporâneas: arte e literatura além da palavra e da imagem**. São Paulo: SENAC, 2009.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, UFMG. 2019, v. 35, e210399. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698210399>. Epub 01 Ago 2019. ISSN 1982-6621. Acesso em: 23/02/2025.

COUCHOT, E. **A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação educativa: produção de sentido com valor de formação**. Avaliação, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FORTIN, S.; GOSSSELIN, P. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico**. ArtResearchJournal, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Daniela Bemfica. *Corpolumen: poéticas de (RE)invenções no corpo na interação dança e cinema*. Tese de Doutorado, UFB. Salvador, 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LOUPPE, Françoise. **A Dança e suas Imagens: Práticas e Teorias da Videodança**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e Pós-cinemas*. São Paulo: Papirus, 1997.

PONTES, Ivani Santana. **Dança e tecnologia: novas possibilidades de percepção**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MALTA, Oscar. **O montador coreógrafo: um estudo partindo da montagem audiovisual em obras de videodança**. Faculdade de Belas Artes (Porto), Mestrado em Práticas Artísticas Contemporâneas, 2017.

MARTINS, Leda Maria. **A Dança na Tela: Reflexões sobre a videodança**. São Paulo: Ed. Cânude, 2009.

MELO, Ailce Moreira de. **Nexos da videodança: a construção dramaturgica em Maxixe**. Tese Mestrado. UFPE. Recife, 2014.

MENDES, A. C. D. S. S. D. **Dança Contemporânea e o movimento tecnologicamente contaminado**. Brasília: Editora IBF, 2010.

MIRANDA, R. Espaços deslocados: poéticas de interação entre arte e tecnologia. **Repertório**, Salvador, v. 20, n.28, p. 298-312, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/r.v0i28.25012>.

O'REILLY, M. *Vidéo-danse: exploration de l'hybridité*. Dissertação de Mestrado (Maîtrise en communication). Université du Québec à Montréal, 2011.

PAVIS, P. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PI, Ana. **Videodançar: um verbo possível.: uma proposta metodológica para o ensino da videodança**. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Graduação de Licenciatura em Dança) Faculdade Federal da Bahia, Salvador, 2009

ROCHA, T. **O que é dança contemporânea?: uma aprendizagem e um livro de prazeres**. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SANTANA, Ivani. **De corpo presente na dança digital distribuída em rede**. Revista ARJ – Art Research Journal, v. 2, pág. 125-143, 2014. Acesso: 23/02/25 Disponível em: <file:///C:/Users/janar/Downloads/marcbogo,+Ivani-port.pdf>

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à**

cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, O. Casacorpo: experiências de dança, criação e videodança em tempos de pandemia. **Revista Rascunhos**, Uberlândia, MG, v. 8, n. 2, p. 221-239, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/view/2151>.

SOUZA, I. C. D. **Especificidades da Videodança**: o hibridismo, experiência tecnestésica e individualidade no trabalho de jovens criadores brasileiros. e-Com, v. 2, n. 1, 2008.

SPANGHERO, Maíra. A dança dos encéfalos acesos. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

THEOTONIO, Diogo Angeli; GÁSPERI, Marcelo Eduardo R. de; AREIAS, Patrícia Linhares. **A obra desrotular-se: videodança, corpos dissidentes e protagonismo**. Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 11, n.2, p. 103-116, 2021.

TOURINHO, Irene. **Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS - ANPAP, 19., 2010. Cachoeira. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2010. p. 2094-2106

VIDEOANÇA. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14324/videodanca>. Acesso em: 23/02/2025 Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, Érica B. de.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de.; PACHECO, M. C. M. D. Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8153. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 22/02/2025.