



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

JULIANA FERNANDEZ CASTRO

**DANÇA, EDUCAÇÃO E INTERATIVIDADE:
POR UMA “PEDAGOGIA DO PARANGOLÉ”**

Salvador
2012

JULIANA FERNANDEZ CASTRO

**DANÇA, EDUCAÇÃO E INTERATIVIDADE:
POR UMA “PEDAGOGIA DO PARANGOLÉ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Dança.

Orientação: Prof^a Dr^a Jussara Sobreira Setenta.

Salvador
2012

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Castro, Juliana Fernandez.

Dança, Educação e Interatividade : por uma "pedagogia do parangolé" / Juliana Fernandez

Castro. - 2013.

81 f.: il.

Orientadora: Profª. Drª. Jussara Sobreira Setenta.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2013.

JULIANA FERNANDEZ CASTRO

DANÇA, EDUCAÇÃO E INTERATIVIDADE: POR UMA “PEDAGOGIA DO PARANGOLÉ”

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Dança e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 03 de julho de 2012

Banca Examinadora

Dr^a Jussara Sobreira Setenta (orientadora)
Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

Dr^a Dinéia Maria Sobral Muniz
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Dr^a Lenira Peral Rengel
Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

À minha família
e aos meus alunos pela motivação, colaboração, imersão, coautoria e interatividade.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Jussara Sobreira Setenta, pela cuidadosa orientação.

À Escola de Dança da Fundação Cultural da Bahia, e em especial à diretora Beth Rangel por me incentivar a estudar, e me deixar à vontade para terminar a pesquisa.

Ao meu amigo e companheiro de todas as agonias e alegrias vividas durante o processo de pesquisa, professor Marcos Cezar (mestre Zambi).

Aos meus novos e queridos companheiros que emergiram da turma de mestrado de 2010 e que ficarão para sempre comigo: Bárbara, Jonas, Carol, Clarice, Gabriel e Elke

Aos professores da Escola de Dança da UFBA: Isabelle Cordeiro, Fabiana Brito, Adriana Bittencourt e Lela Queiroz. Em especial à Lenira Rengel pelo carinho, amizade e disponibilidade para com as minhas inquietações.

A todos os colegas de trabalho do curso profissional da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia

Aos meus pais, às minhas queridas filhas, ao meu marido, aos meus irmãos e à minha sogra.

Ao professor Marco Silva pelas valiosas contribuições dadas na qualificação, por acreditar na pesquisa e por aceitar compor a banca.

RESUMO

Esta pesquisa nasce de inquietações sobre a ideia da construção de um ambiente pedagógico que possa articular e efetivar os estudos contemporâneos sobre Dança, Educação e Interatividade. Toma como referencial teórico o conceito de interatividade como sinônimo da “pedagogia do parangolé”, ambos propostos pelo sociólogo Marco Silva, que pressupõe como um tipo específico de comunicação que tem como características fundamentais a participação com o poder de intervenção; a bidirecionalidade que engendra a coparticipação, a coautoria, a colaboração compartilhada; a potencialidade como liberdade de acesso a informações; a permutabilidade que possibilita a livre associação, a liberdade de explorar caminhos nos processos de aprendizagem. A composição desse ambiente baseada na proposta da “pedagogia do parangolé” entende que ao contrário de transmitir a educação, propõe o conhecimento de maneira imprevisível, aberta, colaborativa e participativa como no “parangolé” do artista Hélio Oiticica. O objetivo, então da pesquisa foi observar qualidades específicas dos binômios da interatividade participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação, potencialidade-permutabilidade e como eles aparecem, são trabalhados e problematizados nos processos de ensino-aprendizagem em Dança que se pretendem contemporâneos. Este estudo analisou e trouxe discussões acerca da interatividade na relação professor, aluno e estudos da dança na contemporaneidade; da configuração social contemporânea, em rede, com seus “novos espectadores” que se comunicam e se articulam em “multidão”; de como o corpo que dança conhece, se comunica e se relaciona com o mundo. A pesquisa é relevante para o campo da Dança e da Educação, porque traz o cuidado acerca da relação ensino aprendido atentando para questões que vem sendo discutida atualmente sobre corpo, comunicação, dança, educação e cognição. A bibliografia referida está voltada para reflexão e sugestão sobre modos de tratar as questões pedagógicas da dança que levem em consideração a participação efetiva tanto de aluno como do professor na ação de conhecer.

Palavras chave: Corpo. Dança. Educação. Interatividade. Cognição. Contemporaneidade.

ABSTRACT

This research stems from concerns about the idea of building an educational environment that can articulate and implement contemporary studies on Dance, Education and Interactivity. Take the theoretical concept of interactivity as a synonym of "pedagogy of parangolé", both proposed by the sociologist Marco Silva, who assumes as a specific type of communication that has the fundamental characteristics of participation with the power of speech; bidirectionality that engenders co-participation, co-authoring, collaboration, shared, and the potential freedom of access to information, enabling interchangeability free association, the freedom to explore ways in the learning process. The composition of this environment based on the proposal of the "Pedagogy of Parangolé" means that instead of transmitting education, proposes knowledge unpredictably open, collaborative and participatory as in "Parangolé" artist Helio Oiticica. The goal, then the research was to observe specific qualities of binomials of interactivity participation intervention, bidirectionality-hybridization-potential interchangeability and how they appear, are worked and the difficulties in the teaching-learning process in which one wishes to contemporary dance. This study analyzed and brought discussions of interactivity in the teacher, student and studies in contemporary dance, contemporary social setting, network with their "new viewers" who communicate and articulate in "crowd", how the body dancing knows, communicates and relates to the world. The research is relevant to the field of Dance and Education, because it brings about the care of the teaching learning by attending to issues currently being discussed on the body, communication, dance, education and cognition. The literature that is focused on reflection and suggestions on ways to address issues of teaching dance that takes into account the effective participation of both students and the teacher in action to know.

Keywords: Body. Dance. Education. Interactivity. Cognition. Contemporary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	O parangolé de Hélio Oiticica	22
Figura 2.	Instantâneo - Núcleo B de Dança Contemporânea (1)	23
Figura 3.	Instantâneo - Núcleo B de Dança Contemporânea (2)	24
Figura 4.	Imagem de um modelo <i>broadcast</i>	28
Figura 5.	Turma do curso profissional em Dança 2012 (1)	36
Figura 6.	Turma do curso profissional em Dança 2012 (2)	37
Figura 7.	Trabalho de História da Dança 2012 (1)	40
Figura 8.	Trabalho de História da Dança 2012 (2)	41
Figura 9.	Pessoa do público jogando como coreógrafo	48
Figura 10.	Sistema em rede	50
Figura 11.	Trabalho de História da Dança 2012 (3)	60
Figura 12.	Trabalho de história da Dança 2012 (4)	69
Figura 13.	Trabalho de história da Dança 2012 (5)	72

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	08
1	INTRODUÇÃO	14
2	O FENÔMENO DA INTERATIVIDADE: SEUS PRINCÍPIOS E FATORES NAS CONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS DA DANÇA	22
2.1	PROBLEMATIZANDO OS BINÔMIOS DA INTERATIVIDADE E SUAS APLICABILIDADES EM AULAS DE DANÇA	28
2.2	NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA A COAUTORIA REQUER “AUTORIA”	42
2.3	EDUCAR EM UMA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA EM REDE	49
3	CORPO, COMUNICAÇÃO E COGNIÇÃO: TECENDO INFORMAÇÕES PARA COMPOR O AMBIENTE DE APRENDIZADO DA DANÇA	54
3.1	O CONHECIMENTO COMO UMA AÇÃO QUE ACONTECE NO/COM O CORPO	60
3.2	OS AGENTES DA SALA DE AULA SÃO “CORPOPESSOAS”: UMA ATITUDE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO EM DANÇA	64
3.3	O “CORPOMÍDIA” COMO PRODUTO/PRODUTOR DE COMUNICAÇÃO E CONHECIMENTO: UMA CONDIÇÃO PARA SE PENSAR/FAZER A SALA DE DANÇA SOB A LÓGICA DA INTERATIVIDADE	66
3.4	A “PEDAGOGIA DO PARANGOLÉ” NA SALA DE AULA DE DANÇA E AS QUALIDADES DA “PERFORMATIVIDADE”: UMA UNIÃO POSSÍVEL	70
4	FAZENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS...	75
	REFERÊNCIAS	78

APRESENTAÇÃO

Meu encontro com a dança se deu aos quatro anos, em uma academia de balé localizada na cidade de Salvador (BA). Estudei a técnica de balé clássico por aproximadamente doze anos. Muito nova, ainda com 17 anos, resolvi parar de fazer balé, pois já nessa época, ainda meio sem ter consciência, sentia um cansaço pela busca de um corpo perfeito, pela vontade de ser uma solista nas apresentações, ou mesmo buscar o sonho de fazer parte de uma grande companhia de balé internacional. Todas essas coisas estavam demorando muito para acontecer, então eu desisti. Anos mais tarde, Já na graduação em Dança, pude reconhecer que estes meus desejos e sonhos não estavam demorando a acontecer, pois eram coisas que só aconteciam para poucos.

Até então eu estava certa de que dança era só balé, foi aí que aos 22 anos conheci a Escola de Dança da Fundação Cultural da Bahia, onde pude experimentar outros estilos e técnicas de dança, como dança moderna, com foco nos estudos de Isadora Duncan e Martha Graham; dança popular regional, baseada nos folguedos do interior, como xaxado, caboclinho, samba de roda mulata chula; estudos de psicologia aplicada à dança; e dança afrobrasileira, baseada nos elementos do candomblé e dos orixás. Essa nova experiência com o estudo do movimento, além de possibilitar um reconhecimento no corpo de outras habilidades, desencadeou o interesse em fazer dessas habilidades com a dança uma maneira de trabalho.

Aproximadamente quatro anos depois entrei para o curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia. Nesse ambiente acadêmico vivenciei aulas, debates, estudos, leituras sobre corpo, dança, contemporaneidade, ensino-aprendizagem da dança. O interessante dessas novas experiências é que mesmo desconhecendo certos conceitos e bibliografia, ao estudá-los foi como se eu fosse conhecendo um pouco mais de mim e do contexto no qual eu estava inserida. As verdades absolutas que faziam parte da minha condição cultural foram caindo por terra. Comecei a me identificar como um sujeito implicado nas transformações do mundo e passei a perceber que podia ser um multiplicador dessas transformações.

A ideia de me aprofundar então nas questões que envolvem dança e ações pedagógicas foi ganhando mais estabilidade em mim, a partir de uma experiência enquanto docente no Centro Social Urbano do Nordeste de Amaralina. Fui convidada para ali estagiar com a proposta de “ensinar” balé clássico para as

crianças da comunidade. Sob todas as contaminações que eu estava passando na academia as perguntas que eu fazia sobre esta ação eram: Para que? Para quem? Por quê? Como? Dessa maneira, tentava fazer com que as aulas não seguissem totalmente padrões característicos de ambientes onde a técnica de balé clássico é usada para instrumentalizar corpos em busca de corpos ideais e sonhos impossíveis. Estava agora em um ambiente que não era o da formação técnica de bailarinos profissionais, mas o de formação de indivíduos. Como as aulas de balé poderiam contribuir com tal formação?

Mesmo com esta inquietação, do como, e levando uma proposta de aula mais contextualizada, mais investigativa e criativa ainda era transmissão. Apesar de já sentir certo incomodo em *transmitir* a técnica de balé e, por isso, propor momentos de colaboração e criação conjunta, as aulas funcionavam sob uma lógica comunicacional da transmissão de saberes. Os conteúdos eram predeterminados e usados como um fim. As aulas seguiam uma rotina de exercícios com caminhos bem lineares de começo, meio e fim. A parte investigativa e criativa ficava sempre para o fim da aula. O espaço da sala estava centralizado na minha figura, sob o meu comando.

Quatro anos mais tarde entrei para o curso de especialização em Estudos Contemporâneos de Dança na Universidade Federal da Bahia. Em contato mais aprofundado com as questões cognitivas do corpo, e conhecendo educadores-pesquisadores extremamente críticos e contundentes sobre assuntos que envolviam o ensino-aprendizado em dança, percebi que estava precisando aliar o discurso de um ensino da dança mais investigativo e propositor com sua prática. Foi a partir desse *insight* que comecei a pesquisar sobre aspectos da comunicação em sala de aula, e, então, encontrei na interatividade uma possibilidade de unir uma proposta de ensino-aprendizado da dança que a entendesse enquanto área de conhecimento. Comecei a me envolver, a pesquisar, a observar atitudes que pudessem fazer referência a essa união, teoria e prática, culminando na motivação em desenvolver uma pesquisa em nível de mestrado sobre o assunto que envolvesse dança, educação e Interatividade como prática pedagógica contemporânea. Portanto, este cuidado em pesquisar um modo de comunicação que pudesse dialogar com os estudos do corpo, da dança e da educação na contemporaneidade estará presente nas falas, discussões, reformulações e interrogações de toda a dissertação.

A fim de construir proposições sobre a construção de um ambiente de ensino-aprendizado da dança na contemporaneidade, a dissertação foi dividida em dois grandes blocos: no primeiro bloco - intitulado *O fenômeno da interatividade: seus princípios e fatores nas configurações pedagógicas contemporâneas da dança* - foram trabalhados princípios que compõem o conceito de interatividade proposto por Marco Silva (2010) com estudos sobre educação e dança na contemporaneidade. Argumenta-se sobre o fato da interatividade ser um modo de comunicação capaz de compor o ambiente da sala de dança que efetive os estudos sobre uma educação contemporânea.

Nesse ambiente, professor e aluno são os agentes mediadores do conhecimento. Mediação não no sentido de um mediador que é imparcial, estranho e que tenta resolver um conflito sem interferir na decisão, e sim como um tipo de relação que irá estabelecer o modo de lidar com os conflitos, as decisões, os temas propostos no ambiente da sala de aula, ou seja, mediar para reencaminhar as discussões e reorganizar as compreensões obtidas a partir dos assuntos e ideias postas no processo de ensino. A composição dessa sala está baseada na proposta da “pedagogia do parangolé” (SILVA, 2010), que, ao contrário de transmitir a educação, propõe o conhecimento de maneira imprevisível, aberta, colaborativa e participativa como no “parangolé” do artista Hélio Oiticica. Portanto, interatividade, aqui, e a “pedagogia do parangolé” estão colocadas como sinônimos, suas características serão evidenciadas nesse primeiro momento da pesquisa e nas considerações finais.

Ainda no primeiro bloco: discussões colaborativas entre depoimentos de professores; experimentações desenvolvidas por mim em sala de aula a respeito da educação em dança, dos princípios da interatividade, do papel do professor na contemporaneidade e seus métodos; questões sobre o fato de que ao conhecer sobre a configuração atual da sociedade em rede de articulações este saber pode ser aproveitado para entender quem são os alunos da sala de dança; e os modos de se articular e de colaborar, características que compõem o fazer da dança contemporânea, foram trazidos para serem pensados enquanto atitudes que podem ser instigadas em sala de aula. Para tanto se fez necessário, para este momento, trazer, também, os conceitos de “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999); “poéticas de multidão” (CORDEIRO, 2008); “novo espectador” (SILVA, 2010) e “atitude contemporânea” (RENGEL, 2007).

É importante esclarecer que o uso do termo contemporâneo não se aplica somente ao fato de um tempo presente, mas sim de um saber compreender e captar as transformações desse tempo. É um modo de pensar contemporâneo que aqui se fala. Agamben (2009) propõe entendermos o sujeito contemporâneo como alguém que sabe que pertence a um determinado tempo, mas que sabe ver além do que esse tempo explicita. Este autor chama a atenção para essa relação com o tempo por vezes de aderência e noutras de afastamento. Levanta também a questão da passividade do ser que se deixa ofuscar por categorias hegemônicas em oposição àquele que consegue ver o que está na obscuridade do seu tempo. Porém, o autor reconhece que não é nada fácil ver nesse escuro, e que é preciso habilidade e coragem, pois significa neutralizar algumas luzes que tem a função de ofuscar, de cegar. Para Agamben (2009), a arqueologia é a via de acesso ao presente, porque significa voltar a este presente ainda não vivido. Então, é sob esse olhar que está sendo articulado o entendimento de contemporâneo com a educação, com a dança e com o professor.

O segundo bloco chama-se *Corpo, comunicação e cognição: tecendo informações para compor o ambiente de aprendizado da dança*, e conta com temas geradores para argumentações, emergidos em diversos momentos, que tem a ver com o corpo, como ele conhece e se comunica com o mundo. Algumas descobertas das ciências cognitivas dinamicistas vêm contribuir para esta pesquisa trazendo um entendimento de cognição como algo que acontece no corpo de maneira dinâmica, diferente de um entendimento de cognição como ação que o cérebro desempenha de processar informações como uma espécie de computador. O conhecimento não como uma coisa de fora do indivíduo e que deve ser alcançado, mas como um modo de relação que este indivíduo tem com o ambiente em que está inserido. A ideia de “paradigma emergente” proposto por Santos (2005) foi escolhida como perspectiva que deve ser evidenciada na sala interativa de aulas de dança. É aqui, também, neste capítulo, que questões sobre o corpo são problematizadas, como: dualismos corpo e mente; e a instrumentalização do corpo na dança transformando-o em um corpo-máquina em contraponto com um corpo que dança como “sujeito agente” (SETENTA, 2008) da comunicação e transformador de questões.

O entendimento de corpo como um “corpopessoa” (RENGEL, 2007), com seus aspectos físicos, emocionais, naturais, biológicos e culturais, em concomitância com o entendimento de corpo que é “corpomídia” (KATZ & GREINER, 2005), que é

processo de natureza e cultura em fluxo permanente. Esse “corpopeessoa” é um corpo ativo, que comunica, que transforma a si e ao ambiente em que vive. É um corpo questionador e criativo, é gestor da sua própria dança, ou seja, é um “corpo-agente-agenciador” (SETENTA, 2008). Um corpo que ao dançar está fazendo dizendo e não apenas reproduzindo. Então, o “fazer-dizer” (SETENTA, 2008) do corpo que dança é um tipo de fala que inventa uma maneira de comunicar o que se está pensando, sentindo, investigando.

O professor contemporâneo pode estar atento a estes novos perfis e abordagens sobre a comunicação, corpo, cognição para implementar um ambiente pedagógico que dialogue com as questões e necessidades desse espaço-tempo em que vivemos. Tal ambiente pedagógico pode ser entendido como um “lugar” da performatividade, porque, de acordo com Setenta (2008), a performatividade caracteriza-se com uma ação descentralizada, provocadora de questões. Os “sujeitos agentes”, nesta ação, têm a liberdade de comunicar com o corpo em movimento. Portanto, para um ambiente pedagógico da dança entendido como lugar da performatividade é preciso um professor articulador, propositor, investigador e pesquisador. Um professor que leve em conta, primordialmente, a ação dialógica, a colaboração, as múltiplas histórias de vida e a interatividade.

Para encerrar circunstancialmente esta discussão dissertativa, aspectos conclusivos do estudo que expõem apontamentos para a construção de ambientes pedagógicos da dança, que invistam em procedimentos mais investigativos e reflexivos aos estudos da dança enquanto área de conhecimento. A interatividade como possibilidade de relação interpessoal é desconhecida por muitos educadores no campo da Dança, e espera-se que esta pesquisa colabore para o campo da Educação ao salientar e propor ações pedagógicas que efetivem os estudos sobre conhecimento, corpo, comunicação, educação, dança numa perspectiva da contemporaneidade.

Importante salientar que o investimento no estudo não se encerra na finalização deste trabalho, considerando a atuação continuada nas práticas artísticas pedagógicas em desenvolvimento descritas ao longo desta apresentação. Importa perceber que a experiência de pesquisa *stricto sensu* colabora para o aprofundamento de questões organizadas no decorrer do exercício da profissão e que, certamente, se desdobrarão tanto no contato regular com práticas em sala de aula, como também em estudos próximos de doutorado.

