

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
AMANDA JULIETE CORRÊA

ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE
COVID-19: TRAJETÓRIAS DO PRESENTE E PISTAS PARA O FUTURO

CURITIBA
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
AMANDA JULIETE CORRÊA

ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-
19: TRAJETÓRIAS DO PRESENTE E PISTAS PARA O FUTURO

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes, Linha de Pesquisa Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Artes da Universidade Estadual do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

CURITIBA
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Corrêa, Amanda Juliete

Ensino - aprendizagem da dança em tempos de pandemia de COVID-19: trajetórias do presente e pistas para o futuro / Amanda Juliete Corrêa. -- Curitiba-PR, 2023.
101 f.

Orientador: Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes) -- Universidade Estadual do Paraná, 2023.

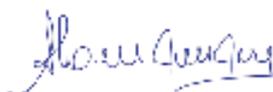
1. Dança. 2. Tecnologia. 3. Ensino Remoto. I - Sérgio Bertoldi, Andréa Lúcia (orient). II - Título.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**ATA nº 15/2023 - PPGARTES
BANCA DE DEFESA**

No dia 31 de agosto de 2023, às 14 horas, através de chamada de vídeo pelo aplicativo google meet, realizou-se a Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico intitulado ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: TRAJETÓRIAS DO PRESENTE E PISTAS PARA O FUTURO do/a mestrando/a Amanda Juliete Corrêa, que contou com a presença das professoras/as doutoras/as Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi (orientador/a), Cristiane do Rocio Wosniak (UFPR) e Rosemeri Rocha da Silva (UNESPAR), como membros titulares da banca avaliadora. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela APROVAÇÃO da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, o Exame de Defesa deu-se por encerrado e eu, professora orientadora e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.

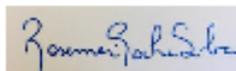
Recomendações - sugere-se que sejam considerados os apontamentos realizados pelas integrantes da banca na versão final da dissertação.



Prof. Dra. (UNESPAR) – orientador/a



Prof. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak (UFPR)



Prof. Dra. Rosemeri Rocha da Silva (UNESPAR)

DEDICATÓRIA

À minha querida filha Ivi,
que chegou iluminando meu mundo com amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, amigo e amor dessa e de outras vidas, Henrique Rego, por segurar minhas mãos nessa jornada e me ajudar a ver novos caminhos todos os dias.

À minha família, por sempre me apoiarem em meus sonhos.

À minha irmã de alma, Thaís Castilho, por todo o incentivo e por me ensinar lições tão valiosas sobre a amizade.

À minha grande amiga, Melina Paula, pela escuta amorosa e por me ajudar a ver verdadeiros tesouros em meio ao turbilhão do dia a dia.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, pela paciência e compreensão durante todo o processo, me ajudando a tornar possível a realização dessa pesquisa.

Às professoras titulares da banca, Dr^a Cristiane Wosniak e Dr^a Rosemeri Rocha por toda contribuição e por abrir portas para novos olhares.

RESUMO

O distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19 provocou a aceleração do uso de tecnologias digitais no campo do ensino, como decorrência do trânsito do modelo de aulas presenciais para o formato on-line em diferentes áreas, entre elas, na Dança. Esta condição demandou uma rápida adaptação de docentes e estudantes de dança ao ambiente virtual de aprendizagem, expondo desafios aos processos de ensino e aprendizagem desta arte, particularmente com crianças e adolescentes. Diante deste contexto, o presente estudo tem como proposta investigar a percepção de um grupo de crianças de 7 a 11 anos, sobre aspectos referentes às suas experiências de aprendizagem em aulas de dança jazz no formato on-line. Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que utiliza como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com questões referentes à motivação, atenção e integração dos participantes, com o intuito de identificar e contextualizar o impacto do ambiente virtual no processo de ensino-aprendizagem da dança na infância. Para a análise qualitativa dos dados, optou-se por uma abordagem fenomenológica, intencionando o resgate dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos sob investigação, a partir do relato dos próprios sujeitos, com o objetivo de buscar sua estrutura essencial. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise de conteúdo por meio de três etapas, conforme a análise de dados proposta por Bardin (2016): 1. Pré-análise, que se refere à organização do material com o objetivo de torná-lo operacional; 2. Exploração dos dados e descrição analítica, que destaca o estudo aprofundado dos dados coletados, sempre orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos; 3. Tratamento, inferência e interpretação dos resultados, por meio de análise reflexiva e crítica dos dados. Os resultados do estudo evidenciam o perfil dinâmico dos nativos digitais em relação à adaptabilidade à Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no que se refere às categorias analisadas sobre a percepção dos/as participantes sobre estrutura das aulas no ambiente virtual, motivação, interação com a turma e aprendizagem. A dinamicidade e adaptabilidade apresentadas indicam mento de necessidade cada vez maior de aprimorar práticas docentes na relação com este perfil de estudantes, considerando a contribuição potencial das aulas de dança on-line no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Dança; Ensino; Infância; Tecnologia Digital.

ABSTRACT

The social distancing resulting from the COVID-19 pandemic has led to an acceleration in the use of digital technologies in the field of teaching, as a result of the transition from the classroom model to the online format in different areas, including Dance. This condition required a rapid adaptation of dance teachers and students to the virtual learning environment, posing challenges to the teaching and learning processes of this art, particularly with children and adolescents. Given this context, the present study proposes to investigate the perception of a group of children aged 7 to 11 years on aspects related to their learning experiences in jazz dance classes in the online format. This is a field research, of a qualitative nature, which uses a semi-structured interview as a data collection instrument with questions related to the motivation, attention and integration of the participants, with the aim of identifying and contextualizing the impact of the virtual environment on the process of teaching-learning of dance in childhood. For the qualitative analysis of the data, a phenomenological approach was chosen, intending to recover the meanings attributed by the subjects to the phenomena under investigation, based on the reports of the subjects themselves, with the objective of seeking their essential structure. The interviews were recorded and transcribed for content analysis through three stages, according to the data analysis proposed by Bardin (2016): 1. Pre-analysis, which refers to the organization of the material with the aim of making it operational ; 2. Exploration of data and analytical description, which highlights the in-depth study of the collected data, always guided by hypotheses and theoretical references; 3. Treatment, inference and interpretation of results, through reflective and critical analysis of data. The results of the study show the dynamic profile of digital natives in relation to adaptability to Information and Communication Technologies (ICTs) in terms of the analyzed categories regarding the participants' perception of the structure of classes in the virtual environment, motivation, interaction with the class and learning. The dynamism and adaptability presented indicate a growing need to improve teaching practices in relation to this profile of students, considering the potential contribution of online dance classes in the teaching-learning process.