A pesquisa não seguiu fielmente um caminho predeterminado. Até porque, o ato de pesquisar é um processo constante e irregular, pois são muitas relações que são estabelecidas a todo instante e, portanto, foi preciso um entendimento de método como algo flexível e que vai se construindo juntamente com a ação. O filósofo Paul Feyerabend (1977), em seu livro “Contra o método”, defende o “pluralismo metodológico” como parte do processo de pesquisar, entendendo que pesquisa não é algo estático ou inflexível. Coadunando com “pluralismo metodológico” há o entendimento de pesquisa trazido por Santos (2005), e que está condizente com o modelo proposto nesta pesquisa, que é o de método como algo imetódico.

Porém, é possível identificar uma abordagem qualitativa sobre temas: dança, educação e interatividade. Neste caso, a pesquisa qualitativa significa para Silva e Menezes (2001) que a construção de conhecimento se dá mediante as relações dinâmicas entre a realidade e o interpretante (pessoa). As questões da pesquisa são estudadas no ambiente em que se apresentam, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

É uma pesquisa ação, pois estive nas salas acompanhando as aulas na Escola de Dança da Funceb, assim como nos seminários e encontros sobre dança e processos pedagógicos; foram feitas observações e anotações de falas e atitudes; criei um grupo na internet chamado “discussões colaborativas” para tratar do tema da interatividade e a aplicabilidade dos seus princípios (participação, potencialidade, permutabilidade e bidirecionalidade) em aulas de dança. O verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”. Significa que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2002, p.117).

1 INTRODUÇÃO

A comunicação na educação, em muitos aspectos, há muito tempo separa emissão de recepção. Pautada na transmissão e centralizada na figura do professor, esta educação, típica da modernidade, carrega um entendimento de conhecimento como algo objetivo e que busca a verdade absoluta. Conhecer, nesse caso, só é possível através da observação e aplicação sistemática, rigorosa e controlada das coisas. Na modernidade, a previsibilidade dos fenômenos fixa o conhecimento nas ideias de ordem e estabilidade. Nessa perspectiva, o aluno é aquele que aprende e o professor é aquele que ensina. A educação em dança também durante muito tempo e ainda em muitos lugares configurou-se sob as ideias de ordem, estabilidade e previsibilidade em relação aos procedimentos educativos. Atualmente, embora ainda de modo tímido, é possível vislumbrar tentativas de procedimentos pedagógicos que tentam fugir dessa perspectiva hegemônica e dominante de ensinar e aprender essa arte.

O reconhecimento da Dança enquanto área de conhecimento vem ganhando espaço nos discursos por uma educação emancipatória. Porém, a condição educativa sob a perspectiva da emancipação ainda encontra dificuldade no modo de comunicação escolhido para ser trabalhado na sala de aula. O fato da abertura nas universidades, em todo o Brasil, de cursos de graduação em Dança, pode ser promissor para tratar as especificidades dessa arte. Tais estudos ampliam-se em cursos de pós-graduação modo especialização e, ainda no único curso de mestrado em Dança no país localizado na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Aspectos de comportamentos que prezam pela relação entre corpo e ambiente apontam para estudos do corpo interessados em como este corpo conhece, se relaciona e se comunica com o mundo, e no tratamento dado a partir do reconhecimento das especificidades pertinentes à área da Dança.

Neste mesmo sentido, na composição da cena artística contemporânea a proposta de uma comunicação mais bidirecional entre o autor e o público é algo que vem sendo experimentado desde o final de século XX. As proposições artísticas são apresentadas ao público como questões, enigmas convidando o público à cocriação, à coautoria. A dança que comunica, o corpo que dança como “sujeito agente” (SETENTA, 2008) ativo dessa comunicação são aspectos que se pretende

evidenciar e instaurar nos processos pedagógicos da dança na contemporaneidade e que encontram-se apontados ao longo deste trabalho dissertativo.

A pesquisa então traz reflexões e proposições acerca de questões que envolvem *dança, educação e interatividade*. A partir de *estudos emergentes sobre o conhecimento*, busca-se entender de que maneira o entendimento de interatividade interpessoal, trazido por Silva (2010), pode colaborar na comunicação entre professor, aluno e o estudo da dança na contemporaneidade. O objetivo do estudo, então, foi observar qualidades específicas dos princípios de interatividade proposto por Silva (2010), a saber: participação-intervenção; bidirecionalidade-hibridação; potencialidade-permutabilidade, e como eles aparecem e podem ser trabalhados nos estudos e processos de ensino aprendizagem em dança considerados contemporâneos.

As pesquisas encontradas sobre dança e interatividade estão, na maioria das vezes, relacionadas com o uso das tecnologias digitais. É fato inquestionável a colaboração dos artefatos tecnológicos digitais para a criação/construção da produção artística em dança no século XXI. Porém o tipo de interatividade que propomos na pesquisa se dá no tratamento entre as pessoas, sob um modelo de comunicação aberta, colaborativa e *dialógica*. Para isso pressupõe-se delimitar o uso da “interatividade” aqui como uma ação comunicacional entre o *corpo que dança (pessoas)*, o *ambiente* da sala de aula e o *professor contemporâneo*.

Faz-se necessário esclarecer sobre alguns enunciados aqui propostos - e que, de certa maneira, permeiam toda a dissertação - de onde partem seus entendimentos: *ambiente; dança contemporânea; ação educacional contemporânea; professor propositor; corpo; estudos cognitivos dinamicistas*. A noção de *ambiente* parte do entendimento de Brito (2008) e de seus estudos sobre a Teoria Geral dos Sistemas, nesse caso, o ambiente não é apenas um lugar, mas um “conjunto de possibilidades conectivas” (BRITO, 2008, p. 71). A sala de aula aqui está sendo tratada sob esta compreensão de ambiente ativo de possibilidades de conhecimento. Uma sala de estudos da dança que se baseia na experimentação, investigação, tentativa de comunicar com o corpo; contrário ao “lugar” onde o espaço é estático, imóvel, em que só o professor tem o conhecimento, ou seja, um espaço de transmissão de saber do tipo passos e sequências codificadas a espera de corpos passíveis e reprodutores.

A dança esperada para lidar com o tipo de ambiente ativo (sala de aula interativa) é uma dança que não procura resposta *a priori*, é uma dança que problematiza, que questiona, que investiga as questões do mundo, do corpo, do conhecimento, das artes, da cena, do público. Percorre cominhos hipertextuais, não lineares para tratar de algum assunto. Trata-se, neste entendimento particular, o que se pode nomear *dança contemporânea*, como um jeito de pensar/fazer/falar sobre a vida, sobre o mundo com o movimento, considerando que “expressa uma lógica relacional, não hierárquica, entre corpo e mundo” (BRITO, 2008, p. 15). É contemporânea não só no sentido de pertencer a um tempo atual, mas porque faz parte de uma rede de pensamento conectada com as questões que envolvem os fenômenos do mundo no seu processo coevolutivo.

A *ação educacional contemporânea* aqui proposta tem a ver com um jeito de pensar o mundo, está preocupada com o *processo* e com um *ensino-aprendizado* que faça sentido; entende que o professor é o principal *autor* da mesma, pois é ele quem efetiva e quem promove tal ação. A ação educacional contemporânea depende de um *professor propositor* e articulador, diferente de um professor apenas transmissor. Portanto, faz parte do objetivo da pesquisa buscar discussões sobre o conhecimento da Dança, a partir de estratégias e meios que gerem um processo de ensino aprendizagem como uma ação dialógica entre professor e aluno, descentralizando a sala de aula e propondo um ambiente investigativo, instigante e participativo.

O significado atribuído aqui à conexão ensino-aprendizagem dialoga com o paradoxo “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]; quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007, p.23). O processo de ensino aprendido, dentro dessa perspectiva freireana, é algo compartilhado entre os sujeitos do processo e o seu entorno. Conforme Freire (2007) o ser é “inconcluso”, e, por isso, a ação de aprender se dá de maneira continuada, tanto para aluno como para o professor. E ainda conforme Freire (2007) o diálogo é fundamental na relação interpessoal, é uma condição de ser humano. Coadunando com Freire, Silva (2010) afirma que o diálogo compõe um dos principais componentes da interatividade, e que sem esta ação dialógica não existe interatividade.

Ao estabelecer a interatividade como o contexto/ambiente da sala de dança, a intenção está na modificação de um ensino aprendido baseado na

transmissão de sequências de passos, sendo o professor o emissor e o aluno o receptor passivo, para uma educação mais dinâmica, questionadora, que possibilite participação, potencialidade e permutabilidade dos agentes (professor, aluno) envolvidos no processo de conhecimento do corpo, do movimento e de como este corpo pode criar e produzir suas próprias danças. Esses agentes não estão separados por hierarquias de poder baseadas na quantidade que cada um tem de informações armazenadas; eles são coautores e colaboradores na ação de conhecer; cada um contribui com o que sabe.

Nos estudos sobre dança contemporânea, o *corpo* é assunto de interesse central. Na história foi objeto de estudos das mais variadas áreas do conhecimento e, na atualidade, vem recebendo valiosas contribuições de cientistas contemporâneos, nas mais diversas áreas a respeito de como o corpo conhece. Para os *estudiosos dinamicistas*, da cognição humana o corpo é ao mesmo tempo abstrato, emocional, concreto, intelectual, metafísico e motor. Portanto o entendimento do corpo que dança, nesta dissertação, está colocado no sentido “corponectivo” (RENGEL, 2007), que é contrário ao entendimento dual entre corpo e mente, e a ideias reducionistas deterministas de causa e efeito.

Corpo é um *corpopessoa* (RENGEL, 2007) com todas as constituições biológicas/culturais. Esta é uma das noções de corpo que será evidenciada aqui; onde o corpo não é um espaço vazio, ele é uma pessoa com seus sentimentos, histórias, emoções, dores. Um corpo que não é separado da mente; que constitui seus sistemas físicos, emocionais, motores, racionais trabalhando juntos. Sempre que aparecer o corpo sob o entendimento de um corpo contemporâneo está se tratando este corpo como um “corpopessoa”. A outra noção de corpo está atribuída a teoria “corpomídia” (KATZ & GREINER, 2005), o que significa que o corpo é uma composição mutante das relações que são estabelecidas, vivenciadas no trânsito que incessante entre natureza e cultura.

O conhecimento, então, não é algo que está fora do corpo, o sujeito está implicado. Pode-se dizer que trata-se de um processo relacional entre o corpo e o seu ambiente. Nesta dissertação, o jeito de entender como se dá a ação de conhecer está correlacionado com o “paradigma emergente” de Santos (2005), pois conforme esse paradigma o conhecimento é “científico-natural”; é “científico-social”; é “local e total”; é “autoconhecimento”; “é senso comum”. Estas teses elencadas pelo autor implicam outra maneira de olhar o mundo, o sujeito e a sua

corresponsabilidade. As coisas, fenômenos, pessoas, mundo estão em interdependência, transformando-se mutuamente. Para estudar o fluxo desses fenômenos, objetos, relações é preciso saber que tudo está em processo, não existe nada fluando no tempo.

Portanto, sabendo que meio e organismo são indissociáveis (QUEIROZ, 2009) a interatividade aqui não está colocada como um fenômeno emergente na sociedade contemporânea apenas, mas, também, como uma ação cognitiva do corpo. O corpo para conhecer se modifica, permuta, participa ativamente das mudanças para adaptar-se. Deste modo, o corpo realiza ações que são próximas àquelas também características do fenômeno da interatividade; neste caso, a interatividade não é só um modo do indivíduo agir no espaço-tempo digital, mas é também uma ação organizada no corpo. É preciso intensificar que “a informática não concebeu a interatividade e o hipertexto, ela apenas deu forma eletrônica ao que seria a essência humana” (SILVA, 1999, p.9). O enfoque nas relações humanas num processo educativo que vem aqui ressaltado, a partir das ideias do professor Marco Silva (2010), traz a perspectiva da comunicação bidirecional na relação homem-homem e homem-mundo.

A pesquisa é de relevância para área, porque traz questões acerca do entendimento de um corpo que é aluno do século XXI, de como este corpo conhece e se relaciona com o mundo; do entendimento da Dança enquanto área de conhecimento no ambiente escolar; de como são/estão estabelecidas as relações entre professor e aluno em uma sociedade que funciona como uma rede; dos discursos de práticas interativas problematizando as do tipo interativas e que não se sabem *reativas*.

A reatividade é outro fator que aparece na dissertação no sentido diferenciado da ideia de interatividade. Conforme Machado (1997) a reatividade é um modelo de comunicação próprio da cultura de massa, pois delimita aos espectadores somente a recepção da informação sem condições de intervenção. Mesmo às tentativas de uma comunicação mais interativa dando ao espectador o “poder” de decidir sobre alguma coisa, esse “poder” é limitado, portanto, continua sendo reação e não participação. Na educação em dança defendida neste estudo a questão é problematizar o modelo emissão e recepção passiva sem possibilidade de participação-intervenção, propondo outro modo de comunicação fundamentado na bidirecionalidade, ou seja, na interatividade.

Diante da descrição desse ambiente pedagógico interativo, aprender a dançar significar estudar, pesquisar, investigar, experimentar, comunicar. Uma das motivações desta pesquisa parte do entendimento de corpo na dança como um “sujeito agente” (SETENTA, 2008) ativo que se comunica quando se movimenta dançando, que nunca é passivo nas interações com o ambiente. Porém, é preciso que se saiba que existe a possibilidade de se estabelecer níveis de transformação desse corpo, de acordo com o tipo de interação, experiência que irá ter com as informações disponíveis. O que se está tentando dizer é que se for uma sala de aula que investe em ações educativas que pouco dialoga, que quase nunca estabelece associações, se estiver apenas preocupado com a busca de um corpo idealizado, estereotipado, e de uma dança produto que só serve para entretenimento, possivelmente os sujeitos-corpos multiplicadores desse ambiente disseminarão tais informações sobre corpo, dança e suas ações pedagógicas.

Gostaríamos de salientar que em muitos momentos do texto aparecem palavras escritas juntas na tentativa de demonstrar ações que acontecem juntas. Este modo de escrever está baseado no que Rengel (2007) chama de “palavras-conceitos”. Não significa um “mero anexar de palavras, mas sim uma necessidade de instaurar uma forma de pensamento-ação” (RENGEL, 2007, p.1) A ideia é “fazer perceber com a palavra escrita, fazer ouvir com o som da palavra lida, a multipartibilidade do corpo, não a soma das partes, mas o vínculo, as relações e as relatividades entre as partes” (RENGEL, 2007, p.1). Alguns exemplos dessas “palavras-conceitos” que fazem parte da discussão são: corpo-aluno, fala-dança, pensar-fazer, corpos-gentes, dentre outras.

Sobre interatividade é preciso evidenciar um fator extremamente importante na composição do ambiente pedagógico contemporâneo da dança: a coautoria. A discussão é levantada a respeito da liberdade dos alunos em cocriarem. Para isso, é preciso pensar em uma sala de aula que seja *descentralizada*. Isso não significa colocar o aluno no centro, ou não reconhecer a importância e papel do professor em provocar a produção de conhecimento, e sim, entendê-la com múltiplos centros. O professor é o articulador, ele é o autor. O fomento à criação compartilhada parte do professor, trata-se de um estudo colaborativo, cooperativo onde todos se sentem envolvidos na ação de conhecer. Para melhor elucidar o entendimento de criação compartilhada usa-se o significado do termo “poéticas de multidão” trazido pela pesquisadora Cordeiro (2008). Este termo faz referência a

uma nova configuração social que vem se comportando de maneira mais colaborativa, compartilhada, descentralizada, não hierárquica e em rede. O “novo espectador” (SILVA, 2010) da sala de aula emerge nesta “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999), uma sociedade que se configura sob os aspectos de multidão. Este “nativo digital” (PRENSKY, 2001) possui enquanto característica primordial a habilidade para exercer ações paralelas, não lineares e hipertextuais.

Diante dessa introdução ficam então as questões que emergem na dissertação: o que é preciso fazer para que o ambiente pedagógico, aqui no caso o da dança, possa ser um lugar que efetive as pesquisas sobre o modo como o corpo conhece e se relaciona com mundo? Como proceder em sala de aula com o cuidado para não dilacerar o corpo entre algo que é físico com algo mental? Qual a importância de se saber como o corpo conhece para o ensino da dança? Qual a relação entre corpo e ambiente no processo de ensino-aprendizado da dança na contemporaneidade? Como promover um ambiente pedagógico, em dança, que se aproxime do entendimento de corpo como um “corpopessoa” que é “corpomídia”, e, de conhecimento como uma ação dinâmica das interações entre esse corpo e o mundo? Qual significado de “corpopessoa”? Como promover a coautoria nas aulas de dança? Quem são os agentes do conhecimento na contemporaneidade? Quais as contribuições da nova configuração social para o ambiente pedagógico da Dança? O que se modifica na comunicação da sala de aula com o entendimento de que o corpo é um “corpopessoa” resultado provisório dos acordos com o que é natural, biológico com a cultura? Por que importa saber que o conhecimento só acontece porque existe um corpo que está interagindo com a informação gerando significados? Afinal de contas, de que maneira queremos educar? O que esperamos da educação? Para que educar? Como é educar em nosso tempo? No que concerne uma educação contemporânea? É possível estabelecer atitudes pedagógicas, em classe de dança que promovam estudos com entendimento de dança como área de conhecimento? De que maneira o professor deve agir para educar, em dança, a nova geração? Que contribuições as novas tecnologias digitais podem oferecer às ações pedagógicas de dança? Qual a arquitetura, a disposição hierárquica de uma sala de aula que trabalha a comunicação como interatividade? Quais aspectos da interatividade corroboram para uma educação contemporânea da dança?

Estas questões estão distribuídas em todo este estudo e, de certo modo, estão apontando possíveis maneiras de lidar com propostas de ensino-aprendizado

em dança que trabalhe na construção interativa deste fazer. A relação que a ideia de interatividade proposta por Silva expõe orienta os apontamentos e direcionamentos quanto às maneiras de ensinar dança, privilegiando a indagação de como o corpo que dança percebe tal organização e, num procedimento investigativo que afina ações corporais, este corpo busca apresentar-se e comunicar-se com o mundo.

2 O FENÔMENO DA INTERATIVIDADE: SEUS PRINCÍPIOS E FATORES NAS CONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS DA DANÇA

A interatividade não pode continuar a parecer uma novidade nascida no domínio digital somente porque se impôs como um tema-pop no reino dos computadores [...]. Trata-se de um atributo humano, ligado as necessidades básicas de sobrevivência do nosso organismo. (KATZ, 2005, p.2).

No século XXI o tema interatividade ganha destaque global. Tal temática tem sido utilizada em variados sentidos, e nesta pesquisa o que interessa é o tratamento dado ao termo como sendo um tipo específico de interação pessoal, que exige princípios básicos para que de fato aconteça, promovendo um ambiente para uma educação contemporânea, no caso aqui a educação da dança. Tais princípios, de acordo com Silva (2010), estão na disposição para a participação com intervenção; na bidirecionalidade, emissor e receptor como coautores da mensagem; na potencialidade, possibilidade de acesso às informações; e na permutabilidade, liberdade para combinar as informações.



Figura 1. O parangolé de Hélio Oiticica.

Fonte: Foto retirada do acervo da Faced – UFBA (maio de 2012).

Inspirado nos parangolés do artista Hélio Oiticica, Silva (2010) cunha o termo “pedagogia do parangolé” para retratar um modo de educação condizente com o tempo atual. Este novo paradigma educacional é um chamado à participação, à cocriação, à coautoria, à “completação” dos agentes (alunos e professores)

envolvidos na construção do conhecimento. Trata-se de entender a sala de aula como um ambiente aberto à exploração, ao diálogo. Nesse caso a arte do parangolé suscita ao professor trabalhar em sala de aula para promover a coautoria, ou seja, “o professor propõe o conhecimento. Não o transmite. Não o oferece à distância para a recepção audiovisual. Ele propõe o conhecimento aos estudantes, como o artista propõe sua obra potencial ao público” (SILVA, 2010, p.227). Diante disso, o sentido do termo interatividade proposto por Silva (2010) tem influência na arte "participacionista" da década de 1960, definida também como "obra aberta" por Umberto Eco, e nos parangolés do artista plástico Hélio Oiticica (1937-1980).

É importante lembrar que para Silva (2010) a “pedagogia do parangolé” é sinônimo da interatividade. Podemos elencar algumas características desse ambiente pedagógico da dança que se quer promover:

- Conteúdos que se revelam à medida que vão sendo experimentados.
- Espaço de estudo que mais se parece com um formato de labirinto, porém sem a ideia de ter uma única saída, mas inúmeros caminhos para exploração.
- Participação do aluno de maneira integral, imersiva.
- Espaço que prefere não dicotomizar emoção/razão, objetivo/subjetivo, motor/sensório, corpo/mente, teórico/prático, natural/cultural.
- Espaço que está aberto à imprevisibilidade, ao acaso, à investigação, à discussão, à confrontação coletiva, ao diálogo, à coautoria.



Figura 2. Instantâneo - Núcleo B de Dança Contemporânea (1).
Fonte: Foto de Marina Alfaya (2011).

O projeto intitulado “Instantâneo” - uma proposta do Coletivo de Dança Contemporânea do Núcleo B - criado em 2007 por Bel Sousa e Roberto Basílio pode ser trazido em aproximação aos aspectos acima selecionados. O coletivo propõe, com este projeto, a interatividade com a plateia como estímulo para a composição da cena da dança. Apesar do foco da pesquisa do coletivo ser a interatividade nas tecnologias digitais e no estudo com vídeodança, nesse trabalho baseado na obra de Hélio Oiticica, “Tropicália” (1967), a interatividade se fez presente na relação interpessoal, na participação com possibilidade de intervenção da plateia, na liberdade de cocriação do público com os artistas. Os artistas ao vestirem o figurino “vestíveis em fluxo”¹, uma releitura do parangolé, experimentam a sensação do inesperado e do acaso, a liberdade de explorar caminhos, imagens, movimentos com o a interação com a “capa”. Esse modo de liberdade, de possibilidade de compor caminhos, de diálogos com o mundo são coisas que podem ser aproveitadas dentro da sala de aula. A interatividade como comunicação aberta, dinâmica e dialógica é que se quer discutir aqui para compor o ambiente pedagógico da dança na contemporaneidade.

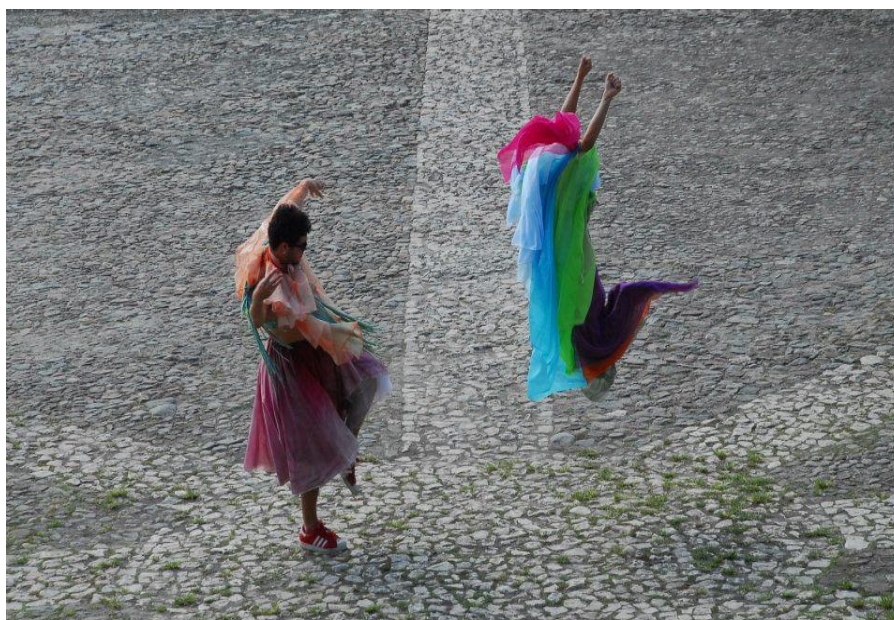


Figura 3. Instantâneo - Núcleo B de Dança Contemporânea (2).
Fonte: Foto de Marina Alfaya (2011).

¹ Vestíveis em fluxo – figurino criado pela artista e figurinista baiana Carol Diniz (2011) para o projeto “Instantâneo” do Coletivo Núcleo B de Dança Contemporânea.

É de suma importância que se saiba que existem inúmeras compreensões sobre a interatividade; em grande parte delas, a interatividade está vinculada à relação homem/máquina (computador). Porém, não é apenas esta relação que caracteriza este termo. É possível, por exemplo, ter a relação de interatividade entre as pessoas sem o computador, assim como não tê-la com inúmeros computadores. Pode-se dizer que a partir da aplicabilidade dos princípios da interatividade trazidos por Silva são desencadeados alguns fatores como: coautoria, não linearidade, descentralidade, não hierarquia, dialogicidade, liberdade, contextualização. Estes fatores não estão alocados somente nas tecnologias digitais, apesar dessas conterem ferramentas (interfaces) significativas para promover tal tipo de ignição; eles (os fatores) fazem parte da comunicação humana (até mesmo quando esta não se compreende de tal maneira interativa), pois a interatividade é uma característica do corpo. O corpo é interativo, ele conhece e se relaciona com o ambiente por interatividade, como veremos mais adiante.

A palavra interatividade se aproxima semanticamente de palavras como ação, agenciamento, participação, correlação e colaboração. “Inter” e “ativo-atividade” são os dois componentes semânticos do conceito de interatividade. O primeiro significa *entre*, sendo que, nesse entre cabem alguns significados, conforme o Dicionário Houaiss (2009), que interessam para a discussão do objeto de estudo que trata da interatividade nos processos pedagógicos da dança; são eles: meio, espaço e relação. O *inter* atribuído como sinônimo de *contexto* significa *ambiente ativo*, onde as condições que são/estão sendo estabelecidas caracterizam tipos de relações, pensamentos, atitudes no/do mundo.

Conforme Katz (2010) ambiente é uma espécie de “contexto sensitivo”. Nesse sentido, o ambiente no qual informações circulam não pode ser inerte; isso confere, então, a possibilidade das trocas de informações acontecerem entre corpos e ambientes, modificando-os mutuamente. A livre circulação do corpo por vários ambientes vai dando a este corpo e ao ambiente outros formatos. É importante, porém, salientar que, de acordo com os estudos coevolutivos, durante as trocas e transformações são preservadas unidades para que haja a sobrevivência do corpo em seu ambiente. Najmanovich (2001) exemplifica esta manutenção básica de uma unidade quando relaciona o que acontece no processo de interação entre corpo e ambiente com a célula humana:

Muitas moléculas entram e saem da célula, em contrapartida, outras não podem fazê-lo. Mas a célula não é um recipiente contenedor. Ao contrário, ao entrar uma molécula dentro dela, passa a fazer parte da organização celular. As moléculas não recebem vida porque a vida não é uma propriedade das moléculas em si. A vida se relaciona com a organização, com a rede de relações e as propriedades emergentes da interação. No entanto, atravessar uma membrana implica em uma transformação da rede de relações e gera uma transformação da identidade (que já não pode ser pensada em si e por si mesma, mas em um emaranhado relacional co-evolutivo) (NAJMANOVICH, 2001, p. 24-25).

Nesse caso, então, o contexto ou o ambiente está sempre se modificando, permutando. As relações que estão acontecendo no ambiente são relações mutáveis, elas sofrem modificações a todo tempo, o que causa modificação no ambiente também. O organismo, ao fazer o reconhecimento das condições que foram estabelecidas no seu ambiente, cria habilidade para lidar com as informações desse espaço. Assim sendo, o contexto “e tudo o que o forma passam a ser lidos como estados transitórios, em um fluxo permanente de mudanças.” (KATZ, 2010, p. 21). Contexto não significa delimitação espacial fechada de lugar sem conexão com o mundo, mas também “o sistema cognitivo (mente), a memória de mensagens prévias que foram experienciadas e, sem dúvida, a antecipação de futuras mensagens, que ainda serão trazidas à ação e que existem como possibilidade”. (KATZ, 2010, p. 20).

O outro componente “ativo-atividade” refere-se à incongruência entre ativo e passivo. Esse componente coloca em cheque a condição de uma comunicação inequívoca de um emissor para um receptor passivo. Trava-se aqui, politicamente, um embate entre o modo de transmissão da informação em massa, tratando pessoas como contêineres que armazenam informações de maneira automática (próprio da cultura de massa), com outro modo de comunicação, por interatividade, que entende a mensagem como possibilidade de modificação.

Reddy (1979) no seu ensaio *The conduit metaphor*, ou “Metáfora do canal”, faz uma investigação de como se dá o conceito de comunicação. Segundo ele, em muitos casos, a comunicação é pensada de forma nociva e congelada (mesmo com o advento da informática), já que as pessoas constroem um quadro fictício de emissão e recepção unívoca e transparente, como se fosse possível apartar da comunicação as relações com as experiências e conhecimentos de mundo. A metáfora da comunicação, nesse caso, é tratada como uma ideia de transporte da

mensagem, que, por sua vez, chega intacta ao receptor caso não tenha ocorrido nenhum erro de palavras ou nenhuma falha na decodificação da recepção. Em oposição a este modo de comunicação unidirecional, a interatividade não entende que a comunicação se dá numa relação pacífica de causa e efeito. Ela propõe o diálogo, a bidirecionalidade, a construção coletiva e colaborativa.

Nos estudos realizados por Silva (2010), a partir de características que compõe a comunicação interativa exposta por Arlindo Machado em “Pré-cinemas & pós-cinemas”, de 1997, o autor estipula três binômios para a composição da interatividade que estão imbricados entre si: participação/intervenção, potencialidade/permutabilidade e bidirecionalidade/hibridação. Esses binômios são interdependentes e fundamentais para existência de um ambiente configurado por interatividade. Para a abordagem do primeiro binômio, participação/intervenção, Silva (2010) convoca ao diálogo quatro autores, que contribuem sob quatro perspectivas. São eles: Sinova com a perspectiva tecnológica, que sugere a possibilidade dos “receptores” e dos públicos intervirem no processo da comunicação coletiva; Laurel com a perspectiva sensorial que se refere às possibilidades oferecidas por aparatos, como *mouse* e luvas de manipulação de realidade virtual, através dos quais o “usuário” pode atuar dentro de uma representação; Machado, com a política; e Marchand, com a perspectiva comunicacional.

Neste estudo, a perspectiva política e comunicacional será evidenciada uma vez que colabora para elucidar as questões travadas ao longo deste trabalho e que dizem respeito ao entendimento de emissão separada da recepção; e o que isso significa na relação professor, aluno e conteúdos para uma aula de dança na contemporaneidade. No que concerne uma educação contemporânea? É possível estabelecer atitudes pedagógicas, em classe de dança que promovam estudos com entendimento de Dança como área de conhecimento? De que maneira o professor deve agir para educar, em dança, a nova geração? Que contribuições as novas tecnologias digitais podem oferecer às ações pedagógicas de dança? Qual a arquitetura, a disposição hierárquica de uma sala de aula que trabalha a comunicação como interatividade? Quais aspectos da interatividade corroboram para uma educação contemporânea da dança? Estas e outras questões estarão sendo tratadas, evidenciadas, discutidas ao longo dos capítulos.

2.1 PROBLEMATIZANDO OS BINÔMIOS DA INTERATIVIDADE E SUAS APLICABILIDADES EM AULAS DE DANÇA

A questão do aspecto político da participação/intervenção, sob a perspectiva de Machado (1997), está no fato do telespectador ter ou não o poder de controle em uma determinada programação. Esta questão, do poder da participação, é uma preocupação anteriormente abordada por Brecht (1930), Enzesberger (1970) e Willams (1990). Machado estuda a televisão como um exemplo desse poder, apontando para a exclusão da audiência na construção da programação. Em um sistema *broadcast*², ou radiodifusão massiva, a partir de um modelo um-todos, o que está em jogo é o interesse de poucos transmitido para muitos; nesse sistema não existe a interferência dos telespectadores na programação, mesmo quando há programas que permitem ao espectador decidir um final ou a transmissão de um filme. Não se trata de interatividade e sim de reatividade.

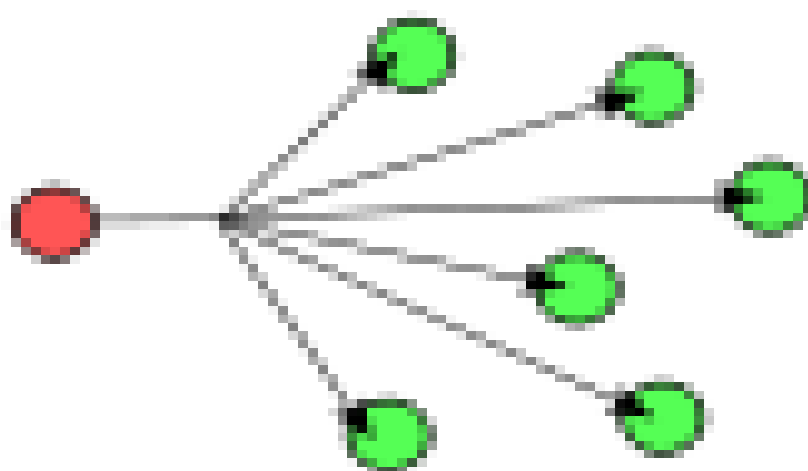


Figura 4. Imagem de um modelo *broadcast*.
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Broadcast> (2012).

Os meios de massa acabam por constituir apenas emissão, barrando a criatividade, a imprevisibilidade e a autonomia da audiência. Reivindica-se a possibilidade da audiência interferir na programação dos meios massivos, de exercer um controle maior que simplesmente mudar de canal ou desligar o aparelho. A participação com

² *Broadcast* ou Radiodifusão é o processo pelo qual se transmite ou difunde determinada informação, tendo como principal característica que a mesma informação está sendo enviada para muitos receptores ao mesmo tempo.

o poder de intervenção. É uma questão política da comunicação social. Neste sentido, a dicotomia interatividade/reactividade serve para repensar o modo como se dão as práticas pedagógicas de modo geral, e em dança, de modo particular. Isto porque o modelo de participação/intervenção discutido por estudiosos da comunicação instiga a discussão de como estas ações ocorrem numa realidade formativa, seja em dança, seja em educação, e a maneira na qual os professores atuam em relação aos estudantes, num processo formativo.

O professor pressupõe a participação-intervenção do receptor. Essa participação não se limita a responder sim ou não, é muito mais que escolher uma opção dada, é muito mais do que fazer uma pergunta. Participar é interferir na sua mensagem, é construir coletivamente a comunicação e a aprendizagem. (SILVA, 2010, p.254).

Um foco para o termo reatividade. A reatividade dos meios tecnológicos de comunicação tem como característica a limitação e manipulação da participação dos agentes, questão abordada por Raymond Williams na década de 1970. Naquela época, a crítica política feita pelo autor foi a de que apenas assumindo uma ação de escolha, o indivíduo/receptor não participa de um sistema de comunicação social, e, portanto, não interfere, de maneira efetiva e consciente, para as transformações sobre os aspetos políticos sociais. Escolher entre certas respostas, ou mesmo o final de uma novela, pesquisas de opinião, cinemas que inclinam as poltronas e videogames que respondem à ação de um *joystick* são exemplos de reatividade, pois ao espectador não resta nada a não ser reagir aos estímulos pré-definidos.

Sem o intuito de aprofundar, mas no sentido de fazer relação entre autores, Alex Primo (2000) traz um entendimento de interatividade como um sistema que tem autonomia, diálogo, em que a base da comunicação seja estabelecida como troca, colaboração. A interatividade é um tipo de interação mútua e que tem como característica primordial o sistema de interconexão dos agentes envolvidos na comunicação. Já a reatividade é para Primo (2000) outro tipo de interação que se caracteriza como um sistema fechado, de configuração linear e unilateral. Baseia-se em ações de estímulo e resposta, de causa e efeito. Nesse caso é possível perceber uma demarcação eficiente entre quem é o emissor para quem é o receptor. Num ambiente educacional assim, reativo, não existe liberdade de coautoria, não é possível a cocriação.

Em uma sala de aula de dança a aplicabilidade do binômio participação/intervenção, sob a perspectiva de Silva (2010), permite contrapor-se a uma comunicação reativa, diluindo a fronteira entre professor, aluno e conteúdos de dança. O aluno, nesse caso, sai do papel de reação e passa a ser um agente participativo, implicado no processo. O ambiente é primordialmente dialógico, composto de colaboradores e instigadores; esse ambiente não é tratado como lugar de cópia e repetição de movimentos entre alunos executores, mas como um contexto de relações, onde a repetição seja compreendida enquanto ação cognitiva do corpo necessária ao aprendizado, em vez de compreendida enquanto reprodução de modelo. Na tentativa de vislumbrar algumas ações contrastantes entre uma sala de aula reativa e outra interativa é possível compor o seguinte quadro.

Interatividade	Reatividade
Aluno criativo	Aluno depósito
Repetição - cocriação	Cópia e repetição – reprodução
Alunos colaboradores, instigadores	Alunos executores
Criação	Interdição
Diálogo	Monólogo
Imprevisível	Controle
Interatividade	Reatividade
Estímulo	Punição
Produção	Dependência
Autonomia	Homogeneização
Cooperatividade	Manipulação da participação
Professor propositor	Professor transmissor
Aluno coautor	Aluno receptor passivo

Quadro 1. Interatividade e reatividade.
Fonte: A autora.

Com isto, torna-se possível encontrar posicionamentos como descritos a seguir: “Acho que a condição da sala de aula de dança já é participação, porém depende de qual ideia de participação estamos falando” (professor de Dança-1, Salvador-BA, 2012). O contraste, então dependerá das condições para a aprendizagem empreendidas pelos professores na relação com os alunos.

A participação/intervenção sob a perspectiva comunicacional contemporânea aponta a uma mudança fundamental no clássico modelo de entendimento de uma comunicação triádica linear bem distinta entre emissor/mensagem/receptor. Com a introdução da interatividade na comunicação a mensagem passa a ter conteúdos manipuláveis e pode modificar o modelo de apresentação da informação como simples emissão. O emissor muda de papel, na medida em que ele não mais emite uma mensagem (conforme o modelo clássico), mas constrói um sistema; o receptor é aquele que “não está mais em posição de recepção clássica, é convidado à livre criação, e a mensagem ganha sentido sob sua intervenção” (MARCHAND, 1987, p.9).

Nesse caso, Silva (2010) defende que a teoria da comunicação não é mais a mesma com o advento das novas tecnologias da informação, passando de uma comunicação massiva para uma interativa. A comunicação de massa caracteriza-se pela “lógica da distribuição” e a interatividade pela “lógica da comunicação” (SILVA, 2010); esta última busca a colaboração, o diálogo, a participação/intervenção dos agentes sempre. A configuração do modelo de comunicação por interatividade perde o formato *broadcast* que caracteriza uma comunicação um-todos para uma configuração em rede.

Importa muito entender a perspectiva da comunicação e da política baseadas na interatividade para processos pedagógicos em dança; é justamente a reconfiguração da relação professor/alunos e modos de aplicabilidade dos conteúdos da dança. É preciso que o professor se coloque em um papel de propositor e não de transmissor e o aluno não só reproduza os passos ou as sequências, mas que também participe, intervenha sugerindo novas articulações de movimentos, novas abordagens/desafios para o corpo. Em se tratando de um ambiente pedagógico de Dança, entendido como área de conhecimento, o conteúdo, por sua vez, não deve ser determinado, fechado em uma técnica ou estilo em si, ele deve ser problematizado, explorado, questionado e modificado a partir dos objetivos da aula e das demandas de cada corpo, lembrando que o corpo que dança está implicado nos processos coevolutivos do mundo, portanto tem participação ativa no conhecimento das coisas com que se predispõe a se relacionar. Assim, faz sentido a colocação de que

A participação dos alunos é muito importante para que as aulas de dança aconteçam na escola, para que os alunos se sintam parte integrante das aulas, da disciplina. Esta participação pode acontecer no debate e análise de algum texto ou vídeo proposto para a construção do conhecimento em dança, quando se inicia algum processo de criação coreográfica ou trabalho a ser apresentado, a temática escolhida para a construção do trabalho pode surgir de um interesse comum do grupo. O professor deve estar atento para as necessidades da turma e assim construir suas aulas, não adianta vir com uma aula rígida, fixa, pois cada turma tem suas especificidades, necessidades. (professor de Dança 3, Salvador-BA, 2012).