Keywords: Dance; Teaching; Infancy; Digital Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Presença de computadores em domicílio.....	31
Figura 2	Atividades de crianças e adolescentes na internet.....	32
Figura 3	Dados gerados por minuto.....	33
Figura 4	Esquema do <i>Flow</i>	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização das participantes.....	62
Tabela 2	Idade das participantes.....	63
Tabela 3	Categorias e Subcategorias.....	64
Tabela 4	Formatos utilizados.....	65
Tabela 5	Preferência e adaptação.....	65
Tabela 6	Percepção sobre a aula on-line.....	66
Tabela 7	Relação com o espaço utilizado nas aulas.....	67
Tabela 8	Percepção de tempo das aulas on-line.....	69
Tabela 9	Desafio X Habilidade.....	71
Tabela 10	Senso de pertencimento.....	74
Tabela 11	Atenção no formato de aula on-line.....	76
Tabela 12	Autonomia.....	79

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. PERCURSOS E QUESTÕES DE ESTUDO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19.....	12
1.2. OBJETIVOS.....	15
1.2.1. Objetivo Geral.....	15
1.2.2. Objetivos Específicos.....	16
1.3. METODOLOGIA DO ESTUDO.....	16
2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	17
2.1. AULA DIGITAL OU DIGITALIZADA?.....	22
2.1.1. Nativos digitais: conhecendo o público.....	29
2.1.2. <i>Design</i> de pensamento digital.....	37
3. BIT A BIT: ESTRUTURAS DE UMA AULA ON-LINE	42
3.1. FORMAS E PLATAFORMAS.....	42
3.2. DANÇANDO NA ESCOLA: A DANÇA [JAZZ] NO CONTEXTO.....	46
4. DESIGN DE EXPERIÊNCIA E A TEORIA DO <i>FLOW</i>	54
4.1. MAPEANDO ELEMENTOS: AULA ON-LINE E AULA PRESENCIAL.....	59
4.1.1. A jornada do aprendiz digital: coleta de dados.....	61
4.2. RESULTADOS EM PROBLEMATIZAÇÃO.....	64
4.2.1. Estrutura.....	65
4.2.2. Motivação.....	67
4.2.3. Interação e relacionamento.....	73
4.2.4. Aprendizado.....	75
5. ENCERRANDO A CHAMADA	81
6. REFERÊNCIAS	84

1. INTRODUÇÃO

1.1. PERCURSOS E QUESTÕES DE ESTUDO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19.

Durante mais de 10 anos atuando como arte-educadora em escolas regulares com aulas de dança, procurei utilizar recursos tecnológicos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de crianças. Porém, em minha experiência como docente, nunca havia elaborado uma aula com procedimentos metodológicos que fossem desenvolvidos exclusivamente no formato on-line, sem nenhum tipo de contato físico presencial.

A ideia do crescente atravessamento de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem da dança era, para mim, uma experimentação gradual e coadjuvante do processo, até que fomos todos surpreendidos, em 2019, na cidade de Whuan, China, com a velocidade avassaladora com que o vírus SARS-CoV-2, responsável pela pandemia do COVID-19, se espalhou por todo o mundo, fazendo com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarasse a situação de emergência de saúde pública global em 11 de fevereiro de 2020 e recomendasse o distanciamento social como a melhor estratégia para o enfrentamento da pandemia (WHO, 2020).

O isolamento ou distanciamento social decorrente desse momento provocou inicialmente em mim uma mistura de perplexidade, medo e desconfiança. Aos poucos, percebi que a pandemia não iria demandar de docentes de dança apenas uma pausa e interrupção de aulas presenciais momentaneamente, mas, que seria um período mais duradouro e devastador. Aos poucos percebemos que iria exigir de nós, docentes e estudantes de dança, uma rápida adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), não mais como auxiliar coadjuvante das metodologias de aulas presenciais, mas, geraria a necessidade de adequação, adaptação, revisão de metodologias e procedimentos pedagógicos para adequar o ensino da dança para crianças nesse ambiente, com possibilidades de alteração de comportamentos também para depois desse período.

Corroborando com a nossa impressão, pesquisadores da área da tecnologia enfatizavam que, em 2020 e 2021, vivenciamos o impacto digital que teríamos somente no ano de 2025, fato que atingiu a todas as pessoas

envolvidas nas relações de ensino-aprendizagem, particularmente aulas de dança com crianças.

Entre os desafios das mudanças na atuação como professora de dança nesse contexto, onde os dispositivos tecnológicos tornaram-se protagonistas da rotina de ensino de dança para crianças, destaco as alterações no modo como lidamos com noções de tempo e espaço, bem como, as estratégias para o estabelecimento de relações interpessoais e de construção de afetividade, que interferem nos processos de atenção e motivação, e determinam experiências de aprendizagem significativas (BATES, 2016; BENDER, 2014; PRENSKY, 2012).

A exposição de professores e estudantes de dança a essas mudanças, criaram novos modos de relacionamento com a presença na dança e conseqüentemente, com seu ensino e aprendizagem. Mudanças de perspectiva sobre a presença dos corpos no processo de ensino-aprendizagem da dança foram aceleradas em nós pela força da experiência e, como consequência, questões começam a ser formuladas e, possivelmente serão analisadas e aprofundadas por décadas para serem mais bem compreendidas.

Uma possibilidade muito rica de dados para análise está na investigação sobre como as crianças que vivenciaram esse momento como estudantes de dança, percebem seus processos de aprendizagem no ambiente virtual. Esse tipo de aproximação da realidade, a partir do ponto de vista das crianças, pode levantar pistas para compreendermos não apenas o momento que vivemos, mas, para complexificar procedimentos pedagógicos em dança.

Entre as inúmeras questões que surgem, destacamos a importância de aprofundarmos o estudo de como o ambiente virtual pode alterar e potencializar noções de relacionamento entre corpo-espaço-tempo das crianças. Outra questão importante que nos interessa discutir neste estudo é o modo como as crianças se relacionam com as múltiplas formas de expansão da realidade, disponíveis no ambiente virtual, e como elas podem favorecer processos de criação em dança. Como afirma Wosniak (2006),

Percorrendo espaços remotos da hiper-dimensionalidade do ciberespaço, o corpo orgânico desdobra-se em suas extensões virtuais, abrindo-se para um mundo aleatório de experiências mediadas de dentro e de fora do corpo. Além de estar ligado ao ambiente, por uma continuidade eletromagnética, uma interface, o corpo virtual em

sua dança ciberespacial, torna-se permeável e sem fronteiras, desestruturando as antigas e estáveis relações binárias... No ciberespaço, os limites corporais são modificados em sua capacidade de existir e agir em ambientes virtuais interativos processando informações. (WOSNIAK, 2006, p 38).

Interessa-nos investigar a percepção das próprias crianças sobre suas experiências de ensino-aprendizagem contextualizadas com estratégias que passaram a dialogar com um ambiente onde múltiplas janelas de estimulação podem ser abertas ao mesmo tempo, entrelaçando imagens, sons e sentidos. Como os docentes de dança reconhecem as demandas das crianças e criam estratégias, com a tecnologia digital, para promover um ambiente com o qual os estudantes queiram se relacionar, produzir sentidos para si e mantenham-se motivados a aprender dançando? Como o ensino-aprendizado da dança tem sido afetado pela interferência do ambiente virtual no qual corpos, tempos e espaços borram as fronteiras do público e privado, individual e coletivo, real e fictício?