E, ainda

A participação tanto em moderno quanto em laboratório é passível de alteração na metodologia, mas no aspecto dos conteúdos as modificações que já foram feitas foram por observação minha e não por sugestão dos alunos. (professor de Dança 2, Salvador-BA, 2012). Já na aula de laboratório de criação, a participação dos alunos no fazer aula é crucial para o andamento e desenvolvimento dos encontros, pois a partir do envolvimento deles questões são levantadas e suscitam discussões, enriquecendo, modificando e gerando possíveis redirecionamentos (professor de Dança 2, Salvador-BA, 2012).

A partir desses depoimentos dos professores de dança sobre o binômio participação/intervenção é possível perceber, ainda, uma distinção do nível de participação dentro de uma aula de técnica para uma aula de criação. É preciso que se resolvam essas distinções dentro de um ambiente que trabalha essa arte como uma área de conhecimento. Na escola não se tem, por exemplo, aula de equações ou de funções o que se tem é a matemática. Não se estuda o relevo e o espaço geográfico separado da geografia. Do mesmo modo deve-se olhar para uma aula de dança, mesmo que dentro de uma aula possam ser trabalhadas diversas coisas, mas está se falando da área de conhecimento que possui suas particularidades. A questão é: como promover participação/intervenção em uma aula de dança? Nos dois casos parece que promover um ambiente de ensino/aprendizagem que trabalhe, de maneira efetiva, a participação dos alunos ainda é pouco explorado. Um modo de resolver a questão supracitada pode ser trazida numa fala da mesma professora de dança em resposta a outra pergunta que está ligada ao próximo binômio, mas que de certa maneira estão imbricadas, que é sobre a não linearidade em sala de aula, a saber: “um jeito de propor não linearidade talvez seja que a aula de técnica também seja investigativa como a de laboratório. Mas como promover

modificações que não sejam pela repetição?” (professora de Dança 2, Salvador-BA, 2012).

A professora usa o termo investigativo, e que é muito pertinente para se pensar/fazer uma aula de dança na contemporaneidade. A investigação propõe imersão, pesquisa, descobertas, participação, colaboração. Esta ação investigativa pode ser implementada como um fundamento para o que está sendo chamado aqui de pedagogia contemporânea para a dança. Portanto a participação/intervenção do binômio da interatividade requer em qualquer sala de aula o entendimento de que “participar é interferir em sua mensagem, é construir coletivamente a comunicação e a aprendizagem” (SILVA, 2010, p. 254). A investigação como um fundamento do estudo em dança será discutida no próximo capítulo.

O segundo binômio da interatividade é da potencialidade/permutabilidade, que significa possibilidade de combinações de informação sem ter que, necessariamente, seguir uma rota prévia. As características desse binômio são: não linearidade; liberdade de navegar pelas informações de maneira aleatória como um hipertexto ou um rizoma; coautoria dos sujeitos da comunicação; e disposição do acaso como convite a mais combinações e novos percursos. Na arte, entender tal binômio significará agir pedagogicamente considerando o processo de ensino em que se levar em conta incerteza, instabilidade, multiplicidade e complexidade. Daí, se pode compreender a indicação de que “pessoas não são lineares, portanto os conteúdos que são abordados em sala de aula podem considerar essa condição e apresentar um desdobramento a partir dos acordos feitos entre alunos e professores” (professor de Dança 1, Salvador-BA, 2012).

Relembrando que a não linearidade é um fator que compõe a sala contemporânea de dança, entendida de modo a fugir de padrões de ações determinadas em um trajeto, ou seja, ações que necessariamente têm que sempre ter trajetórias bem lineares de começo, meio e fim definidos e construído *a priori* pelo professor. O conteúdo, nesse caso de uma aula linear é, na maioria das vezes, trabalhado de maneira fechada. Contudo, o corpo, que é uma pessoa, se relaciona com a informação tanto de maneira hipertextual em rede, como também de maneira linear e simétrica. Em alguns momentos, o trabalho com o corpo exige a sobreposição das etapas, principalmente em se tratando de crianças; nesse caso a linearidade é necessária para o aprendizado. Então, existe linearidade em relação à aula, ao aprendizado, porém não necessariamente tem que ser só assim. Cada

corpo é um corpo que desenvolve suas habilidades cognitivas particulares e diferenciadas; é preciso estimular a multiplicidade de métodos. O que se quer buscar com propostas não lineares, hipertextuais é experimentar outros modos de estar em contato com a informação. Quando perguntado ao mestre de capoeira Zambi (2012) sobre a possibilidade de experimentar a não linearidade nas aulas dele ele responde que

A não linearidade provém de um professor flexível, maleável, que entende o mundo como mutável, de ambos, recíproco; adotando a cumplicidade como elemento fundamental na construção do conhecimento. Em uma aula mais técnica no ensino da capoeira, fica explícito o fazer procedimental; ainda assim valoriza-se mais o aluno e menos o método. Mesmo em uma aula codificada é preciso inquietá-los, e assim romper com as diretrizes conduzidas apenas pelo professor. É a troca, simbolizada por iniciativas dos alunos. (mestre Zambi, 2012).

Quanto ao entendimento de potencialidade, é comum acontecerem equívocos no sentido de quantidade de conteúdos. Em entrevista sobre potencialidade na sala de aula o professor responde da seguinte maneira: “Quantidade não quer dizer nada, apenas quantifica, mas não quer dizer que há alguma produção de conhecimento. A partir de uma diretriz metodológica, a informação pode ser melhor (*sic*) selecionada e negociada entre os alunos” (professor de Dança, Salvador-BA, 2012).

Não está sendo tratado aqui de potencialidade no sentido de bombardeio de conteúdo ou informação, mas sim a potencialidade como possibilidade de contextualização, de conexão e associação para apreender melhor a proposta, ou o conteúdo. Digamos que em uma aula de Dança o professor resolva trabalhar postura: como ele poderá usar da potencialidade para ajudá-lo a desenvolver este conteúdo? Nesse caso pode-se trabalhar o alinhamento postural; pode-se conhecer sobre a postura no balé, na dança moderna, nas danças populares e nos folguedos; o professor pode disponibilizar fotos, vídeos. Podem ser realizados trabalhos em duplas.

Um exemplo de potencialidade nas aulas de dança foi dado pela turma de estudos do corpo da professora Lenira Rengel, na Universidade Federal da Bahia, em 2011:

Os alunos estavam estudando sobre o corpo, sua fisiologia e anatomia, a partir daí foram formados grupos para a construção de seminários. Cada grupo pôde escolher uma parte do corpo para o estudo dos ossos, músculos, articulações específicas da parte escolhida, além disso, deveriam criar uma sequência de movimento enfatizando a parte do corpo investigada. O grupo que escolheu o pé, por exemplo, criou uma ambiência onde os espectadores deveriam passar com os pés descalços por um circuito com vários materiais (como areia, geleia, água...), convidando o público a cocriar. Após a apresentação do seminário eles fizeram uma dança com os sapatos dos convidados. No final abriu-se uma discussão para o grupo falar da experiência, e entre os depoimentos dos alunos falas do tipo “eu nunca tinha olhado para o meu pé dessa maneira”; ou: “como foi importante fazer associações para aprender tantos nomes de ossos”.

Este é um tipo de aprendizado que faz sentido, fazendo com que os alunos se utilizem das potencialidades de acesso ao conteúdo – a anatomia do corpo – para poder ressignificar a aprendizagem.

Outra experiência de potencialidade pode ser retirada da aula de psicologia e ética que acontece na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia com as turmas do primeiro semestre do Curso Técnico em Dança. Foi proposta aos alunos a leitura de um livro sobre ética de uma maneira bem aberta e questionadora; em seguida foram divididos grupos e cada grupo ficou com um capítulo. A tarefa solicitada foi composta de duas etapas, onde os grupos em um primeiro momento deveriam ler o capítulo e levar para uma roda de discussão as questões do capítulo de maneira dialógica. A partir do que foram suscitadas questões, problemas e exemplos a que os alunos, de maneira individual ou em grupo, deveriam criar uma cena (de dança, teatro, performance, música, poesia...) sobre algum recorte que mais chamou atenção e promover para a turma esta apreciação. Pôde-se observar a diversidade de questões que foram colocadas na roda, e que permitiram desde o confronto de ideias até a exposição que se segue: “Essa é uma aula muito gostosa de fazer, deveria ter mais de uma vez por semana. Saio daqui com uma sensação de que tinha tanta coisa para dizer” (fala de um aluno, primeiro semestre de 2012).

O que estava previsto nessa disciplina não era a tentativa de definição fechada sobre o significado de ética e psicologia. A ideia da roda e a possibilidade da confrontação coletiva proporcionavam aos agentes (professor e aluno) a experiência da liberdade e reflexão sobre o saber viver, princípios fundamentais da ética. É muito interessante em uma formação artística para jovens construir ações a

partir da transformação do ato de viver, descobrir novas atitudes a partir da educação. Os entendimentos sobre ética foram construídos “coletivamente no vácuo da roda” (fala de uma aluna, 2012). Nada foi imposto de fora para dentro, mas emergiram da prática da “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 2007).



Figura 5. Turma do curso profissional em dança (2012) (1).

Fonte: Foto de Juliana Castro.

Foi no “vácuo da roda” que conceitos, normas éticas e morais foram aparecendo. Alguns dos temas emergentes nas discussões foram: liberdade, costumes, moral, capricho, medo, “vida boa”, violência, relacionamento nas redes sociais, corpo, cultura, natureza, “jeitinho”, identidade, diversidade, sexo, esperteza, educação, poder. Cada um jogava na roda suas experiências e entendimentos sobre cada tema levantado, proporcionando um se ver no outro e também não se ver. Trazer os conceitos a partir da vivência de cada um, transformar estes conceitos em cena desenvolvia nos alunos uma espécie de aprendizado sobre a coisa mais encarnado, ou seja, mais sentido. Na composição da cena demonstram o quanto são criativos e quanto se tem a dizer, seja com o movimento dançado, seja pela oralidade.

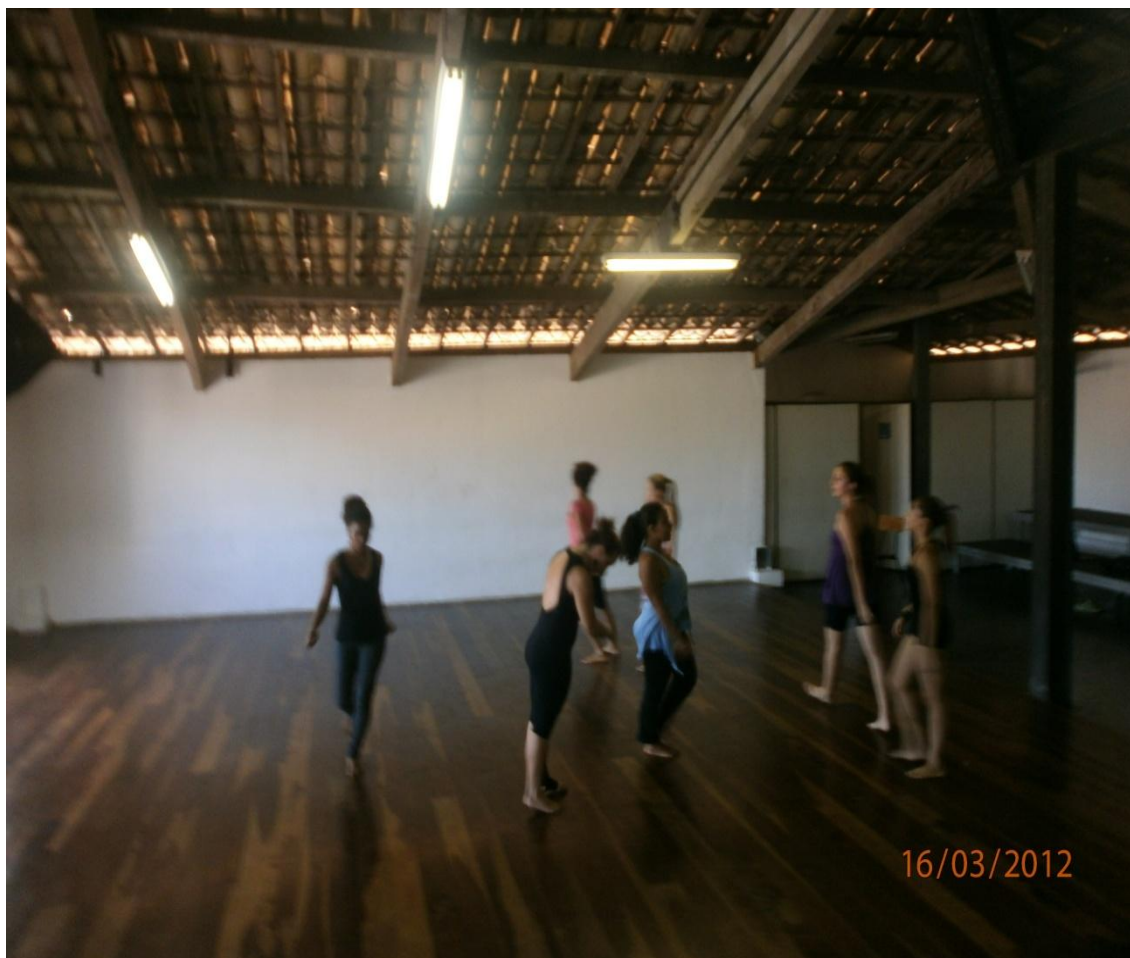


Figura 5. Turma do curso profissional em dança (2012) (2).
Fonte: Foto de Juliana Castro.

Portanto, é nesse sentido que o binômio potencialidade/permutabilidade em dança pode ser trabalhado, fazendo com que os alunos possam, a partir dos conteúdos e suas associações, ressignificar o entendimento sobre o assunto, utilizando o movimento para criar e dizer. Neste sentido, parece compatível a fala que se segue:

Uma aula de dança voltada para os alunos do ensino médio das escolas da rede estadual pretende basicamente ampliar as possibilidades de conhecimento deste aluno no que se refere à arte e, no caso utilizando a linguagem artística da dança, o aluno deverá despertar para as diversas possibilidades de movimento corporal e de criação. **Portanto as aulas não estão voltadas para o ensino de uma técnica específica de dança, como acontece em academias específicas de dança, onde acredito existir uma repetição de movimentos e sequências sem muito espaço para a "não linearidade".** Para que possamos construir um conhecimento em dança nas aulas é preciso ter um planejamento prévio, o que de certa forma limita um pouco o espaço para uma aula mais aberta, porém **muitas vezes a depender do modo e da motivação que os alunos chegam para a aula é preciso modificar e reorganizar este planejamento e assim a aula não será tão linear, mas ela**

deve ter um começo, meio e fim, as propostas devem ser levadas adiante até o final para que todos do grupo sintam ter realizado, construindo algo nas aulas de dança, que a aula foi importante, contribuiu para o crescimento de todos. (professor de Dança 3, Salvador-BA 2012, grifo nosso).

Dois pontos podem ser problematizados nessa fala: o primeiro é a respeito do sinônimo de linearidade como cópia e repetição; o segundo é fato de a proposta ou o conteúdo ser um fim a se alcançar. A cópia e repetição como um modo de aprendizado em dança não tem o menor problema, pois o corpo aprende, também, por repetição. Porém, este modo de trabalho tem sido recorrente na pedagogia da dança e por muito tempo foi praticado como a única forma de se aprender a dançar. Isto, de certa forma, conduziu para um entendimento do corpo que dança como algo simétrico, controlado, disciplinado, ordenado que precisava repetir à exaustão um determinado exercício para se alcançar a perfeição, como uma espécie de corpo máquina.

Conforme Foucault (2010), o corpo máquina está relacionado a tudo que possibilite a exaustão de exercícios que o corpo realize. Trata-se de um corpo, simétrico, disciplinado. A disciplina desse corpo irá determinar um bom soldado, adestrado, apto, forte, facilmente controlado e dócil. Em *Vigiar e punir*, Michel Foucault faz uma análise do poder em que o corpo é o elemento central para existência de uma microfísica do poder. O autor demonstra que as instituições, como escola, quartel, hospital psiquiátrico e família têm como objetivo docilizar o corpo através do controle do movimento e dos gestos. Para tanto, era preciso usar de uma prática pedagógica que trabalhasse de maneira exaustiva os exercícios, a repetição para se alcançar um modelo ideal.

Na educação contemporânea em dança inúmeras são as influências herdadas do paradigma dominante para uma configuração de corpo como a metáfora do corpo máquina. Dentre elas, o prevalecimento de algumas práticas com foco na memorização a partir do armazenamento de conteúdos; na cópia e repetição sem possibilidade de investigação, contextualização; foco, apenas, no resultado final artístico; comunicação pautada no modelo clássico de transmissão dos conteúdos, sem participação dos alunos; uso da técnica como forma de disciplina, adestramento, ou seja, um corpo máquina de processar passos e sequências.

Pensar em o corpo como uma máquina, como uma coleção de partículas que se organizam no espaço e interagem, obedecendo às leis da física newtoniana: infelizmente, eis o que domina, ainda hoje, a pedagogia da dança que ignora todos os saberes já disponíveis sobre o seu assunto. Práticas autistas constroem prisões difíceis de se escapar. (O homem carrega a possibilidade de executar 700 mil gestos, 150 mil unidades a mais do que as palavras que constam do maior dicionário existente em língua inglesa, por exemplo. Alguns estimam que 50% da comunicação humana é não-verbal) (KATZ, 2005, p.112).

Aqui se defende, então, que o cuidado que o professor de dança tem que ter na construção do seu ambiente pedagógico é justamente com a não predominância de um modelo de aula linear em que sempre prevaleça a cópia e repetição no sentido de se atingir algo ideal, simétrico, pois, sendo assim, estaria reverberando um modelo de aula voltada para o corpo máquina e dança como adestramento. Mais uma vez vale lembrar que a ação de repetir faz parte do processo cognitivo dos seres humanos – não apenas, mas que a preocupação no trabalho da dança é não investir numa repetição para reprodução fiel como se fosse possível acontecer isto. Em vez disto, o processo de ensino aprendizagem em dança pode trabalhar com a repetição, considerando esta ação enquanto compreensão do que se realiza e enquanto potência para transformação em outras tantas ações que o corpo que dança é capaz de realizar.

A outra questão na fala da professora diz respeito ao fato do conteúdo ser um fim a ter que se alcançar, e nesse caso o que está em jogo é um tipo de educação voltada para a busca de resultados em primeiro plano esquecendo um pouco do processo. O conteúdo numa sala de aula contemporânea é o meio, é com ele, no contato e acesso ao mesmo, que os agentes buscam o conhecimento. Lembrando que o conhecimento aqui entendido não é algo que está fora do corpo e que deve ser capturado. A ação de conhecer se dá através do tipo de interação que o corpo estabelece com a informação. O professor propõe o conteúdo de maneira aberta para que os alunos possam fazer suas articulações, intervenções. Professor e aluno são ambos os interlocutores do processo de conhecer.

Pegando como exemplo novamente o ambiente do curso profissional da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, para elucidar essa questão referente ao modo de se trabalhar o conteúdo, trago procedimentos trabalhados na matéria história da dança. Em 2012 os alunos do terceiro semestre tiveram como um dos conteúdos trabalhados as vanguardas modernistas. Sobre

este conteúdo os alunos tiveram como material disponível textos, vídeos, fotos, artigos, filmes, slides, aulas expositivas. A partir do que eles entenderam e desafiados pelos professores (Juliana Castro e Eduardo Rosa) tiveram que contar uma história de um corpo em algum tempo/espço que trouxesse características das vanguardas, mas que não necessariamente precisasse ficar preso nelas; eles deveriam procurar recontar, recriar o que aprenderam testando e tentando sentir com e no corpo as sensações da transição escolhida.



Figura 7. Trabalho de História da Dança (2012) (1).

Fonte: Foto de Juliana Castro.

A dinâmica dessas aulas de dança (Psicologia e Ética; História da Dança) se configurou de maneira colaborativa e investigativa onde os professores se colocaram no papel de propositores e colaboradores e não como autoridades supremas de poder; eram aulas com espaço para múltiplas vozes e interpretações. Os conteúdos eram ignição para a criação, contextualização e interpretação, nunca trabalhados como um fim. Trabalhar nos alunos a possibilidade de comunicar com a dança, com o movimento caracterizou-se como um dos momentos impressionantes nas aulas. Era possível ver todos trabalhando, criando, descobrindo caminhos,

pesquisando e buscando mais informações que colaborassem para construção do produto artístico. Pessoas que praticamente não falavam em sala, conseguiam se comunicar muito bem de maneira crítica e criativa quando dançavam.



Figura 8. Trabalho de História da Dança (2012) (2).
Fonte: Foto de Juliana Castro.

O terceiro binômio da interatividade é a bidirecionalidade-hibridação. Este binômio caracteriza-se pela fusão entre emissor e receptor. Fusão não no sentido de homogeneização das singularidades dos interlocutores, mas no sentido de que todo emissor é ao mesmo tempo receptor em potencial. A bidirecionalidade, conforme Silva, é o fundamento da comunicação antes até de se falar em interatividade.

O esquema clássico da comunicação que separa emissão e recepção vem sendo criticado desde a década de 1960 com base em uma nova concepção de comunicação: só existe comunicação a partir do momento em que não há mais nem emissor nem receptor e, a partir do momento que todo emissor é potencialmente um receptor e todo receptor é potencialmente um emissor. (SILVA, 2010, p. 135)

A hibridação, segundo componente do terceiro binômio, significa reforçar a característica ao primeiro componente (bidirecionalidade), pois não se trata de entender a bidirecionalidade como via de mão inglesa apenas, mas no sentido de não poder mais separar o emissor do receptor. Pode-se dizer que, durante a comunicação, emissor e receptor se misturam formando uma espécie de terceiro agente interlocutor. Nessa configuração da comunicação a mensagem mutável, e os agentes possuem voz ativa, com capacidade de interferir e modificar a mensagem.

As mensagens da comunicação estão aqui colocadas como conteúdos. No caso da sala de aula interativa os conteúdos a serem trabalhados são mensagens manipuláveis, abertas a interpretações, à cocriação. São possibilidades cognitivas, ou seja, elas (as mensagens) só tornam-se significados a partir do tipo de relação que irá se estabelecer da pessoa com elas. Como veremos mais adiante a cognição humana acontece com/no corpo, e é importante que os conteúdos de dança não sejam colocados como algo fora do corpo e que precisam ser copiados e reproduzidos de maneira estereotipada. O corpo, o espaço, o som, o movimento, a história, as formas, a cidade, o outro são exemplos de conteúdos a serem trabalhados em uma aula de dança de maneira que convide o aluno à coautoria, à reflexão e não simplesmente à reprodução. A mensagem torna-se possibilidade de manipulação transformando os manipuladores em coautores.

A arte, de um modo geral, sempre esteve atenta para modificações ocorridas em cada espaço-tempo como uma espécie de termômetro que indica metamorfoses de visões de mundo; por exemplo, Lygia Clark e Hélio Oiticica, artistas propositores que estiveram preocupados com a participação do espectador na obra, e são trazidos para este estudo, sobretudo pela maneira como dispuseram suas obras em relação com os apreciadores. Com seus “sistemas propositores”, e não como obras acabadas, ambos os artistas procuraram tirar o espectador de um lugar apenas de contemplação para o de “completação”. O espectador sai de um lugar de agente passivo para o de coautor.

2.2 NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA A COAUTORIA REQUER “AUTORIA”

A coautoria é uma questão que se discute nas artes de um modo geral e pode ser relacionada a ideias de: descentralização, abertura para interferências, colaboração e parcerias. A coautoria em uma proposta artística de dança toma o papel da

bidirecionalidade quando os artistas e espectadores se transformam em cocriadores. A coautoria “pressupõe a intervenção ativa do leitor-espectador para sua plena realização” e “solicita da audiência resposta autônoma e não prevista, abolindo, pelo menos nas experiências mais radicais, as fronteiras entre fruidor, palco e plateia, produtor e consumidor”. (MACHADO *apud* SILVA, 2010, p.140). Tirar o lugar do espectador da contemplação convidando-o à cocriação, à coautoria, é uma das características da dança na contemporaneidade. Diferente do que vinha sido produzido em massa sobre a estética da dança com finalidade apenas contemplativa, e de entendimento claro e literal com início-meio-fim bem determinado (os clássicos repertórios de balé, por exemplo), na dança contemporânea o espectador deixa de olhar a obra como quem observa de fora alguma coisa pronta, para poder adentrar a obra por meio de questões, indagações, investigações. Esse novo modo de configuração de dança está preocupado com “como”, não se trata de um estilo específico de dançar, mas um jeito de pensar o mundo e o corpo que dança.

Na dança, por volta da década de 1960, aconteceu um movimento que buscou questionar a obra como sendo algo que precisa ser apreciado de maneira contemplativa e objetiva (tipo uma história com começo, meio e fim), para percepção da obra na condição de inacabada, em processo de investigação. Pode-se chamar de movimento pós-modernista. A característica desse movimento na dança estava no desejo do artista propositor em apresentar uma questão, do que construir um produto pronto, adota-se um entendimento de produto incompleto ou em processo. Com isso a configuração de sequências prontas como única forma de coreografia vai sendo substituída por ações singulares e específicas que são experienciadas tanto por um corpo que dança, quanto por corpos que os apreciam e que são convidados a “completar” a obra. Técnicas de improvisação e criação são utilizadas para compor a cena da dança. Muitos artistas da dança contemporânea se interessam pela conformação das suas obras de maneira incompleta, não linear e não hierárquica. Esse movimento que acontece na dança pós década de 1960 é, sem dúvida, um convite ao espectador à coautoria e cocriação, ainda que o foco tenha sido falar das questões sobre a dança e o corpo que dança expostas nas obras artísticas.

Trisha Brown, uma das coreógrafas principais do movimento da dança pós-moderna americana, apresentou, em 1962, as suas performances, pela primeira vez,

ao público, na Judson Memorial Church (uma igreja localizada na cidade de Nova Iorque), um lugar de encontro de uma comunidade artística que integrou bailarinos, artistas visuais, músicos, poetas e cineastas irreverentes. A reunião deste coletivo de artistas nos anos 1960 teve como expectativa criar espaço para livre experimentação de propostas. Ao que nos interessa, esse coletivo de artistas define alguns pressupostos para composição da obra de dança e que são bastante utilizados por artistas no século XXI: libertação das convenções associadas à significação e à dimensão psicológica do movimento da dança; tomada de consciência do uso do corpo do intérprete; introdução de movimentos e ações da vida quotidiana; e a intervenção no espaço público e a urgência na aproximação da arte à vida. Questões levantadas sobre dança, artificialidade, processo, investigação e coautoria. As primeiras aparições desse movimento, que mais pode ser chamado de convocatória ao estudo da dança e do movimento, foram feitas para espaços alternativos como: praças, *lofts*, parques, telhados, estacionamentos e galerias de arte. Com isso, desloca-se a percepção habitual do espectador de uma dança apenas contemplativa para uma dança que produz questões e reflexões.

Na cena pedagógica da dança iniciativas mais ousadas como estas ainda são exercitadas de maneira tímida. É possível perceber uma tentativa de colaboração, mas ainda existe a centralização; é possível ver uma participação dos alunos, mas ainda é muito limitada. Na tentativa de contribuir para uma pedagogia da dança que leve em conta, de maneira efetiva, os estudos do corpo e de que este corpo conhece pela interatividade, veremos que a “pedagogia do parangolé” é um modo, não o único, que fornece ações sobre o cuidado com a comunicação na sala de aula, que são extremamente pertinentes para efetivar tais processos de coautoria. É a autoria do professor em sala de aula que promove este ambiente de estudo da dança colaborativo e cocriativo.

As noções de autoria como unidade estilística, individualidade do sujeito, originalidade da obra, autenticidade do discurso são noções advindas da modernidade juntamente com as ideias de harmonia, de razão e verdades universais. Estas concepções de identidade estática como algo imutável da idade média vão se modificando, na contemporaneidade, para o entendimento de identificação; significa perceber os diferentes papéis que o sujeito pode desempenhar. Nesse sentido, Setenta (2008) colabora dizendo que a autoria,

Ao invés de associada a algo que se fundamenta na existência de um original, uma propriedade particular de um dono único, questiona a necessidade de sustentar a existência desse original para legitimar o que, de fato, é único – mas único na forma como organiza informações que são compartilhadas com muitos outros sujeitos. (SETENTA, 2008, p.89).

Está se falando aqui de um jeito de pensar autoria compartilhada, não hierarquizada. Porém, ainda é possível ver nos discursos contemporâneos, na educação, que a autoria é algo de um poder pessoal e que caso seja compartilhado com outros se caracteriza como perda desse poder. Observa-se mais adiante um discurso que a disponibilidade do professor em promover coautoria é confundida com perda de poder ou mesmo transferência de poder por parte deste.

Para a “pedagogia do parangolé” é tácito o lugar do professor como autor, ele é a pessoa fundamental - não no sentido de identidade, mas de identificação, que assume várias funções - para cuidar do ambiente da aprendizagem de maneira a promover a interatividade. O professor é o provocador da participação, é o que possibilita o diálogo, é o que durante o processo irá articular, conectar, costurar as inúmeras informações, intervenções que vão surgindo. Ele disponibiliza o conteúdo de maneira aberta, como no parangolé, à espera da participação-intervenção dos alunos. Deste modo observamos as falas onde

A bidirecionalidade na sala de aula acho utópico. O professor ocupa um lugar de poder. Ao que me parece, por mais que acreditemos e tentemos ter uma relação mais horizontal com o educando, existe um lugar de poder que é o lugar que o professor ocupa e que está relacionado ao conhecimento que possui. (Professor de Dança 1, Salvador-BA, 2012).

E mais,

Concordo que o professor já se encontra num lugar de poder. No entanto, nas ações, esse poder pode ser usado para confundir papéis e criar novas possibilidades **horizontalizando** as vozes em condições diferentes de relação (Professor de Dança, Salvador-BA, 2012, grifo nosso).

A coautoria do aluno em sala de aula como um dos fatores engendrados pela prática da interatividade perpassa pela autoria do professor. O chamado à cocriação não minimiza o lugar de sua autoria, afinal de contas, como já mencionado, é o professor quem disponibiliza as questões, inventa, arquiteta um modo de trabalhar os conteúdos nas aulas. O professor é um “propositor de atividades que possam ser

penetradas, navegadas, modificadas [...], um propositor de interrogações e do *diálogo*, e um disponibilizador de múltiplos dados e rede de conexões” (SILVA, 2010, p.222). Uma atenção para uma palavra na citação do professor Silva que pode de fato contribuir na relação de autoria e coautoria: *o diálogo*.

O diálogo é um dos fatores da interatividade e pode-se dizer que é um dos fundamentos para uma educação contemporânea. O diálogo é para Freire (2005) fundamental na relação interpessoal, trata-se de uma condição de ser humano. Numa sala de aula a prevalência de um ambiente dialógico requer uma relação mais horizontal entre professor e aluno, ambos posicionando-se ativamente para conhecer. Horizontalidade, no sentido de não existir uma hierarquia de poder absoluto e soberano, mas sim de relações de poder policêntricas. O autoritarismo característico de uma educação tradicional, onde o professor castra a liberdade do aluno de se colocar diante de uma questão trazendo todo seu modo de ver, interpretar e entender a questão é algo que deve ser visto com muito cuidado e, de certa maneira, evitado. Afinal de contas de que maneira queremos educar? O que esperamos da educação? Para que educar? Como é educar em nosso tempo? A educação não é algo pontuado, estanque que possui um fim, ela é um processo que começa com a criança e acompanha o ser humano vivente. Não se para de aprender nunca.

Portanto, a educação é um processo continuado, não termina quando termina a aula, não faz parte só do espaço escolar. Diante disso, o que faz um professor de dança refletir e entender sobre sua fala quando diz que “não entendo como os alunos encontram motivação para decorar toda minha sequência de caboclinho, mas se eu perguntar sobre esta manifestação ninguém sabe me dizer nada sobre ela” (Professor de Dança, Salvador-BA, 2011). Penso que não houve diálogo, nem interatividade. A educação foi do tipo “bancária” (FREIRE, 2009), ou seja, depósito de informações, de passos sem contextualização, sem participação-intervenção. Os alunos, nesse caso, se apresentam enquanto corpos passivos sem espaço para agirem como cocriadores, coautores.

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p.91).

Silva (2010) chama a atenção para uma questão que ratifica a condição dialógica como premissa da aula interativa; esta é a “materialidade da ação” comunicacional. Em contraposição à ética kantiana da “intenção” onde o indivíduo a partir de “lições-padrão” e no “falar-ditar do mestre” buscava um dever-ser, na “materialidade da ação” o processo de aprendizagem acontece de maneira encarnada, ou seja, “trata-se então de um espaço coletivo onde o professor cuida da socialização encarnada e não pré-fabricada” (SILVA, 2010). Para o autor, a aplicabilidade dos binômios em sala de aula representa esta materialidade da ação comunicacional, interativa.

Exemplo de aplicação da coautoria como método pedagógico em dança foi trazido pela professora e coreógrafa Lígia Losada Tourinho³ (2005). A ideia desse jogo coreográfico começou como um jeito que a professora encontrou de experimentar e compreender a dança na contemporaneidade com graduandos em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O jogo acontece assim: o espaço cênico se transforma num tabuleiro. Os jogadores-intérpretes se preparam para realizar algumas funções como caminhadas pelo espaço e ações simples como sentar. Isso faz parte de um tipo de partitura coreográfica que cada jogador-intérprete possui. O papel do jogador-coreógrafo é combinar livremente as possibilidades de movimento dos jogadores-intérpretes. Há ainda uma mesa, no espaço da cena, com som e CDs a disposição do jogador-coreógrafo. Em algum lugar do espaço existem dois microfones por onde o jogador-coreógrafo informa suas combinações aos jogadores-intérpretes. O público, que também é um jogador, é convidado a se colocar como jogador-coreógrafo num segundo momento da cena. Para a professora o jogo coreográfico apresenta estrutura semiaberta, permitindo que o grupo de pessoas que esteja jogando lide com os aspectos constitutivos da dança.

A preocupação do coletivo sempre esteve calcada em compartilhar o fazer da dança contemporânea com o público, construindo simultaneamente um espetáculo interativo e divertido, capaz de estabelecer uma experiência lúdica e sensível com o público, para que este vivenciasse os conteúdos da dança, dividisse a responsabilidade de autoria do espetáculo com o elenco e atuasse na formação de platéia para a dança contemporânea. (TOURINHO, 2009, p.122).

³ Lígia Losada Tourinho - Professora do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora e Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atriz, coreógrafa, bailarina. Diretora e autora do projeto Jogo Coreográfico, vencedor do Prêmio Funarte Klaus Vianna de Incentivo à Dança 2007.



Figura 9. Pessoa do público jogando como coreógrafo.
Fonte: Foto de Thalia Fersi.

Este foi apenas um modo de se trabalhar a coautoria do público com uma obra de dança, mas não é o único. A coautoria é uma questão que se discute nas artes de um modo geral e pode ser entendida por ideias de: descentralização, abertura para interferências, colaboração, parcerias. Na cena pedagógica da dança estas ações ainda são exercitadas de maneira tímida.

Como promover a coautoria nas aulas de dança? Quem são os agentes do conhecimento na contemporaneidade? Quais as contribuições da nova configuração social para o ambiente pedagógico da dança? O que se modifica na comunicação da sala de aula com o entendimento de que o corpo é um “corpopessoa” resultado provisório dos acordos do natural e biológico com a cultura? O que importa saber que o conhecimento só acontece porque existe um corpo que está interagindo com a informação gerando significados? Estas e outras questões direcionam, de certo modo, esta pesquisa a estudos sobre a configuração da sociedade atual, sobre o corpo e sobre o comportamento dos agentes que dela fazem parte. Estas inquietações, indagações encontram respaldo, também, nas pesquisas sobre a ação de conhecer na contemporaneidade que serão trazidas ao diálogo no segundo capítulo desta dissertação.

2.3 EDUCAR EM UMA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA EM REDE

A sociedade contemporânea vive uma nova configuração onde o “social se constitui a partir de comunidades, tribos, corporações, audiências segmentadas, conectadas em redes de afinidades” (SILVA, 2006, p.26). O que acontece é a modificação de um modo de comunicação clássica, baseada na transmissão, emergindo outro modo contemporâneo, baseado na interatividade. Para processos pedagógicos contemporâneos, optar por um modo de comunicação por interatividade possibilita olhar a mensagem e seu conteúdo de maneira mais aberta, garantindo a participação de todos na construção do conhecimento. O ambiente pedagógico formado, dessa maneira interativa, cria espaços para múltiplas relações e fomenta a criação compartilhada.

Pensar numa proposta contemporânea de educação se faz necessário, entre outras coisas, para entender como se organiza esta sociedade, para poder entender um pouco mais como lidar com a comunicação e os interesses dos que nasceram e vivem nela. A pessoa está em interdependência com o ambiente em que habita, portanto pode ser estudada de maneira a compreender melhor as transformações desse ambiente. A nova geração nasceu em um mundo tecnológico digital, onde a facilidade e velocidade de acesso às informações fazem parte da vida cotidiana. Chamados de “nativos digitais” por Marc Prensky (2001), estas pessoas estão em contato intenso com computadores, aparelhos de vídeo, redes sociais, celulares, vídeo games, tocadores de música. “Novos instrumentos criam não apenas uma nova classe de pessoas, mas também uma nova maneira de observar a realidade” (KATZ, 2005, p.99). Esta nova classe de pessoas, que aqui está sendo considerada como agentes-alunos encontram-se extremamente à vontade, na sua grande maioria, para exercer ações paralelas, aleatórias, não lineares, de maneira hipertextual.⁴

O “novo espectador” (SILVA, 2010) é aquele aluno que está cada vez mais desinteressado em modelos de aulas do tipo transmissoras; ele quer também interferir, dar opinião, modificar, compartilhar. Uma sala de aula “centrada na

⁴ Hipertexto - A etimologia do hipertexto (do grego "υπερ-", sobre, além) remete à superação das limitações da linearidade, ou seja, não sequencial do antigo texto escrito, possibilitando a representação do nosso pensamento, bem como um processo de produção e colaboração entre as pessoas, ou seja, uma reconstrução coletiva.

transmissão está cada vez mais chata (*sic*). Os alunos estarão cada vez mais desinteressados no modelo baseado na lição-padrão, no falar-ditar do mestre” (SILVA, 2010). Uma sala de aula que leve em consideração a “materialidade da ação” comunicativa (interatividade) é aquela que se preocupa com o perfil e expectativas desse “novo espectador”; é aquela que já estabelece a ação dialógica como premissa das relações entre professor e aluno; é pensar nessa sala como um ambiente que evidencia as escolhas subjetivas, as competências individuais, fazendo o aluno colocar suas ideias de mundo em confrontação com o coletivo; é aquela que possui um professor disposto a reconfigurar sua prática pedagógica para atender as novas demandas do aluno contemporâneo, das transformações sociais, culturais, mercadológicas da nova sociedade em rede.