Diante de todas essas questões, neste estudo, propusemos investigar um grupo de crianças que participaram de aulas de dança presenciais e passaram por sua transição para o modo virtual, em ambientes de ensino da dança (escolas de ensino regular e organização não governamental) discutindo possíveis implicações para o presente e para o futuro nos âmbitos didático e tecnológico, de modo a produzir diálogos entre campos de conhecimentos.

No âmbito didático, procuramos contextualizar procedimentos de ensino da dança no ambiente virtual relacionados à percepção dos participantes do estudo com uma experiência de aprendizagem significativa da dança, envolvendo a motivação, atenção, afetividade e interação entre pessoas e o ambiente (DAMÁSIO, 2011, BERTOLDI; RIL, 2018; MIHALY, 1990). No tecnológico, contextualizamos a percepção das crianças participantes sobre os recursos digitais utilizados nos procedimentos adotados, levando em conta suas possibilidades de expandir realidades, tais como, as plataformas de videochamadas que nos permitem interações com imagem e vídeo, som e voz, compartilhamento de conteúdo, jogos, conversas por chat, planos de fundo diversos, filtros, emojis, entre outros.

Neste sentido, para aprofundar a análise da percepção de crianças sobre o processo de ensino-aprendizagem da dança no ambiente virtual, os resultados

foram discutidos em diálogo dinâmico com o contexto do momento em que vivemos durante a pandemia de covid-19, marcado pelo distanciamento social e por profundas mudanças comportamentais, emocionais/corporais decorrentes dele. Um contexto sócio-educacional em que crianças e professores de dança compartilharam da necessidade de aprender a ensinar-aprender a dançar incorporando mudanças abruptas do contexto presente em seus corpos.

Para Marques (2010; 2012), aquilo que sabemos, conhecemos, sentimos, entendemos, construímos em nossos corpos, cria possibilidades distintas de relação com a noção de contexto, entendido como um ambiente interno e externo interrelacionados e dotados de complexidade biopsicossocial. No que se refere à elaboração biopsíquica e social da criança, é consenso que o corpo, durante o ato de brincar, internaliza suas emoções enquanto simula, inventa e elabora processos de aprender e conhecer a si mesmo, aos outros e ao que a criança compreende por realidade (DAMASIO, 2011; LENT, 2001). Como o ambiente virtual de aprendizagem da dança altera esses processos de simulação, invenção e elaboração da realidade? Cabe a nós, artistas-docentes, aproximarmos o campo do ensino da dança à reflexão

Diante do exposto, este estudo propôs investigar e analisar como um grupo de crianças percebe e relata suas experiências de ensino-aprendizagem da dança no ambiente virtual, tecendo relações entre os recursos e desafios deste ambiente apontadas por elas, para a elaboração cognitiva e afetiva dessas crianças em processo de ensino-aprendizagem, de modo a produzir aproximações entre procedimentos de ensino e a invenção de um ensinar-aprender-brincar no/com o espaço, tempo, corpo físico e virtual de crianças que vivem e dançam o seu próprio contexto.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo geral

O presente estudo objetiva investigar e analisar a percepção de crianças sobre o processo de ensino-aprendizagem de dança em aulas no formato on-line, a fim de aprofundar e complexificar a prática docente em dança, considerando as características do ambiente virtual de aprendizagem.

1.2.2. Objetivos Específicos:

Identificar aspectos relativos à motivação, direcionamento de atenção e integração das crianças participantes com professores e colegas durante as aulas de dança no formato on-line;

Contextualizar estratégias metodológicas utilizadas em aulas de dança on-line; relacionar e contextualizar as necessidades reconhecidas pelas crianças com os recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem da dança;

Aprofundar a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da dança na infância diante do protagonismo do ambiente virtual acelerado pelo contexto de isolamento social.

1.3. METODOLOGIA DE ESTUDO

Foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada no formato on-line, com questões referentes à percepção do processo de aprendizagem da dança no ambiente virtual, enfatizando aspectos relativos à motivação, afetividade, disponibilidade, atenção e interação entre as pessoas envolvidas no ambiente.

O estudo foi aprovado pelo CEP UNESPAR e foi realizado com 9 crianças, de 7 a 11 anos e seus responsáveis, sendo que destas 100% eram sexo feminino. Estudantes de jazz-dance, alunos de aulas no formato on-line em um estabelecimento de ensino de dança da cidade de Curitiba PR, que cursaram aulas online entre 2020 e 2021, período em que foram suspensas as aulas presenciais, em decorrência da pandemia de COVID-19. Dentre as 9 crianças, 3 fizeram parte de um projeto social que atende famílias sem condições financeiras para custear aulas de dança; 6 das crianças são de uma escola particular que atende em sua maioria classe média-alta, estas com vínculo de contrato particular dos serviços de aula extraclasse de dança. As crianças foram convidadas a participar do estudo após o contato do estabelecimento de ensino com os pais e/ou responsáveis, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme anexo.

As participantes voluntárias da pesquisa foram convidados por meio de contato direto com a pesquisadora, após aprovação das instituições e projetos, sendo estes: Escola Bambinata¹, escola de educação infantil e ensino fundamental da rede de ensino privada; e Programa Lúdica², programa de aulas artísticas livres que tem por objetivo desenvolver o protagonismo criativo. Partindo da disponibilidade das crianças e responsáveis, as entrevistas foram agendadas e realizadas.

Para a análise qualitativa dos dados, optou-se por uma abordagem fenomenológica, na qual se ocupa de resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos sob investigação, a partir do relato dos próprios sujeitos, com o objetivo de buscar sua estrutura essencial (CRESWELL, 2014). As entrevistas foram gravadas via chamada de vídeo e transcritas, e foram analisadas por meio de técnicas de análise das comunicações de acordo com Bardin (2016), constituídas de três etapas: 1. Pré análise, que se refere a organização do material com o objetivo de torná-lo operacional; 2. Exploração do material e descrição analítica que impõe o estudo aprofundado do material coletado, sempre orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos; 3. Tratamento, inferência e interpretação dos resultados por meio de análise reflexiva e crítica dos dados.

2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA DANÇA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A tecnologia digital, especialmente os dispositivos móveis e a internet, interferem de modo exponencial na vida em sociedade nos mais diferentes aspectos, incluindo as nossas práticas discursivas e educacionais. Para ampliarmos o olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais com o ensino-aprendizagem, Santaella (2013), nos convida a perceber como elas influenciam novos comportamentos partindo da mobilidade. Compreendendo que o ensinar e aprender dança não estão desconectados de nosso contexto, as mudanças nos comportamentos refletem não só no ensino regular, mas também na dança. Como nos coloca Marques:

¹ Escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de Curitiba – PR.