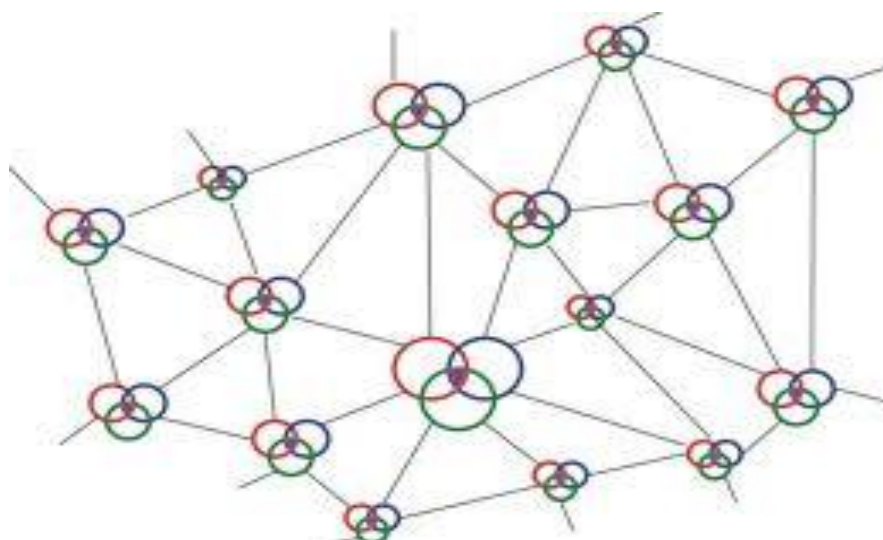


Figura 10. Sistema em rede.
Fonte: Imagem retirada da internet (2012).

Nesta direção, torna-se possível acompanhar a compreensão na qual a sociedade contemporânea configura-se como rede. A rede caracteriza-se pelos aspectos de conexões, entrelaçamentos, entrecruzamentos, emaranhados, sistemas, compartilhamento e intercâmbio. Conforme Castells⁵ (1999) na “sociedade em rede” ou na “sociedade da informação” a ação do homem não é delimitada, rompem-se os espaços; emergem segmentos que atuam na margem da sociedade; a sociedade é

⁵ Sociólogo espanhol, lançou a trilogia “A era da informação” com os livros “A sociedade em rede”, “Cultura internet” e “Geografia internet”, muito importante para o entendimento dos modos de configuração da sociedade atual.

globalizada, instável e flexível. Estes aspectos diferem de outro tipo de sociedade chamada de sociedade industrial ou fordista. Nesta última sociedade, mais característica da sociedade moderna, a ação do homem caracteriza-se pela objetividade, delimitação das coisas e massificação. O aprendizado se diferencia de um modo de comunicação que leve em consideração a interatividade, o diálogo, a construção coletiva, a autonomia para outro que está baseado na transmissão de conhecimento, na memorização, na homogeneidade de ideias. Fazendo uma ligeira comparação, porém sem fazer generalizações, de uma sociedade para outra, o quadro a seguir evidencia algumas características mais marcantes que compõe cada uma delas.

Sociedade em massa	Sociedade em rede
Concentração quantitativa da massa	Vínculos qualitativos
Nunca definem um sentido por si	Ocupam espaço e dão sentidos criando topografias
Receptáculo de informações e sentidos	Produção de informação e sentido
Podem crescer por incorporação indistinta de elementos novos ou originais que imediatamente são massificados. Tudo que pode ser quantificado pode ser massificado.	Para crescer e se transformar exige recombinações qualitativas, que se associam a um tempo irreversível, histórico. Crescem por integração. São seletivas e depende das ações individuais.
Perspectiva funcionalista da comunicação. Emissor-receptor	Bidirecionalidade- fundamento da comunicação contemporânea
Massa	Multidão
Unidade	Pluralidade
Pensamento arborescente	Pensamento rizomático

Quadro 2. Sociedade em massa *versus* sociedade em rede.

Fonte: A autora.

Destaca-se como uma das características da “sociedade em rede”, e que aqui interessa para entender como outro aspecto para uma educação contemporânea em dança, o caráter colaborativo. Esta característica colaborativa vem se constituindo como uma tendência na formação da sociedade contemporânea. Ela (a característica colaborativa) está baseada em relações de não hierarquias, descentramentos, interdisciplinaridade, processos, múltiplas especialidades, parcerias, coautorias. Nessa organização, as conexões são feitas, articuladas como estratégias para garantir a evolução, a transformação do conhecimento. Na tese de doutorado da professora Isabelle Cordeiro essa nova configuração social colaborativa ganha o nome de “poéticas de multidão”.

As poéticas de multidão constituem-se como um sintoma da sociedade, reflexo de uma atuação social empoderada por parcerias e acordos sucessivos de convivência para novos tipos de construção artística de dança. A poética dessa multidão é se fazer pensante pela ação, pela interrelação (*sic*) entre corpo e ambiente, entre criação e produção, unindo as faces de um mesmo tecido social que revela um mosaico de pensamentos de dança que se integram e se fazem muitos, e não um. (CORDEIRO, 2008, p.114).

Cordeiro (2008) faz sua pesquisa sobre “poéticas de multidão” em relação ao modo emergente como vem configurando-se a cena da dança. O dançarino não se contenta mais com o papel de reprodutor de coreografia e ideias advindas dos coreógrafos apenas. Ele quer: recriar, produzir, construir, propor, experimentar, colaborar etc. Assim, “a criação coreográfica que subordina o dançarino ao papel de aprendiz da criação do coreógrafo dá lugar a discussões e construções do pensamento coletivo no corpo” (NOGUEIRA, 2008, p.97). As ações de colaborar, compartilhar, podem promover autoria. O sujeito contemporâneo passa a ser um rearranjador de informações advindas de outro sujeito, isto porque “sendo o sujeito um compartilhador de outros sujeitos, ele deixa de ser isolado, pois carrega muitos em si mesmo, além também de estar em muitos” (SETENTA, 2008, p.92).

Os grupos de dança denominados de coletivos têm trazido como exemplos de organização a colaboração e a coautoria. É dito que nesse espaço todos os integrantes têm liberdade de participação e de autoria, onde a comunicação se dá de uma maneira aberta e bidirecional. Parece que este modo de configuração das relações interpessoais, por interatividade, é que deve ser evidenciado na construção de um ambiente pedagógico da dança na contemporaneidade. É de um entendimento de “corpoaluno” que dança como um “corpo-agente-agenciador” (SETENTA, 2008, p.89), ou seja, um corpo que ao se reconhecer como uma multiplicidade de outros corpos sabe que seu processo de criação e aprendizado será algo como um conjunto de informações adquiridas na convivência com outros.

As questões levantadas até aqui foram com o intuito de refletir e discutir acerca da relação entre professor e aluno no ambiente de ensino e aprendizado da dança na contemporaneidade, que compartilhe de proposições emergentes sobre: o modo de conhecer em um espaço-tempo digital, globalizado e muito veloz quanto ao trânsito de informações; que entenda o aluno de hoje como o “novo espectador” com habilidades cognitivas diferentes; que considere a comunicação não de maneira unívoca e congelada de A para B, mas aberta, bidirecional e colaborativa; e que

encontre na interatividade um modo de relação capaz de contemplar a democracia, o processo argumentativo, a coautoria, a liberdade, o diálogo honesto entre professor, aluno e conteúdos da dança. Para isso é importante lembrar que a autoria do professor para a construção desse ambiente é mais que fundamental, é condição *sine qua non*.

Conforme o mestre de capoeira e professor da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, Zambi, certa vez em resposta a uma questão suscitada por mim em um diálogo, e que tinha a ver com a autoria do professor:

A provocação deve ser um dos estímulos básicos da aula. Por não adotarmos o neoliberalismo, surgem respostas surpreendentes e há uma ressignificação da proposta inicial; ou seja, todos sentem o prazer em estar, fazer parte da produção do conhecimento e com direito a voz; assim, cai a concepção que um único é quem sabe. É possível permitir que os dançarinos-capoeiristas conduzam a aula junto com o professor, mesmo que o plano de aula esteja pronto. É importante lembrar que falar em arte educação requer uma conexão com posturas contemporâneas, que aceitem a verdade não como única, mas, a partir de sua reformulação. Se o aluno não participa na progressão da aula, otimiza-se a cultura perversa do silêncio, do depósito bancário (Mestre Zambi, 2012, informação oral).

3 CORPO, COMUNICAÇÃO E COGNIÇÃO: TECENDO INFORMAÇÕES PARA COMPOR O AMBIENTE DE APRENDIZADO DA DANÇA

O cérebro é um sistema altamente cooperativo: as densas interações entre seus complementos requerem que, no final, tudo o que esteja ocorrendo seja uma função daquilo que todos os componentes estão fazendo. Em consequência disso, todo o sistema adquire uma coerência interna em padrões intrincados, mesmo que não possamos dizer exatamente como isso acontece (VARELA, 1980).

Olhar para a nova configuração social, em rede, onde a informação está numa velocidade instantânea faz com que seja necessário repensar o conhecimento, a fim de poder construir um ambiente pedagógico que faça sentido ao professor e ao aluno. Santos (2005) discorre sobre um modo de conhecimento que vem emergindo a partir dessas novas configurações e necessidades espaço-temporais. O “paradigma emergente” trabalha com uma visão ecológica de mundo como um todo integrado que reconhece a codependência dos fenômenos. Tem enfoque no pensamento complexo, na visão de globalidade, no processo sistêmico em redes interconectadas. Este modo de entender o conhecimento é diferente do entendimento de conhecimento como algo determinista e hegemônico, que estabelece o conhecimento das coisas a partir de um absolutismo de descobertas, ou, única ideia de verdade universal. Na perspectiva emergente há, também, a necessidade de superação do conhecimento a partir de entendimentos dicotômicos entre natureza/cultura; dentro/fora; natural/artificial; mente/corpo.

O principal fundamento do “paradigma emergente” é que se busque um “conhecimento científico prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2005, p.60); significa dizer que não é apenas um paradigma científico que trata de um conhecimento cauteloso e que busca a prudência, mas também um paradigma social que traz implicações para uma vida decente. Para compor os princípios desse paradigma, Santos elenca quatro teses: todo conhecimento científico-natural é científico-social; é local e total; é autoconhecimento; todo conhecimento visa constituir-se em senso comum. Estas teses, sobre o conhecimento, implicam em várias mudanças ao olhar o mundo, a cognição, a comunicação e a educação, uma delas é olhar para os fenômenos e entender que eles não estão separados, que são codependentes e estão em coevolução. A outra seria a aplicabilidade de conceitos

de *historicidade, processo, investigação, liberdade* para o estudo do objeto (estes conceitos serão tratados um por um mais adiante).

Está em jogo, também, olhar o estudo de uma realidade local e temporal sob uma multiplicidade metodológica, a fim de reconhecer as histórias pessoais e coletivas, valores, crenças como índices de produção de conhecimentos. As autobiografias são fontes de pesquisa e devem ser avocadas. Estas quatro teses apontam, de certa maneira, para uma chamada de atenção ao conhecimento advindo do senso comum, pois para o paradigma emergente ele é algo muito forte na relação do indivíduo com o mundo. Este conhecimento do senso comum possui algumas características, conforme Santos (2005), que são:

- Concordância entre causa e intenção;
- Prático e pragmático;
- Transparente e evidente;
- Superficial e profundamente horizontal;
- Indisciplinar e imetódico;
- Aceita o que existe tal qual, é retórico e metafórico.

Se o saber científico não deve mais soerguer-se ao conhecimento do senso comum, por que nós professores ainda não o entendemos como fonte geradora de aprendizado? Ainda se percebe, na sua grande maioria, professores de dança que lidam com esta arte como uma aplicação da técnica para se obter um conhecimento especificado, eliminando a possibilidade de participação-intervenção dos alunos no processo de conhecimento. Desta maneira o processo de argumentar sobre o que se está fazendo com o que é possível se fazer-conhecer-construir, que acontece a partir das experiências de vida históricas e pessoais, é sucumbindo. Por isso que vale a pena deixar fluir, em uma ambiente de educação contemporânea em dança, os aspectos do processo de vida dos alunos-corpos que dançam. Aspectos que podem servir de material investigativo, de fonte de pesquisa e conhecimento.

Sobre os conceitos de *historicidade, processo, investigação, liberdade* inquiridos como características do paradigma emergente aqui interessa que se discorra sobre eles, pois são discursos presentes no cotidiano educacional e muitas vezes usados como moda sem muito agir em concordância. O que significa entender

que as coisas no mundo estão em processo? Qual o sentido do conceito de historicidade no tratamento do conhecimento? Investigar, inquirir, indagar, seguir pistas são ações sinônimas, mas o que de fato elas representam para um conhecimento que busca a prudência para uma vida decente? Será que somos livres, de fato, para conhecer? Como proceder para buscar trabalhar em sala de aula as características que provém do conhecimento do senso comum? Entendendo que uma pessoa é também um corpo, como este corpo se organiza quando vai conhecer? Sem a pretensão de responder de maneira unívoca tais indagações, buscarei, sempre que possível, confrontá-las com aspectos da cognição humana dentro do ambiente pedagógico – aqui, no caso específico, o ambiente da dança, que busca a interatividade como modelo de comunicação entre os agentes e os conteúdos da aprendizagem dessa arte.

A palavra processo vem sendo muito utilizada nos discursos pedagógicos contemporâneos, mas qual o sentido, de fato, da ideia de processo nas ações educacionais? Como é possível que ela não fique só no discurso e se materialize no ambiente da sala de dança? A ideia de processo se contrapõe ao pensamento mecânico de que tudo no mundo só acontece sob uma sequência linear de causa e efeito. O processo é algo dinâmico e contínuo sem necessariamente ser algo que precisa manter um começo, meio e fim determinado ou mesmo uma sequência fixa de eventos. Diferente de algo acabado, no processo o que se tem são probabilidades de ações que podem desencadear acontecimentos. Nada é fixo ou imutável e tudo está em fluxo de transformação. E nesse mesmo sentido, o corpo é também processual, ou seja, um ser inacabado e fluido. Ele está permanentemente aprendendo e se modificando ao longo do tempo. A aprendizagem acontece de maneira continuada, um corpo nunca deixa de aprender.

A ideia de educação continuada compactua com o entendimento de que “inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Está é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 2010, p.53). É essa consciência do ser humano como inconcluso que se quer evidenciar num trabalho em sala de aula. Todos somos seres em processo. O autor ainda completa o sentido da aprendizagem dizendo que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação num processo permanente”. (FREIRE, 2010, p.64). Portanto aceitar o processo como

condição para as ações pedagógicas é aderir às possibilidades e não ao determinismo.

Para falar de historicidade se faz necessário falar de tempo. Conforme Brito (2008, p.41): “tudo que dele deriva e está inscrito no fluxo da temporalidade e engendra história implica duração e permanência”. Significa dizer que vivemos em um mundo composto por fenômenos que podem ser medidos cronologicamente como um relógio e outros que estão associados a processos contínuos de transformação. Portanto, tentar estudar um acontecimento ou um organismo em um mundo que tem o tempo como condutor, significa ter acesso às condições que fizeram com que tal acontecimento ou organismo pudesse sobreviver ao tempo.

Desta maneira, não é possível estudar mais os fatos como eventos sequenciais soltos no tempo, e que possuem uma trajetória linear bem definida, o estudo a ser feito é o da relação entre as coisas. E é sobre esse modo de entender os acontecimentos, como um conjunto evolutivo de correlações e dependências que requer indagar sobre o conhecimento do corpo e da dança, questionando ações pedagógicas que insistem em tentar reproduzir e buscar corpos e danças que passem a existir em outra relação de tempo-espço.

A investigação - outro ponto característico do paradigma emergente que serve também para refletir a construção do ambiente pedagógico da dança - sugere a ação de duvidar, de formular hipóteses, mudar a rotina. Estas ações fazem parte da natureza humana, que aprendeu a duvidar e, portanto, tentar decifrar os enigmas que o mundo impõe. Nesse sentido trata-se de uma habilidade do corpo em tentar formular respostas como saída para sua sobrevivência. No estudo da dança a dúvida é questão para ser desenvolvida no/com o movimento.

O professor de dança que entende esta habilidade do aluno fomenta ainda mais um dos fatores da interatividade, a atitude de cocriação ou coautoria. Os conteúdos trabalhados de maneira investigativa na sala de aula conduzem, na perspectiva da interatividade, a um aprendizado do sentir. Ao invés do professor oferecer os conteúdos prontos, ele trabalha com questões, indagações, desafios que façam os alunos terem a liberdade de achar o caminho que seja mais orgânico para o corpo, que esteja mais próximo das suas habilidades adquiridas ao longo da sua história.

Najmanovich (2001) salienta quatro consequências decorrentes da fisiologia, das experiências biológicas e da sensibilidade diferencial que constitui a

condição do corpo para conhecer, que ela chama de “sujeito encarnado”: A primeira consequência refere-se ao lugar da enunciação. Significa entender que todo conhecimento humano acontece diante de uma perspectiva determinada, a pessoa só conhece em um contexto situado, “[...] é a atuação de um mundo com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p.9). A cognição situada é uma proposta abordada pelos cientistas cognitivos dinamicistas Maturana e Varela (2001) e Varela, Thompson e Rosch (1991); nessa proposta o ato de conhecer é algo que se dá a partir de um contexto específico.

Nas salas de dança é comum, por exemplo, a não contextualização do movimento estudado. Por exemplo, o aluno aprende em uma aula clássica de balé a fazer um *plié*, mecanicamente, sem ao menos saber que significa uma função/ação básica do corpo de dobrar e esticar. A contextualização permite um estudo histórico da nomenclatura, permite estudar o movimento e perceber a melhor maneira de realizá-lo, permite experimentar os mecanismos, musculaturas, articulações que precisam ser acionadas para realizar o exercício, pode partir para possibilidades criativas de se fazer este *plié* de outras maneiras: sentado, deitado, com outras partes do corpo. Sendo assim, é possível que até mesmo uma aula de balé clássico seja extremamente criativa e contemporânea. Entendendo então que a cognição situada é a ação de situar um conhecimento explorando inúmeras possibilidades de informações, e com liberdade de cruzar tais informações, pode-se aqui fazer uma associação com o binômio da interatividade potencialidade-permutabilidade.

A segunda consequência, que entende a ação do conhecer como relação, permutatória que transforma de maneira interdependente a pessoa e o ambiente. Não se conhecem as coisas em si, independentes da pessoa. Esta segunda consequência vem coadunar com a ideia do “paradigma emergente” (SANTOS, 2005) do sujeito implicado, que não conhece as coisas independentes do seu contexto, independente da condição de informação. A partir dessa implicação do sujeito nas transformações do mundo, “o conhecimento implica interação, relação, transformação mútua, codependência e coevolução” (NAJMANOVICH, 2001, p.23).

A terceira consequência refere-se a um buraco cognitivo ou zona cega na ação do conhecer. Significa entender que a pessoa sempre será cega a alguma coisa, pois existe uma limitação do corpo que faz com que o “sujeito encarnado” só conheça aquilo que ele é capaz de perceber. “Um sujeito encarnado paga com a

incompletude a possibilidade de conhecer” (NAJMANOVICH, 2001, p.23). A quarta característica diz respeito ao espaço cognitivo como um ambiente que precisa ser torcido, transformado, para poder abrir possibilidades de novas narrativas. A característica principal para essa mudança no espaço cognitivo é a possibilidade de experimentar modos de narrativas não lineares.

A sala de aula de dança é um desses espaços que precisa ser torcido, descentralizado, problematizado. É preciso torná-la multifocal para atender as expectativas e necessidades dos estudantes hoje. Sendo o corpo natureza e cultura é preciso saber quem são os agentes da sala de aula na contemporaneidade; que tipo de características, habilidades este corpo dispõe; como o professor pode lidar com as transformações ocorridas no seu tempo-espaço.