² Projeto artístico que possui aulas livres de dança com sede em Curitiba – PR. Atua no formato on-line atendendo crianças de diversas cidades.

As vivências espaço-temporais em que nos encontramos, vivemos e existimos nos constituem corporalmente e estão diretamente relacionadas a quem somos e como atuamos nas tessituras das redes sociais. Reciprocamente, são nossos corpos, suas ações, atitudes e posicionamentos que constroem os espaços e os tempos em que nos localizamos (MARQUES, 2010, p. 170).

Antes dos equipamentos móveis, nossa conexão às redes dependia de uma interface³ fixa, mesmo as redes digitais sendo móveis por sua natureza, a conexão era limitada pois implicava em estar parado, à frente do ponto fixo do computador. Nessa fase de desenvolvimento tecnológico, o acesso digital estava restrito a alguns poucos ambientes. Os computadores fixos não eram comuns nas residências das pessoas, além disso, ter um computador fixo não significava necessariamente estar conectado, pois a dificuldade da conexão com a internet, que ainda é um fato para uma parcela da população em um país desigual como o Brasil, era a regra, na medida em que a conexão era instável, lenta e com alto custo. O acesso doméstico à internet, quando ocorria, era em grande parte nas madrugadas e nos finais de semana, pois além dos altos custos das conexões, também estavam vinculadas ao uso de linha telefônica.

Com o passar do tempo, em algumas escolas regulares, começou a surgir laboratórios de informática com computadores fixos, porém, o acesso ainda era restrito e isolado. Usava-se poucos minutos durante a semana ou mês. Além do lento acesso aos mecanismos de pesquisa, a difícil mobilidade do acesso era um fato. Com o surgimento dos primeiros computadores móveis, os chamados laptops, a mobilidade começou a ser explorada, entretanto, a velocidade das redes limitava o acesso a conteúdos, principalmente de fotos e vídeos.

Com a popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, surgiram diferentes práticas sociais em reação a esses novos meios de comunicação. As mídias digitais, principalmente a internet, deixaram de ser exclusivas do computador desktop e passaram a ocupar outros espaços e equipamentos. Atualmente, ao carregar um dispositivo móvel, a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e mobilidade física do usuário.

³ Nome dado para o modo como ocorre a “comunicação” entre duas partes distintas e que não podem se conectar diretamente.

Ao mesmo tempo que transitamos entre sites, páginas, redes sociais, acessamos informações, nos conectamos com pessoas, isto é, podemos permanecer em movimento. Essa mobilidade foi incorporada na nossa cultura e, atualmente, para grande parte das pessoas, incluindo as crianças, é inadmissível esperar para ter o retorno de uma mensagem ou o acesso às mídias digitais a qualquer momento e em qualquer lugar. Como nos coloca Santaella:

O ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico. Uma vez que as sobreposições, cruzamentos, intersecções entre eles são inextricáveis, chamo de espaço de hiper mobilidade esse espaço intersticial, espaço híbrido e misturado (SANTAELLA, 2007, p.183).

O ciberespaço vai além da infraestrutura material da comunicação digital, ele abrange também o universo de informações que abriga, bem como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999). Nesse entrelaçamento e interconexão das mobilidades física e virtual, as ações de uma sobre a outra tornaram-nas mais agudas. Além disso, as facilidades de acesso em qualquer tempo e lugar, disponibilizadas pela popularização dos equipamentos móveis, promoveu um crescimento exponencial das redes sociais no ciberespaço alterando nosso comportamento para nos relacionarmos nas diferentes esferas da vida, como na relação afetiva, na comunicação, na exposição da imagem, e nos processos de informação.

Para Santaella (2013) é exatamente nesses espaços de hiper mobilidade que emergiu o leitor ubíquo⁴, trazendo consigo um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo. Ou, como nos aponta Prensky (2001), nascem os nativos digitais, aqueles que cresceram inseridos e cercados pelas TICs, em especial as digitais.

Além do fácil acesso às informações, atualmente a maioria das pessoas pode contribuir com seu saber em construções coletivas, como por exemplo, em um artigo na Wikipédia - enciclopédia multilíngue de licença livre,

⁴ Leitor ubíquo é caracterizado por uma prontidão cognitiva que o orienta entre nós e nexos multimídia sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está.

baseada na web e escrita de maneira colaborativa. As informações passam a ser cocriadas de forma colaborativa e digital, sem limitações de espaço e tempo. Essa democratização do acesso à construção de saberes e cocriação, pode ser um fator que contribui com o relacionamento coletivo, ressignificando noções de comunicação e inteligência coletiva. Para Lévy, (2021) a inteligência coletiva é uma forma de pensar, de maximizar simultaneamente a liberdade criadora e a eficiência colaborativa (Informação verbal)⁵

Como toda a informação que produzimos fica armazenada na “memória digital”, sempre que curtimos algo, retweetamos, quando usamos uma *tag* ou *hashtag*, estamos reorganizando essa memória. A partir dos dados que recebem, os algoritmos atuam na reorganização das informações, com a facilidade de acesso e entrelaçamento da mobilidade física e virtual das redes.

Na dança, uma grande quantidade de pessoas começou não somente acessar, como também, produzir conteúdos em dança. Como exemplo, vemos a forte influência da rede social Tik-Tok que tem se apresentado como um acesso no qual, pessoas que não praticavam dança, tem incorporado essa prática. Escolas de dança passaram a oferecer aulas para ensinar as chamadas “dancinhas” do Tik-Tok, além do fato de que grupos e companhias de dança aproveitarem essa disposição de conexão das pessoas para se promoverem e divulgarem seu trabalho.

Por outro lado, a quantidade de produção de informação nas redes digitais não garante a qualidade da informação, ao contrário, a quantidade de likes passou a ditar a nova ordem sobre o mérito de muitos trabalhos de dança e de outras artes. Ainda assim, não se pode negar, que este comportamento é uma realidade posta e um convite para nos manter receptivos às mudanças, percebendo as lacunas, fragilidades e inúmeros desafios existentes, mas também, as potências desse comportamento para o ensinar e aprender dança. Como pontua Wosniak (2020), não se trata de levantar bandeiras em nome do processo eletrônico/digital, nem de dar respostas definitivas às discussões sobre o uso das novas tecnologias de ensino/aprendizagem das artes, sejam elas favoráveis ou contrárias a essas reverberações, mas sim permanecer atentos às transformações do corpo que está em constante diálogo com o

⁵ LÉVY, Pierre. Inteligência Coletiva: Benefícios e Riscos da Educação Conectada e Tecnológica. Porto Alegre, 2021. Aula on-line.

ambiente que o acolhe. Permanecer atentos também aos modos como incorporamos as inovações e as TICs no processo de ensino-aprendizagem, de modo a aguçar e auxiliar o aluno em suas (re)construções de leituras sobre o mundo.

À medida que mais conteúdos tornam-se abertos e livremente disponibilizados, as pessoas procuram, cada vez mais, as instituições de ensino para apoio à aprendizagem, e não mais apenas para acesso aos conteúdos, como acontecia há algumas poucas décadas (BATES, 2016). Novos modos de aprendizado começam a emergir dessa popularização do acesso à rede. O(a) professor(a) deixa de ser o(a) detentor(a) de informações relevantes e a escola deixa de ser o espaço para se obter essas informações. O conteúdo se torna de livre acesso a qualquer hora, em qualquer lugar, em qualquer idioma, ampliando foco para o papel investigador, problematizador do(a) docente nas relações de ensino-aprendizagem.

É importante pontuar também que a diferença entre acesso à informação e aprendizagem - que pressupõe mudança de comportamento - também ficam cada vez mais explícitas. Segundo Santaella (2013), a aprendizagem ocorre quando a informação se torna relevante e é incorporada para diferentes usos futuros na vida. Informação é algo que temos acesso por meio da memória de curta duração, ela dura apenas o tempo necessário para seu uso imediato. Com a abundância de informações disponíveis em rede, o papel do(a) professor(a) na aprendizagem ubíqua passa a ser de mediador(a) de conteúdos, direcionando, dialogando com os(as) estudantes e possibilitando a interatividade na seleção de conteúdos relevantes.

Por outro lado, há que se considerar que a recepção de uma informação não é um fenômeno de passividade daquele que a recebe. Mas, o fato de uma pessoa decodificar e interpretar uma mensagem, não significa que elaborou algum nível de interatividade com o objeto da informação. O parâmetro fundamental para a interatividade é “a possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor” (LÉVY, 1999, p.79) ou seja, a reelaboração de uma informação.

Nesse sentido a mediação, do ponto de vista educativo, pode implicar em um mover, de maneira tênue, entre a materialidade da presença do corpo no mesmo tempo e espaço físico e a presença do corpo no ambiente digital, e é

possível que tenhamos que aprofundar o estudo de possibilidades de aproximação desses, que não são aspectos antagônicos da nossa percepção de realidade, da mesma forma como ocorre entre emoção/razão/intuição/pulsão.

Um dos caminhos da mediação docente na era digital é o da integração crítica, da busca de propostas inovadoras, no acirramento da capacidade de crítica, comunicação, adaptação e colaboração (SANTAELLA, 2013). Essa mediação pode acontecer no ambiente físico e digital, em aulas presenciais ou aulas on-line. Diante disso, como podemos aprofundar conhecimento e, ao mesmo tempo, atuarmos a partir das instabilidades, das adaptabilidades, dinamicidade como condição de existência do trabalho mediador do(a) docente com o(a) estudante e o público de dança?

2.1 AULA DIGITAL OU DIGITALIZADA?

Como colocado anteriormente, informações, saberes distintos em/sobre dança não estão mais fechados em uma escola, em uma pessoa, ou espaço de uma sala de aula de dança. Com as novas tecnologias de informação e comunicação, aprender dança e sobre dança, tornou-se uma possibilidade, em alguma medida, a qualquer hora, em qualquer lugar, na palma de sua mão com o celular, em um computador ou TV *Smart*.

Atualmente, o saber circula de forma difusa, para além do sistema educativo formal, conduzindo alunos e alunas nascidos na era da ubiquidade e novas formas de interação, comunicação e construção de conhecimento em múltiplos espaços e tempos, presenciais e virtuais, formais ou informais de ensino (WOSNIAK, 2020, p.135).

Desde que as mídias digitais ganharam força e espaço, nosso modo de interagir e aprender ganhou novos contornos. De acordo com Santaella (2013) esse desdobramento dos modos de aprender estão contidos na noção de aprendizagem ubíqua,

A aprendizagem ubíqua, espontânea, contingente, caótica e fragmentária aproxima-se, mas não coincide nem mesmo com a educação informal e a não-formal. A não coincidência se deve ao fato de que as condições que se apresentam são tão novas que parecem merecer que seja estabelecida a distinção entre educação e aprendizagem. Ou seja, inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada

que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino (SANTAELLA, 2013, p. 13).

Com o isolamento social consequente da pandemia da COVID-19 o contato com novas aprendizagens foi descortinado, ganhou foco e lançou desafios pessoais, educacionais e profissionais para todas as pessoas. Aprendemos sobre adaptabilidade e sobrevivência. Aprendemos a agir e reorientar nossas ações quase que simultaneamente, com a velocidade da necessidade, a velocidade da crise. Como afirma Silvio Meira (2020), aprendemos pelo modo ABC – Aprendizado Baseado no Caos. Segundo o autor, passamos pela mudança de hábito mais rápida dos últimos cem anos por causa do processo de aprendizagem intenso que foi provocado pela subtração do espaço físico. Estamos vivenciando o que em tese já conhecíamos, a aprendizagem que nasce e cresce em significância pela restrição.

A demanda pelo digital, que já era imensa, agora tornou-se mais complexa e mais urgente. Vale lembrar que as ferramentas digitais já existiam, o que mudou foi nosso comportamento de passar a utilizá-las, impulsionando nossa própria inovação.

Inovação é a mudança no comportamento de agentes no mercado como fornecedores e consumidores de qualquer coisa [...] As tecnologias já existiam e não necessariamente são a inovação, a inovação foi o ato de usá-las no nosso dia a dia (MEIRA, 2020, Informação verbal).⁶

Muda-se o comportamento, o ponto de conexão e interação dos indivíduos, mudam-se as experiências e, dessa forma, é preciso repensar os modelos e estratégias de aulas, de modos de aprender, reaprender, ensinar. Nesse contexto, estaríamos falando de aulas digitalizadas ou digitais? Segundo o futurista Tiago Mattos (2020), as estratégias e os modos que utilizamos a tecnologia é o que define se o produto/serviço é intencionalmente digital ou digitalizado. Mattos coloca que produtos/serviços pensadamente digitais são

⁶ MEIRA, Silvio. **Acelerações tecnológicas durante e após a pandemia**. Amanhãs aqui e agora, 2020. Palestra on-line.

aqueles que nasceram e foram organizados exclusivamente para o ambiente digital e que não existem no campo físico.

Um exemplo é o museu DiMoDa - Digital Museum of Digital Art⁷, um museu dedicado à promoção da realidade virtual como uma infraestrutura expositiva e um meio artístico. Este museu não tem um espaço físico, toda a experiência e interação proposta só acontece no digital, a experiência do usuário é por meio de plataformas on-line.

Por outro lado, os produtos/serviços digitalizados, são aqueles que nasceram no ambiente físico, mas, passaram a atuar no digital ou ainda no modelo conhecido como híbrido, como se tivessem sido “escaneados” para a internet, mas, mantêm no seu cerne, os modelos de pensamentos analógicos. Neste tipo de produto/serviço digitalizado, a tecnologia atua como ponto de apoio, mas não como fator preponderante, um pressuposto da ação.