Conhecer engendra também liberdade, emancipação. Para Santos (2004) há dois modelos de conhecimento: um como regulação e outro como emancipação. O primeiro traça um caminho que vai de um estado de ignorância para a ordem, já o segundo, vai da ignorância à solidariedade. O conhecimento da ordem não permite outros saberes que não seja o científico comprobatório, desqualificando o que não pode ser quantificado e nem descrito objetivamente. Para o conhecimento emancipatório, as ações pedagógicas permitem que os alunos sejam livres para questionar a partir do que já conhecem, que sejam capazes de ressignificar os conteúdos de maneira criativa e inteligente. O professor então, numa tentativa de fazer emergir a emancipação, disponibiliza os conteúdos de maneira aberta, permitindo que o aluno investigue possíveis leituras sobre o assunto. Então, diante disso, como seria trabalhar os conteúdos de uma aula de dança visando à emancipação dos alunos? Certamente que a aula, seja ela de uma técnica específica ou de processo criativo, deve ser investigativa, contextualizada e dinâmica. Deve-se reconhecer nos alunos habilidades intrínsecas e particulares de emancipação. Nesse caso, trata-se de emancipar o fazer da dança para diversos corpos e não somente para um corpo ideal.



Figura 11. Trabalho de História da Dança (2012) (3).
Fonte: Foto de Juliana Castro.

3.1 O CONHECIMENTO COMO UMA AÇÃO QUE ACONTECE NO/COM O CORPO

Buscando também entender a respeito do conhecimento, as ciências cognitivas contemporâneas têm buscado pesquisar no corpo como se dá esta ação de conhecer. Isto a partir de um campo interdisciplinar de estudos constituído de áreas do conhecimento como Filosofia, Linguística, Ciências da Computação, Psicologia, Neurobiologia, etc., que trabalham de maneira colaborativa, cada uma contribuindo com suas singularidades, para entender e defender que o conhecimento não é algo que está fora do corpo para ser adquirido, e sim é algo que se dá no corpo.

É importante que se discorra, mesmo que sucintamente, que a ação cognitiva embasada nas ciências cognitivas, aqui escolhida para discussão sobre o corpo que dança nesta dissertação, é a da ciência cognitiva dinamicista.

Na teoria de Santiago, a cognição é parte integrante da maneira como um organismo vivo interage com seu meio ambiente. Ela não reage aos estímulos ambientais por meio de uma cadeia linear de causa e efeito, mas responde com mudanças estruturais em sua rede autopoietica não-linear, organizacionalmente fechada (CAPRA, 1996, p.212).

Desenvolvida em Santiago do Chile sob as contribuições de Maturana e Varela, a teoria da cognição de Santiago foi desenvolvida a partir dos estudos neuronais e está ligada a uma concepção dinâmica da cognição humana. A cognição para essa corrente dinamicista é o processo de viver e se relacionar com o ambiente. Uma vez que a cognição é definida como um processo de interação do organismo com o

meio, percebe-se que o conhecimento não é algo que está fora da pessoa, mas sim algo que acontece no corpo. Portanto, as interações do corpo com o ambiente são interações cognitivas, e o processo de viver é um processo de conhecer.

Segundo Queiroz (2009) - em seu artigo “Em contato: a não execução” e a partir dos estudos apontados por Esther Thelen⁶ - conhecer, sob uma perspectiva dinâmica, considera a percepção como fundamental. Ela diz que é impossível conhecer um objeto ou estímulo sem “interação, sem se afastar ou se aproximar, sem entrar em contato, sem pegar ou largar, sem o experimentar tátil, isto é, sem que o corpo ou alguma de suas partes tivesse entrado em contato, diversas vezes” (QUEIROZ, 2009, p.1). Essa abordagem dinâmica se diferencia de outros modelos de estudos cognitivos, como por exemplo, dos modelos de cognição computacional conexionista e cognitivista.

Na década de 1940, com o movimento da cibernética, surgiram duas correntes relativas às ciências da mente: cognitivismo e conexionismo. Em ambas correntes, o cérebro associado a um processador registra e computa todas as ações cognitivas, de maneira que o sistema cognitivo e o cérebro operam como máquinas paralelas e em sequência. É como se em “meu corpo” tudo estivesse funcionando em perfeita harmonia, obtendo informações e processando significados sob comando do “meu cérebro”. Este corpo pode se conectar, incorporar, encarnar, ligar as coisas do ambiente. Nesta teoria, conforme Queiroz (2009), tudo é “maquinação”, ou seja, tudo funciona no cérebro como uma espécie de processador computacional. Pode-se notar aí duas doutrinas chamadas de dualismo de substância e funcionalismo. Estas doutrinas fazem parte de um modo de pensar o conhecimento de maneira objetiva, funcional e dilacerada.

Uma parada para entender um pouco sobre dualismo. A apresentação das teorias dualistas se dá sem a pretensão de aprofundamento, mas com a finalidade de contribuir para a compreensão do que concerne ao tema dualismo corpo-mente, e de como este modo de pensar o conhecimento e o corpo caminha na comunicação, e principalmente nas práticas pedagógicas na contemporaneidade de maneira sorrateira, mascarada. De acordo com o professor de filosofia Paul M. Churchland (2004) existem pelo menos cinco versões de dualismos: a primeira

⁶ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Indiana. Desenvolve estudos que investigam a aquisição de habilidades motoras em crianças e sobre os processos de desenvolvimento da ação e cognição humana.

versão, chamada de dualismo de substância ou cartesiano, tem como figura mais importante o filósofo René Descartes. Ele afirma que a *res pensante* ou coisa não física (mente) habita o cosmo e é independente da *res extensa* que é o corpo, e a comunicação entre estas duas substâncias se dava, casualmente, por outra substância material que Descartes chamava de “espíritos animais”. Por isso dizer que “tenho” um corpo é um dos modos de reforçar este discurso cartesiano “mente e corpo”. Um modo contrário a esse entendimento dualista seria perceber que “eu sou” um corpo.

Neste primeiro dualismo (cartesiano) tem-se um corpo como objeto, como um instrumento de controle só podendo ser reconhecido via estudo fisiológico, biomecânico e físico. Em correspondência a este modo dualista de perceber o corpo encontram-se ações pedagógicas que ainda trabalham o corpo de maneira disciplinar e rígida. O modelo de corpo ideal é almejado, estimulado e exigido para se dançar. A prática pedagógica é desenvolvida de maneira tradicionalista, o aluno segue as orientações do professor que é figura central no processo. O objetivo da aula se resume à cópia e repetição de passos e sequências. Nesta perspectiva, o importante é que o aluno reproduza de modo eficaz os passos transmitidos. Este dualismo cartesiano escancarado aparenta ser algo superado nos assuntos sobre o corpo, mas o fato é que ele caminha disfarçadamente nos discursos sob novas reconfigurações.

A segunda versão é um tipo de dualismo popular denominado fantasma da máquina, onde o corpo é uma máquina habitada por um fantasma (mente), de maneira que se tem um corpo e uma mente, e esta em contato com o cérebro promove o resultado da consciência. Portanto, falas do tipo “libere a dança que vem de dentro” ou “deixe o movimento brotar” está, de certa forma, reforçando a crença dualista na dança, como se existisse um “eu” interior capaz de criar movimentos e construir uma coreografia, inesperadamente, e que é independente da vontade ou das experiências do “eu” exterior. Não existe dança em um tempo anterior à ação de dançar, ela se faz em ato. Para Katz (2005), “a dança está sempre lá, no futuro. O eu puro é uma ficção e a boa dança não existe no tempo antes, no tempo mítico” (2005, p.140). Portanto, não existe uma dança prévia que surge “do nada” como um fantasma dentro da máquina (corpo), ela vai se construindo no fazer/experimentar.

No dualismo de propriedade - outra versão - a mente não está flutuando no espaço e nem habita o nosso corpo como um fantasma na máquina, ela tem lugar

fixo que é o cérebro. Neste caso só o cérebro, com propriedades exclusivas físicas e não físicas comanda a mente. Estas propriedades não físicas (sentir dor, pensar) estão acima das físicas e são chamadas de epifenômenos. Existem mais duas características deste tipo de dualismo, o chamado interacionista de propriedade, onde as capacidades física e mental interagem, e as propriedades não físicas não são mais epifenômenos, mas surgem das propriedades físicas; e o dualismo de propriedade elementar, que nada mais é do que a ideia de que certas propriedades como tempo, peso, ar, dor são coisas elementares que já estão no mundo desde seu surgimento e são universais, ou seja, todo mundo sente-as igualmente.

O modo como o corpo se organiza quando dança, quando aprende é por interatividade, pois à medida que este corpo se relaciona com a informação o que acontece nele são infinidades de conexões em rede. Ao entrar em contato com a informação, os sistemas do corpo (neurais, sanguíneos, vasculares) agem imediatamente de maneira descentralizada, não hierárquica, não linear, colaborativa e coletiva. Conforme Queiroz (2009), o sistema vivo caracteriza-se por ser aberto, “não há predeterminação nem instrução, o organismo lida com a situação na hora para descobrir uma saída e a resposta conjunta é sistêmica” (QUEIROZ, 2009, p.45).

O corpopeessoa ao conhecer age por interatividade. Isto para a educação, e aqui para a educação em dança, é de extrema importância, pois desmistifica a ideia de aprendizado como ações que, obrigatoriamente, acontecem de maneira compartimentada, sequenciada, causal. Em dança, por exemplo, saber que a interatividade é uma ação cognitiva do corpo rompe com práticas pedagógicas que preconizam o aprendizado da dança de maneira dicotômica e dualista, separando pensamento de ação, teoria de prática, técnica de criação. De acordo com Katz (2010), “não há nada que esteja em um pensamento que não tenha estado também no sistema sensório-motor do corpo, ou seja, quem dá início ao processo de comunicação é o movimento” (KATZ, 2010, p.23).

O corpo ao comunicar usa os mesmos sistemas de conceitos que utiliza quando está pensando ou agindo. Esses sistemas conceituais vão sendo formados ao longo do tempo com as interações desse corpo com o ambiente. Nesse sentido de não dicotomizar as coisas, de saber que o corpo funciona por interatividade, percebe-se, então, que “o raciocinar, o perceber e o funcionar motoramente passam

a estar profundamente ligados. A razão passa a ser tratada na perspectiva do movimento, ou seja, corporificada” (KATZ, 2010, p.23).

O corpo é integral, ou seja, é “bio-físico-cultural-emocional”. O corpo se constitui por processos históricos e, como já dito, processo é algo que nunca acaba. Diante disso, qual a importância de se saber como o corpo conhece para o ensino da dança? Qual a relação entre corpo e ambiente no processo de ensino e aprendizado da dança na contemporaneidade? Como promover um ambiente pedagógico, em dança, que se aproxime do entendimento de corpo como um “corpopeessoa” (RENGEL, 2007) que é “corpomídia” (KATZ & GREINER, 2005), e de conhecimento como uma ação dinâmica das interações desse corpo com o mundo? Qual o significado de “corpopeessoa”? Estas e outras questões servem para ir costurando os argumentos em direção a uma concepção de ambiente pedagógico de dança na contemporaneidade, identificando, indiretamente, nexos com a comunicação por interatividade.

3.2 OS AGENTES DA SALA DE AULA SÃO “CORPOSPESSOAS”: UMA ATITUDE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO EM DANÇA

Aqui, uma definição de “atitude” do Dicionário Houaiss (2009) é muito pertinente ao que se quer caracterizar: “a maneira como o corpo está posicionado”. Pode-se dizer que ter uma atitude contemporânea na educação é o modo como o professor se posiciona diante do mundo, dos seus alunos, dos conteúdos. Aquele professor que se entende como autor, como pesquisador, como um ser inacabado, como um propositor de diálogos, que está ligado nas transformações do seu tempo, também compreende que estas são ações que compõem uma atitude contemporânea.

Para Rengel (2007) a educação contemporânea em dança não é uma técnica específica e sim de um modo de agir contemporaneamente. Não é apenas um fazer por fazer, mas um estudar o movimento, o contexto, o corpo, a dança. Portanto, a atitude educacional contemporânea da dança colabora para a compreensão do alunocorpo em seu meio, fazendo com que ele possa “estar apto para lidar com a ocorrência e o reconhecimento do acaso, aguçar a percepção para o estímulo do coletivo e colaborar com a criação dos seus colegas” (RENGEL, 2007, p.21).

Certamente o que se pretende evidenciar usando a maneira de escrever pensar “corporeidade” é primeiramente entender que não se trata de um reservatório vazio que vai sendo preenchido de informação ao longo do tempo. O corpo é uma pessoa com toda a sua história, emoções, dores, experiências, habilidades físicas e motoras. A outra coisa é saber que o corpo nunca está passivo na comunicação e nas transformações do ambiente, ele está sempre em processo de aprendizado mesmo que em diferentes graus, ou níveis de relações. Estas relações “eucorpo”, “corporeidade”, “corporeidade” estão referenciadas na tese de doutorado de Lenira Rengel (2007): *Corporeidade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação*. Nesta, a autora traz a ideia de “corporeidade” como um “sistema em rede” que traz, nele mesmo, aspectos teóricos e práticos. Isso significa um movimento que vai na contramão do modo de lidar com o conhecimento de maneira dicotômica, separando o que é prática do que é teoria, do que é físico e emocional, separando o corpo da mente. O modo como o corpo conhece é “teórico/prático”. Nesse sentido “teoria e prática estão juntas, agindo nos textos do corpo” (RENGEL, 2007, p.12). O “corporeidade” é “corporeidade”.

A noção de “corporeidade” foi cunhada por Rengel (2007) e é uma tradução, dentre outras já existentes pelos mais variados autores, do termo *embodiment* com base nos estudos de Varela, Thompson e Rosch sobre o modo de operar dos sistemas conceituais humanos. Este termo – *embodiment* - tem sido muito usado para o entendimento de cognição a partir do corpo, porém as traduções feitas do termo indicam ações que remetem em entendimentos de corpo e mente como algo que vai se conectar a outro. Já a tradução para “corporeidade” de Rengel (2007) significa que corpo e mente não tem que integrar, já são.

Para um ambiente pedagógico que se pretende interativo saber que o aluno é um “corporeidade” que pensa, age, comunica, estuda, conhece em ação continuada é de extrema importância para retificar a ideia de uma comunicação ativa entre os interlocutores (professor e aluno). Não é mais possível, diante dessas informações, tratar os alunos como corpos passivos, “dóceis” (FOUCAULT, 2010), vazios de conteúdos, que vão sendo moldado pelo professor com o tempo. Saber disso permite, de certa maneira, não mais aceitar receber ou transmitir os conteúdos e sim dialogar com eles.

Diante disso ficam então as questões: o que é preciso fazer para que o ambiente pedagógico, aqui o da dança, possa ser um lugar que efetive tais

pesquisas sobre o modo como o corpo conhece e se relaciona com mundo? Como proceder em sala de aula com cuidado para não dilacerar o corpo entre algo que é físico com algo mental? Uma possível saída seria prestar mais atenção à comunicação desse ambiente, dando mais ênfase a um tipo de comunicação que promova a coparticipação, a cocriação dos agentes corpos envolvidos na ação de conhecer, é a interatividade.

3.3 O “CORPOMÍDIA” COMO PRODUTO/PRODUTOR DE COMUNICAÇÃO E CONHECIMENTO: UMA CONDIÇÃO PARA SE PENSAR/FAZER A SALA DE DANÇA SOB A LÓGICA DA INTERATIVIDADE

Coexistindo com a metáfora que entende o mundo e o corpo como uma máquina, tem-se outra com o entendimento que encosta nos princípios do paradigma emergente; pode-se falar de uma percepção emergente de “mundo acausal” (KATZ, 2005), ou seja, uma concepção de mundo imprevisível, incerto, fluido, processual, sem ideia de causa e feito. Essa ideia de “mundo acausal” comporta um entendimento de corpo como um “corpomídia” (KATZ & GREINER, 2005).

A teoria do “corpomídia” foi construída com a ideia de corpo como um processo de natureza e cultura em fluxo contínuo. Com o intuito de produzir discussões acerca do corpo como comunicação e cognição, e das especificidades da dança, esta teoria mina com o pensamento de que o corpo para conhecer absorve e processa informações/experiências vindas do ambiente como se fosse uma máquina. O contrário disso significa entender que o corpomídia é transitório, ou seja, está em constante transformação e transformando o ambiente, nesse caso as experiências não entram no corpo, mas viram corpo.

Quando se olha para o corpo humano, percebe-se que se trata de um exemplo privilegiado. Não há melhor lugar para deixar explícito o tipo de relacionamento existente entre natureza e cultura. Não há outro tão apto a demonstrar-se como um meio para que a evolução ocorra. Corpo é mídia, nada além de um resultado provisório de acordos cuja história remonta a alguns milhões de anos. Há um fluxo contínuo de informações sendo processadas pelo ambiente e pelos corpos que nele estão. (KATZ, 2003, p.263).

Some-se a esta informação o apontamento no qual “a comunicação é transformada em corpo em vez de ocupar o corpo como lugar de sua ocorrência ou fazê-lo

funcionar como um mero veículo de transmissão” (SETENTA, 2008, p.26). Por isso, os agentes (professor e aluno) da sala de aula são resultantes provisórios das relações que estabeleceram com o ambiente/mundo ao longo do tempo, e isso deve ser levado em conta na hora da escolha com qual “modelo” de comunicação esse ambiente estará articulando-se. O “corpoaluno”, que é “corpomídia” não é um meio por onde a informação passa, esse corpo encontra-se em processo contínuo de transformação espaço-temporal, processo de metamorfosear as informações em corpo. É importante lembrar que o corpo está mídia de si mesmo o tempo todo, porque o corpo está em processo de transformação continuada. Em seu artigo *Todo corpo é corpomídia*, Helena Katz (2006) explica a noção de mídia da seguinte maneira:

A proposta de que todo corpo é corpomídia de si mesmo, isto é, um corpomídia do estado momentâneo da coleção de informações que o constitui, mexe também com o entendimento habitual de mídia. Aqui, mídia não é tratada como sendo um meio de transmissão. Na mídia que o corpomídia emprega, a informação fica no corpo, se torna corpo. Não se trata da noção de corpo-máquina, onde adentra uma informação que estava fora (no ambiente), a máquina processa e, em seguida, a devolve ao ambiente, em uma sequência fora-dentro-fora. (KATZ, 2006, p.1).

A metáfora de um mundo acausal, de corpo como um “corpomídia”, a configuração da sociedade contemporânea como uma sociedade global, descentralizada, conectada em rede de interesses, são fatos que certamente interferem e mudam o jeito de estar/olhar o mundo, e a educação. Estas novas configurações espaço-temporais-corporais permitem ao professor propor um ambiente de ensino-aprendizado em dança mais variado, colaborativo e complexo. Em alguns casos, o corpo que dança ao compor comunica (comunicação no sentido dialógico) uma história, revela valores e conceitos, resolve problemas e preconceitos. O corpo quando dança pode dizer sobre um contexto histórico, cultural e educacional. É no corpo que a dança acontece e é esse corpo que precisa ser reconhecido nas aulas de dança, um corpo que comunica produzindo cultura.

O corpomídia é “um projeto de designer onde natureza e cultura não estão separadas, o corpo vive em permanente estado de se fazer presente. E tal condição invalida as tentativas de tratá-lo como um objeto pronto” (KATZ, 2004, p.121). Este é um corpo que articula falas, que comunica informações, que conta histórias de vida, do mundo. O corpo está, portanto se comunicando o tempo todo a partir das

interações, dos processos relacionais que estabelece com o ambiente. No entanto, o corpo organiza sua comunicação com o mundo a partir do que tem de informações, portanto, é possível que se perceba determinados graus de complexidade dessa comunicação. No estudo da dança em sala de aula, o “corpoaluno” precisa de informações para arriscar e complexificar seu modo de falar dançando. O professor, ao propor questões, ao invés de aplicar movimentos fechados, reconhece no corpo a habilidade de enunciação.