Com a pandemia, o termo híbrido ganhou popularidade e frequentemente vem sendo utilizado, para explicitar uma mistura, o *blended*, constituído por diversos tempos, espaços, atividades e metodologias. Esse processo interconectivo é significativamente perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema aberto e criativo. Segundo Ramos (2015) o vocábulo “híbrido” é emprestado do campo da biologia para ser utilizado no campo das Artes:

De modo geral, especialmente se olharmos da perspectiva da arte moderna, o cruzamento entre duas linguagens, cria novos campos e possibilidades de modos de operação, marcando fortemente uma transição na forma como se produz arte e como se usufrui dela. Se no modernismo, os campos de conhecimento eram bem conhecidos e, principalmente, delimitados, a partir do pós-modernismo a multiplicidade de linguagens passa a dar o tom da nova maneira de se entender arte. As ferramentas usadas pelos artistas não são apenas substituídas por outras ou ampliadas, mas começam a dialogar de forma tão intrincada que passam a formar campos expandidos, descortinando outras possibilidades de criação (RAMOS, 2015, p. 2).

A autora aponta para a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para estes campos expandidos:

[...] a comunicação intensamente afetada pelas novas mídias digitais, propiciando outras formas de se relacionar com a informação. Se antes o canal era unilateral, ou seja, os canais de comunicação apenas entregavam conteúdo, a partir do momento em que a internet passou

⁷ Link de acesso: <https://dimoda.art>

a ser acessível, algumas ferramentas foram produzidas e vêm sendo aplicadas favorecendo uma ação de criação na rede e provocando uma circulação mais intensa devido ao estabelecimento de mídias sociais, lugares virtuais onde cada um pode não apenas ter acesso a informações, mas também reproduzir, repetir, transformar, criticar ou gerar novos conteúdos. Portanto, a relação que construímos com o mundo se modificou, pois ideias que circulavam no campo das artes passaram a ser realidade em outras esferas da vida; a questão da globalização, além de todas as suas implicações políticas, transformou as ideias de território; agora é possível estar presente em um local físico, mas também em territórios virtuais, como em teleconferências, por exemplo (RAMOS, 2015, p. 3).

Considerando tais argumentações, torna-se necessário refletir acerca da formação e atuação do(a) futuro(a) professor(a) de Dança, estudante-artista-docente, observando-se a necessidade de pensar o campo da Pedagogia da Dança em diálogo com o contexto dessa Arte na contemporaneidade:

De que modo a cena vem reagindo às profundas transformações das sociedades, ao esgarçamento das utopias, ao avanço tecnológico, às mutações que vêm caracterizando a comunicação entre os homens? Seria pertinente pensar e fazer teatro hoje tomando como referência categorias que o configuravam no ocidente em um passado recente? [...] Temos estado suficientemente abertos a essas mutações quando nos propomos a habilitar docentes? (PUPO, 2010, p. 2).

Fazendo um paralelo com essa ideia, Bates aborda o *design* da construção de uma aula:

O que importa é se o *design* da aula atende às necessidades de mudança de uma era digital. Todavia, adicionar tecnologia à dinâmica ou replicar o mesmo *design* no mundo virtual não significa atender às demandas de mudança. Dessa forma, é importante analisar o *design* que faz o melhor uso das potencialidades educacionais das novas tecnologias, porque a não ser que o *design* seja modificado de maneira significativa para aproveitar todo o potencial da tecnologia, o resultado tende a ser inferior ao modelo da sala de aula física que se almeja imitar. Sendo assim, mesmo que a nova tecnologia, como uma gravação de uma aula e exercícios on-line de múltipla escolha organizados em um MOOC, possa auxiliar os alunos a memorizar melhor ou aprender mais conteúdo, por exemplo, isto pode não ser o suficiente para desenvolver as competências superiores necessárias em uma era digital (BATES, 2010, p 158).

Diversas plataformas de ensino de dança digital surgiram nesse período pandêmico, como veremos no capítulo 3. Plataformas com aulas gravadas, onde o aluno pode escolher com qual professor(a) deseja aprender, seja nacional ou internacional, assistir os movimentos de diversos

ângulos/câmeras, controle de velocidade do vídeo, sem horário e local definidos, e a vantagem de refazer a aula quantas vezes quiser. Além das plataformas, muitos professores adotaram aulas gravadas ou aulas ao vivo por meio de *lives* em redes sociais, como Instagram e Youtube, oferecendo de forma aberta e gratuita.

Outro formato muito utilizado durante a pandemia foram as aulas on-line ao vivo realizadas em plataformas de videoconferência com grupos fechados, permitindo uma interação maior entre professor e alunos, uma boa parte destas aulas foram “digitalizadas” do presencial para o digital, sem trazer consigo o “pensadamente digital”.

Muitos desses formatos surgiram da urgência e necessidade de manter ativo o fazer e ensinar dança durante o isolamento social, causando impacto em diversos setores. Com a mudança repentina e o fechamento por tempo indeterminado, algumas escolas de dança faliram, outras se aventuraram no formato on-line e se mantiveram abertas digitalmente.

Os espaços de ensino, sejam eles escolas de dança ou aulas extraclasse do ensino regular, que não souberam se adaptar com a tecnologia digital tiveram grande queda no número de alunos, um quadro preocupante que pode impactar também outros setores do mercado da dança. Como nos coloca Sobral (2012), um dos pontos principais que levam as pessoas a frequentarem teatros ou espaços culturais, é o fato de terem praticado ou apreciado dança no ambiente escolar. Em seu artigo “Os públicos no plural ou os públicos no singular”, levanta uma preocupação sobre o público ou a falta dele no consumo de espetáculos de dança, preocupação essa que vem antes da pandemia da COVID-19.

A melhor política de formação de público para as artes/cultura é a possibilidade de se apreciá-las e praticá-las de forma sistemática na escola, principalmente nos níveis médios. Demonstra ainda que toda resposta depende da bagagem cultural herdada dos pais e da relação de cada indivíduo com a escola (SOBRAL, 2012, p.35).

Corroborando com a visão de Sobral, acrescento um ponto que considero importante: mais que praticar dança na escola é preciso que a experiência tenha sido positiva e significativa, que a aula e o(a) professor(a) tenham afetado o aluno(a), para criar uma conexão e senso crítico da realidade.

A memória de uma experiência negativa ou positiva, vivenciada no ambiente escolar, pode influenciar a decisão de assistir a um espetáculo de dança e de continuar na busca por aprender e praticar mais. A experiência positiva gera uma memória positiva, gera afeto e identificação, isso é um fator decisivo no desejo do contato com uma determinada informação e define padrões de comportamento (DAMÁSIO, 2011). Procuramos o que faz sentido para nós.