Quando se trata o corpo como auto-organizador de enunciados, está implicado nesse seu fazer a compreensão de que ele se dá em estados de provisoriedade, transformação, inquietude, permeabilidade, investigação e reflexão crítica. (SETENTA, 2008, p.27)

Essa abordagem entende que a fala do corpo na dança é uma ação que esse corpo está exercendo, ou seja, é a ação de comunicar algo que acontece quando o corpo acha suas saídas no fazer, no experimentar. Esta ação da fala no corpo ao dançar pode ser entendida da mesma maneira que a conjunção do “corpo-ação-comunicação” (SETENTA, 2008, p.26) e é o que se deseja traduzir aqui como outro *modus operandi* a ser reconhecido na sala de dança interativa. Segundo esta conjunção, o corpo quando dança tanto está comunicando uma ideia como transformando esta ideia em corpo. Assim sendo, as informações organizadas por este produzem a fala deste corpo, ou seja, numa informação/fala na dança. Esse jeito de falar no/com o movimento é chamado de “fazer-dizer” (SETENTA, 2008) do corpo que dança, e parte da discussão de palavras como ações travadas no campo da linguística.

Então, o “fazer-dizer” do corpo que dança é um tipo de fala que inventa uma maneira de comunicar o que se está pensando, sentindo, investigando. É um modo de pensar/falar que “percorre caminhos indiretos, imprecisos, circunstanciais, arriscados” (SETENTA, 2008, p.18). Entender que o corpo ao dançar fala quando dança, que ao dançar experimenta questões, vai se distanciando da noção de uma prática de ensino que percebe e trabalhe o corpo como algo passivo, que só está apto a reproduzir passos.

Importa para este estudo apontar que é este corpo comunicador que se busca para estar na sala de aula de dança na contemporaneidade. Uma sala que requer a interatividade como lógica da comunicação porque insufla nos alunos a

ação da participação com intervenção; solicita a autoria do professor em criar mecanismos para que este corpo investigue e construa seu caminho de possibilidades. Uma sala que funciona a partir da colaboração compartilhada, onde corpos ajudam outros corpos a construir suas falas, suas danças.



Figura 12. Trabalho de História da Dança (4).
Fonte: Foto de Juliana Castro (2012).

Dançar, então, parece conjugar ações de comunicar, dialogar. O jeito que o corpo encontra para falar de alguma coisa é o mesmo jeito que ele pensa sobre a coisa. Esse tipo de correlação do que se pensa com o que é apresentado, comunicado aproxima-se de um tipo de entendimento do fazer dança semelhante ao que Setenta (2008) chama de “movimento performativo”, ou seja, “o que aparece como movimento performativo é pensamento desse corpo, pois cada ação motora de dança se constitui como uma espécie de pensamento” (SETENTA, 2008, p.56). O corpo quando dança realiza uma ação de pensar, esta ação pode ir se transformando em tipos de comportamentos, pensamentos sobre o ambiente, sobre o mundo. Lembrando que o entendimento de dança que está sendo tratado aqui é o de que a “dança é o pensamento do corpo” (KATZ, 2005). Para esta autora,

A mais completa possibilidade de movimento em um corpo, aquela, a que se pode identificar com o nome de pensamento do corpo, essa é a dança. Todos os outros movimentos são quase-pensamentos nas mais variadas gradações. Quanto mais próximos de dança, mais quase pensamento do corpo [...]. Há que se entender que quando a dança acontece no corpo, o tipo de ação que a faz acontecer é da mesma natureza do tipo de ação que faz o pensamento aparecer. O pensamento que se pensa e o pensamento que se organiza motoramente como dança se ressoam (KATZ, 2004, p.39-40).

Um foco para o entendimento do mecanismo do pensamento aqui engendrado. Diferente da ideia de pensamento como algo mental e que não constitui ação ou fisicalidade, nesses pesquisadores supracitados se aproximam ideias e considerações postas em estudos neurocientíficos que reconhecem pensamento como uma ação do corpo de pensar. Então, é esse entendimento de dança como “pensamento do corpo” (KATZ, 2004), de corpo que ao dançar comunica uma questão, que se quer presente na sala de aula e que é objeto desta proposta. O que se busca nessa sala é soar qualidades da “*performatividade*” (SETENTA, 2008).

3.4 A “PEDAGOGIA DO PARANGOLÉ” NA SALA DE AULA DE DANÇA E AS QUALIDADES DA “PERFORMATIVIDADE”: UMA UNIÃO POSSÍVEL

As ideias aqui apresentadas sobre corpo, interatividade, dança, educação contemporânea, cognição, comunicação, conhecimento foram trazidas na forma de questões que pudessem tecer caminhos para se pensar em ações para compor o ambiente pedagógico contemporâneo da dança. A “pedagogia do parangolé”, que é a interatividade, foi escolhida como configuração desse ambiente, devido às suas características, como diálogo, cocriação, coautoria, colaboração, participação com intervenção, descentramento, uso do conteúdo como um meio, comunicação bidirecional. Ser um professor/agente em sala de aula, que propõe o conhecimento de maneira aberta, sendo necessárias algumas habilidades e predisposições para:

1. Fazer acontecer o binômio da participação-intervenção dos alunos como premissa na sala de aula;
2. Buscar uma comunicação clara, aberta e bidirecional;

3. Saber propor combinações, informações em rede, que possam desencadear múltiplas combinações, garantindo a investigação, a cocriação e a coautoria;
4. Entender professor como agente do conhecimento, assim como o aluno também o é. Ambos trabalham em colaboração, em parceria construindo significados juntos;
5. Instigar a confrontação coletiva, o diálogo, a fala livre.

A partir dessa pesquisa que traz como foco a sala de dança enquanto ambiente pedagógico para a experimentação desse novo paradigma da educação trazido por Silva (2010) pode-se sugerir e acrescentar mais alguns que podem contribuir para a construção de uma nova arquitetura da sala de aula: tratar corpo como pessoa que é “corpomídia”; entender que cópia e repetição não são mais os únicos modos de se trabalhar em sala de aula, e que sendo esta a proposta de trabalho escolhida que seja feita com reflexão, participação e diálogo; aprender com e requerer o conhecimento do senso comum; instigar a investigação; propor o ambiente da sala de aula como um hipertexto, que permite a assimetria e articulações em redes de saberes; saber que os conteúdos são fontes de ignição e não um fim a se alcançar; ter o diálogo, a colaboração, a parceria, como ações que constituem a organização da sala que vai pensar/fazer a dança.

A ideia de “performatividade” trazida por Setenta (2008) se coaduna com a arquitetura contemporânea aqui proposta da sala de aula, pois, no ambiente da performatividade,

[...] o fazer artístico é a ação inteligente do corpo, o seu próprio significado, pois o movimento é ato do corpo e se apresenta comprometido com as enunciações produzidas no fazer. As falas/ações que se tornam visíveis são o dizer possibilitado por inúmeros acordos que o corpo realiza para enunciar as soluções provisoriamente encontradas para certas condições/posições do seu estar no mundo. Numa ação performativa, esses acordos vão atuar para questionar a existência de um contexto dado, e, além disto, para inaugurar novos contextos. Assim apresentado, esse fazer-dizer da conta de um processo de criação com sujeitos agentes (SETENTA, 2008, p.56-57, grifo nosso).

Nesse sentido, os “corposalunos” são “sujeitos agentes” que produzem, a partir da sua dança, falas, disseminando pensamentos, ideias, atitudes para além do

ambiente da sala de aula. As experiências vividas na sala irão compor as “falas/danças” dos alunos sobre corpo, dança e mundo. A possibilidade dessas falas serem trabalhadas sob as características da “performatividade” colabora nas relações entre conhecimento sobre dança, corpo, comunicação de maneira mais encarnada (sentida). É no “fazer/dizer” dança que o corpo produz significados; produz “falas/ações” diante da vida. Ao dançar o sujeito agente questiona e inaugura textos e contextos diferente de um “corpoaluno” dócil que só copia e reproduz mecanicamente. Na sala contemporânea de dança o que se propõe são sujeitos que expõem opiniões, questionam, sugerem coisas, reivindicam, transformam ativamente a si e ao seu ambiente. É um tipo de “sujeito que está no mundo e não se fecha em seu mundo interior” (SETENTA, 2008, p.59).



Figura 13. Trabalho de História da Dança (5).
Fonte: Foto de Juliana Castro (2012).

É um tipo de sujeito que é capaz de ressignificar conteúdos, propondo um novo modo de olhar para a informação. Esse é o jeito de “pensar/fazer” que é característico da “performatividade” (SETENTA, 2008). Pode-se tentar tocar algumas características da “performatividade” na sala de aula de dança que têm como modo de organização a pedagogia do parangolé:

“Performatividade”	“Pedagogia do parangolé”
Um jeito inquieto de estar no mundo	Inspira inquietação
Necessidade de questionar	Proposição participativa
Preocupa-se com o como	Convite à cocriação
Necessita de mudança	De contemplação para completação
Inúmeras tentativas de respostas na ação da experimentação	Imersão e intervenção do participante, inscrevendo sua emoção, intuição, anseios, gostos, imaginação e tempo real.
O corpo que é o seu assunto sai de um modelo definido de normas. Ele está se definindo continuamente	O aluno sai de um modelo de ações reducionista como olhar, copiar, decorar e reproduzir para outro modelo onde ele pode criar, modificar, construir
Troca-se uma ação de perpetuar por uma de transformar	Rompe com o modelo comunicacional baseado na transmissão para o da comunicação

Portanto, a relação, aproximação feita aqui entre a comunicação por interatividade, ou a “pedagogia do parangolé”, e a “performatividade” foi com a intenção de continuar a contribuir para disseminar outro tipo de pensamento sobre o estudo da dança bem como sua práxis pedagógica na contemporaneidade, pois “a performatividade promove a correlação indissociável entre o que se faz e o que se diz - dizer o que faz fazendo o que diz” (SETENTA, 2008, p.84). Ao se pensar que o ambiente da sala de aula de dança funciona sob a lógica da “interatividade” e sob a configuração da “performatividade”, entende-se que este ambiente está, também, disposto a descentralizar o espaço do conhecimento, a provocar inquietações nos “sujeitos agentes”, a instigar a comunicação com o corpo em cena.

Performatividade e interatividade como ambiente da sala de dança traduzem-se em ação dialógica, em espaço vivo de construção de conhecimento conjunto, em possibilidades investigativas de movimento, em comunicação participativa e colaborativa. Em se tratando o ambiente de estudo da dança dessa maneira se contempla olhar e perceber o “corpopeessoa” que dança como um

colaborador na construção desse espaço de conhecimento e não como um reprodutor passivo que nada tem a oferecer ou a modificar.

4 FAZENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo (Raul Seixas, 1973).

A possibilidade de estudar, de conhecer, de ver acontecer se fez presente nessa pesquisa de mestrado. Esse trabalho na tentativa de pesquisar um modo de compor o ambiente pedagógico da dança que levasse em consideração os estudos emergentes sobre o corpo, a cognição humana, descobre, na comunicação por interatividade, elementos capazes de não apenas contemplar tais estudos, mas também de exercitá-los. Sem dúvida a proposta da interatividade como ambiente pedagógico vivo, como espaço aberto à participação-intervenção, à bidirecionalidade-hibridação e à potencialidade-permutabilidade dialogou com as expectativas expostas aqui sobre uma educação contemporânea que levasse em conta tanto as necessidades do campo da dança quanto às do “novo espectador”.

A pesquisa trouxe reflexões sob o modo hegemônico e determinista como vem sendo alocado o fenômeno da interatividade, como algo específico das tecnologias digitais. Problematizou-se a ideia de participação como garantia da interatividade, no sentido de que se o sujeito participa de alguma coisa escolhendo sobre alternativas pré-definidas isso não é interatividade e sim reatividade. A participação da interatividade deve acompanhar a garantia da intervenção, da possibilidade de modificação da mensagem. A mensagem como um conteúdo aberto à manipulação.

Enquanto observadora do modo como está a comunicação em sala de dança, o se constata é que apesar de já existirem tentativas de um ambiente mais dialógico, colaborativo, ainda é possível ver, na sua grande maioria, uma prática voltada para cópia e repetição de maneira mecanizada e sem muito espaço para reflexão, criação e investigação. Existe ainda uma centralidade na figura do professor como alguém que detém o conhecimento. As aulas seguem ainda uma lógica de transmissão linear, salvo em poucos casos que se experimenta a possibilidade de usar de uma lógica hipertextual, assimétrica e não linear.

Para o “novo espectador” da sala de aula, ainda é difícil entender um ambiente pedagógico da dança que precise criar, investigar, estudar, ler, escrever, falar. Não estamos habituados a uma educação dialógica, argumentativa. O fato é

que ainda paira sobre as nossas ações, discursos e expectativas e modos de lidar com a educação em dança a maneira tradicional, transmissora.

Não é fácil construir um ambiente de educação interativo, e nem mantê-lo ativo e honesto. Às vezes, quando se propõe um espaço para discussão, participação, intervenção, construção, isto é entendido como a incapacidade do professor de dar aula, ou “como um lugar de menos dança porque tem muita teoria” (fala de um aluno, 2012). Ainda há muito que se fazer para disseminar outros modos de lidar com a dança enquanto área de conhecimento e de corpo como um “corpopeessoa” que comunica, que constrói significados quando dança. Porém é importante salientar que a mobilização para transformar este modo tradicional de olhar a pedagogia da dança já é algo que vem acontecendo por diversos artistas-educadores-pesquisadores.

Ao experimentar a “pedagogia do parangolé” nas aulas de “História da Dança” e “Psicologia e Ética” as transformações foram surpreendentes. As estratégias utilizadas para motivar os “alunos agentes” a saírem da sua zona de conforto e produzirem “falas/danças” foram desafios tanto para mim quanto para os alunos. “Como dançar em uma aula teórica?” (fala de aluno 2012). Este modo dicotômico de pensar teoria e prática ainda é parte dos discursos de alguns alunos e professores.

Na experiência da interatividade, na tentativa de transformar uma informação em comunicação dançada, na negação, *a priori*, de transmissão de conteúdos por proposição de ideias, esse espaço de conhecimento teve como característica a comunicação dialógica e participativa, buscou a confrontação coletiva sempre, esteve atento a potencializar informações sobre um determinado assunto, possibilitando livre permutabilidade e associações. Instigou nos alunos a criação, a releitura, a transformar inquietações e descobertas em movimento de dança.

A interatividade como um conceito de comunicação, como ação organizado no corpo, foram as ideias trazidas para compor uma pedagogia em dança na contemporaneidade. Os binômios da interatividade, a ação dialógica, o corpo entendido como “corpopeessoa” ativo na ação de conhecer e de comunicar, a dança que fala, são desafios para o professor propositor, articulador, que promove a coparticipação, a coautoria, que faz da cópia e repetição um sentido de transformação, um professor que trata os conteúdos como um meio e não como um

fim, ou seja, são desafios para um professor atento às transformações do seu tempo, um professor contemporâneo.

Matérias como “habilidades criativas”, “estudos em dança contemporânea”, “políticas públicas” e “história da dança”, podemos reconhecer a amplitude na liberdade em comunicação e intervenção nas propostas sugeridas pelos orientadores (aluno do quinto semestre da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2012).

Era com as matérias mais teóricas que chegávamos a uma interação mais profunda no processo de ensino-aprendizagem (aluno do quinto semestre da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2012).

As aulas práticas não dão muito espaço para a intervenção eu creio só as que envolvem criação como as disciplinas de estágios por exemplo (aluno do quinto semestre da Escola de Dança da Fundação Cultural da Bahia, 2012).

Outro desafio que deve ser enfrentado pelo professor na contemporaneidade, e que aqui foi evidenciado, foi o da separação ainda muito forte entre prática e teoria, técnica e criação. Existe ainda um modo de proposta pedagógica que se diferencia completamente quando se trata dessas dicotomias.

REFERÊNCIAS

BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, Raymond. **Tratado de sociologia**. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRITTO, Fabiana Dultra. **Temporalidade em dança**: parâmetros para uma história contemporânea. Belo Horizonte: Fabiana Dultra Britto, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Sociedade em rede**. 2008. Disponível em:
<<http://midiaseducacao.blogspot.com/2008/01/manuel-castells-e-sociedade-em-rede.html>>. Acesso em: nov. 2011.

CHURCHLAND, Paul M. Matéria e consciência: uma introdução à filosofia da mente. In: _____. **O problema ontológico**. São Paulo: Unesp, 2004.

CLARK, Lygia. **Lygia Clark**: textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

DAWKINS, Richards. O gene egoísta. In: _____. Memes: os novos replicadores. Tradução Ana Paula Oliveira. Lisboa: Gradativa, 1989.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. Trad.: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 31.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção: lições de dança. **Universidade**, Rio de Janeiro, n. 3, 1999.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUSTINO, Maria José. **Seja marginal, seja herói**: modernidade e pós-modernidade em Hélio Oiticica. Curitiba: UFPR, 1998.

KATZ, Helena. A dança, pensamento do corpo. In: _____. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo.** São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

_____. Corpo e moda: por uma visão do contemporâneo. In: _____. **Por uma teoria do corpomídia.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

_____. **Disegno, desenho, desígnio** - Dossie pensamento/linguagem: o papel do corpo na transformação política em biopolítica. São Paulo: Senac, 2007. Disponível em:
<<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz41312375901.pdf>>.

_____. **O Espectador da arte contemporânea.** In: MOSTRA SESC DE ARTES: ARES & PENSARES. São Paulo, SESC, 2003.

_____. Teologia e comunicação: corpo, palavra, interfaces e cibernética. In: _____. **Do que fala o corpo hoje.** São Paulo: Paulinias, 2011.

_____. **Todo corpo é corpomídia.** 2006. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Disponível em
<<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=87>>. Acesso em: jan. 2012.

_____. **Um, dois, três:** a dança é o pensamento do corpo. 1.ed. Belo Horizonte: Fid, 2005.

_____. Vistos de entrada e controle de passaportes da dança brasileira. In: CAVALCANTI, Lauro (Org.). **Tudo é Brasil.** Rio de Janeiro: [s.n.], 2004.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **A natureza cultural do corpo/Lições de Dança 3,** Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

_____. Corpo e processo de comunicação. **Revista Fronteiras - Estudos Midiáticos,** vol. 3, n. 2, 2001.

MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas.** Campinas: Papius, 1997.

MAFFESOLI, M. **Durkheim e Weber:** inspiração para uma nova sociabilidade - o neotribalismo. 2005. Disponível é <http://www.emtese.ufsc.br/3_art6.pdf> Acesso em dezembro de 2011.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Tradução de José Fernando Campo Fortes. 3.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Trad.: H. Mariotti e L. Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2007.

NAJMANOVICH, Denise. **Sujeito Encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.** Tradução: Maria Teresa Esteban, Nilda Alves e Paulo Sgarbi. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Neide. **A técnica como dispositivo de controle do corpomídia.** 2010. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NOGUEIRA, Isabelle Cordeiro. **Poéticas de Multidão – autonomias co(labor)ativas em rede.** 2008. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em: <http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

QUEIROZ, Clélia. **Corpo, mente, percepção movimento em BMC.** São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

QUEIROZ, J. Francisco Varela e as fundações de uma nova ciência da mente. **Galáxia Brasil**, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/galaxia/article/view/1253>>. Acesso em: jan. 2012.

QUEIROZ, L. **Em contato: a não execução.** 2009. Disponível em: <<http://www.concinnitas.uerj.br/resumos15/lelaqueiroz.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.

RANCIERE, J. **O espectador da arte contemporânea.** Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

REDDY, M. **The conduit metaphor.** Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997.

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

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Marcos. O que é interatividade. **Boletim Técnico do SENAC**, vol. 24, n. 2, maio/ago. 1998. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>>. Acesso em: out. 2010.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** 5.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

TOURINHO, L. **A interatividade, o controle da cena e o público como agente compositor**. Apresentação e organização: Margarida Gandara Rauen. Salvador : Edufba, 2009.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The embodied mind: cognitive science and human experience**. Cambridge: MIT Press, 1991.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. **Web 2.0**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>.