Ainda não sabemos o impacto exato que a pandemia trará para o ensino-aprendizagem da dança, mas, sabemos que onde a tecnologia encosta, muitas transformações podem acontecer. Isso nos faz refletir sobre os atravessamentos que a tecnologia trouxe, e os que ainda podem surgir dessa imersão digital consequente do isolamento social vivenciado na pandemia de Covid-19. Nosso fazer, aprender e ensinar dança ganharam novas possibilidades que vão para além do tempo e espaço e, com elas, surge a necessidade de repensarmos a relação de ensino-aprendizagem-criação das aulas de dança no formato on-line. Olhar para nossas próprias estratégias, por vezes, digitalizadas, por falta de abertura para o que nos instabiliza, em uma demanda de reorientação de pensamento para mediar uma aula digital.

O aprendizado e a experiência em uma aula de dança transcendem o horário reservado para o ensino de seus conteúdos específicos, pois, como colocado anteriormente, a aprendizagem ubíqua é uma presença concreta na vida das novas gerações. Os pontos de contato entre as pessoas e sua elaboração de realidade, transbordam tanto a sala de aula física quanto a virtual. Seja na cantina, corredores ou grupos de WhatsApp, toda a experiência impacta na construção de memórias e, como consequência, no processo de aprendizagem de uma pessoa. Como coloca Bates (2010, p.73), “a aprendizagem on-line é um contínuo; todo professor e toda instituição agora têm de decidir onde uma disciplina ou um curso deveria estar nesse contínuo?”.

Existe um cuidado e atenção muito grande na estruturação dos conteúdos para o tempo reservado de uma aula, mas, como pode o(a) professor(a)/escola potencializar ainda mais a experiência de um(a) estudante para os pontos de contato que transcendem o próprio tempo? Como se estabelece o *design* da experiência quando a aula transita do formato presencial para o digital?

Um fator importante que vale ser ressaltado novamente, é que as

crianças que estudam dança hoje no formato digital, fazem parte de uma geração que já nasceu imersa nas TICs, e isso deve ser levado em consideração na elaboração do *design* da aula. Não basta apenas replicar modelos anteriores, é preciso ir além, abrir-se para mudanças no *design* de pensamento que fundamenta nossas estratégias metodológicas e seleção de conteúdos. Em que medida a aula digital colabora para a crítica, inventividade e autonomia?

É importante destacar que, as aulas de dança no formato digital, emergentes do período de isolamento social, não eliminaram as formas presenciais de aula, cada um desses formatos apresenta potenciais e limites que lhes são próprios. Entretanto, considerando que o relacionamento com o ambiente digital está incorporado como cultura de crianças nativas digitais, refletir sobre esse ambiente sob o ponto de vista das vivências dessas crianças, pode indicar necessidades de mudanças no modo como pensamos as relações de ensino em ambos os ambientes, digital e presencial.

Que relações entre digital e presencial podem surgir para o futuro? Uma relação de múltiplos espaços e tempos? Uma relação onde o corpo se expande no uso de diversos recursos para se expressar, alterar sua imagem ou o espaço em que se apresenta? Uma relação onde o digital amplia o imaginário e a invenção de realidade implícita no fazer artístico? Como nos coloca Wosniak (2020), “é preciso atentar para as reverberações que o corpo contemporâneo e possuidor de aparato sensorial constantemente transforma em negociações dialógicas com o ambiente que o acolhe.”

Quando muda a experiência, o acesso e relação com o aluno, é preciso repensar as estratégias para o ensino-aprendizagem. Para auxiliar na análise e identificação de alguns dos potenciais da aula online, usa-se o mapeamento de experiências/ *design* de experiências, um método utilizado por profissionais da área de marketing.

Para que as estruturas propostas sejam carregadas de sentido, constrói-se um diálogo com o contexto e momento social que as crianças estão vivendo, trazendo o conceito de dança no contexto de Isabel Marques:

A forma como aprendemos a dançar, os caminhos que percorremos para ensinar, os diálogos que estabelecemos ao ensinar e aprender são chaves para que leituras da dança sejam singulares, significativas e transformadoras, para que sejam leituras da dança/mundo (MARQUES, 2010, p. 34).

Tendo em vista ainda a dança no contexto proposta por Marques, é preciso entender que indivíduo é esse que já nasceu imerso em tecnologias digitais e como isso influencia seu *design* de pensamento, seu modo de interagir, aprender e ver o mundo. Suas formas de construção de relações precisam ser levadas em conta para o processo de ensino-aprendizagem para que seja mais eficaz.

2.1.1 - NATIVOS DIGITAIS: CONHECENDO O PÚBLICO

O ensino da dança não está isolado dos sujeitos, de seu meio e fatores externos, existe uma rede de relações, como nos coloca Marques (2010) em seu tripé arte-ensino-sociedade da proposta da Dança no Contexto. A Dança no Contexto pressupõe diálogos entre a linguagem da dança, o contexto em que ela está sendo aprendida/ensinada e a diversidade das relações implicadas pelos atores do ensino-aprendizagem.

Dentro do vértice Ensino do tripé citado, Marques (2010, p.162) sugere que as aulas de dança possam “tecer redes de relações abertas e transitórias de compreensão, diálogo crítico e participação das singularidades dos alunos em seus trânsitos sociais”. Neste vértice, relaciona a arte da dança ao mundo dialogando com o conhecimento de si, conhecimento do outro e conhecimento do meio.

Para que possamos criar uma aula carregada de sentido e que seja eficaz na proposta, é imprescindível conhecer o outro e saber para quem estamos propondo essa aula. Como é a relação da criança hoje com as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs? Como isso influencia em seu *design* de pensamento e na forma de aprender?

É preciso levantar questões e olhar para o contexto e indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e nas relações com as tecnologias. Segundo Cruz & Bizeli,

A própria questão da qualidade da educação — e do ensino — passa pelo exercício de compreensão das aplicações tecnológicas e das inovações introduzidas na Escola, remetendo ao desafio de não apenas incluir crianças e adolescentes nos processos educativos, mas propiciar condições para que as linguagens possam ser apropriadas

pelos educandos de forma a vivenciarem um clima de aprender a aprender, de aprender a fazer e de aprender a ser rumo ao *pensar digital*. Incorporar inovações no ensino e na aprendizagem, como ferramentas pedagógicas para aguçar o senso crítico do estudante e a sua reflexão sobre o mundo, de forma a permitir a reconstrução criativa de ações concretas (CRUZ; BIZELI, 2016, pp. 337 -8).

Prensky (2001) chama de nativas digitais as crianças que nasceram já imersas nas TICs, que apresentam uma intimidade com os meios digitais e possuem habilidades e competência de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo.

As crianças nativas digitais interagem, a todo momento, com as novas e velhas mídias. Essa geração vem alterando os rumos da comunicação e da educação com seu modo de ser, agir e pensar na/em sociedade, o que nos exige um olhar atento e cuidadoso para não cair em formatos de ensino-aprendizagem que não suprem suas demandas e necessidades.

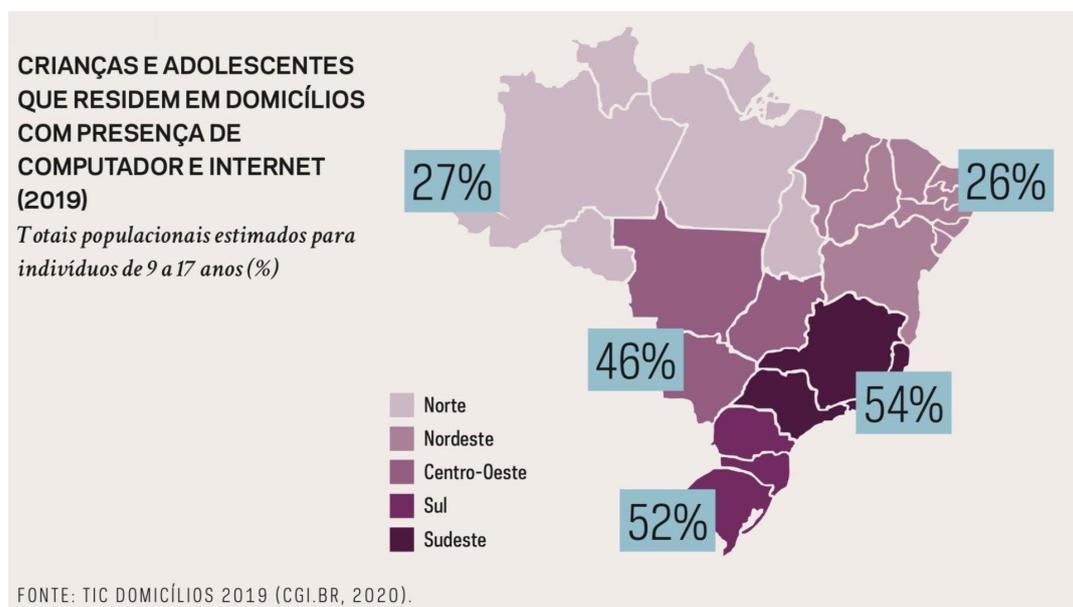
A contemporaneidade reflete a lógica da informação, devido às mudanças tecnológicas, que também exigiram e refletiram mudanças na cultura, isso entra em evidência com as transformações comportamentais emergentes do século XXI (PRENSKY, 2001). Isso se intensificou quando houve a difusão do computador e da internet trazendo maior mobilidade e acesso nos anos 1990, como vimos no capítulo 1. Todo esse avanço tecnológico impactou e ainda está impactando as relações comunicacionais e a educação, que vem se reorganizando desde então para acolher esses novos alunos.

Com o isolamento social e a imersão no meio digital, esses impactos aumentaram de forma significativa, exigindo uma reorganização de forma acelerada.

Em 2020, a pesquisa TIC Kids Online Brasil, organizou dados inéditos coletados pelas pesquisas TIC do CGI.br sobre o acesso e uso de TIC por crianças e adolescentes. A pesquisa TIC Kids Online Brasil tem como objetivo fornecer evidências sobre as oportunidades e riscos associados ao uso da internet por indivíduos de 9 a 17 anos.

Os dados coletados ao longo dos anos demonstram disparidades no acesso e uso das tecnologias da informação e comunicação por crianças e adolescentes, e as implicações para aproveitar oportunidades, bem-estar e adaptar-se às medidas de distanciamento social.

Figura 1 – Presença de computadores em domicílios

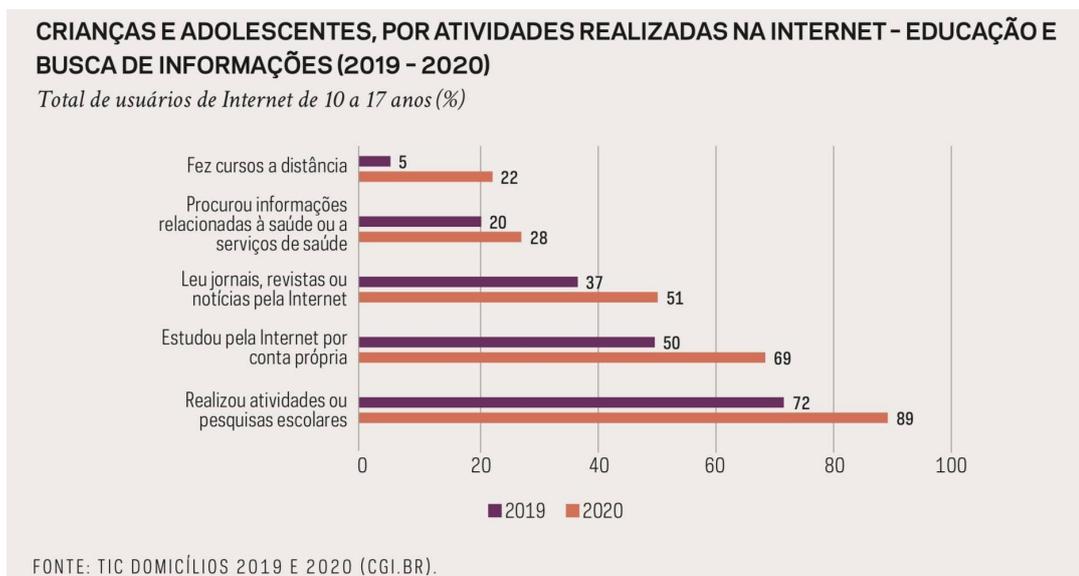


Fonte: TIC domicílios 2019 (CGI.BR, 2020).

Durante a pandemia, houve um aumento na presença de computadores nos lares brasileiros, passando de 39% em 2019 para 45% em 2020. No entanto, esse avanço foi menos significativo em domicílios das classes DE e em áreas rurais em comparação ao período anterior à crise sanitária, de acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2020 - Edição COVID-19. Ao considerar apenas a população de 10 a 17 anos que residia em lares com computadores, observou-se um crescimento expressivo, especialmente no uso de notebooks, que aumentou de 49% em 2019 para 74% em 2020. Também houve aumento no número de computadores de mesa (44% em 2019 e 49% em 2020) e tablets (37% em 2019 e 45% em 2020).

Nos últimos anos, a presença on-line de crianças e adolescentes tem aumentado no Brasil, cada vez mais o perfil dos nativos digitais está se intensificando. Segundo os dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil, a proporção de usuários de Internet de 9 a 17 anos aumentou de 79% em 2015 para 89% em 2019. Os dados coletados pela pesquisa TIC Domicílios indicam que o uso da Internet foi ainda maior em 2020, com 94% dos indivíduos de 10 a 17 anos sendo usuários de Internet no Brasil.

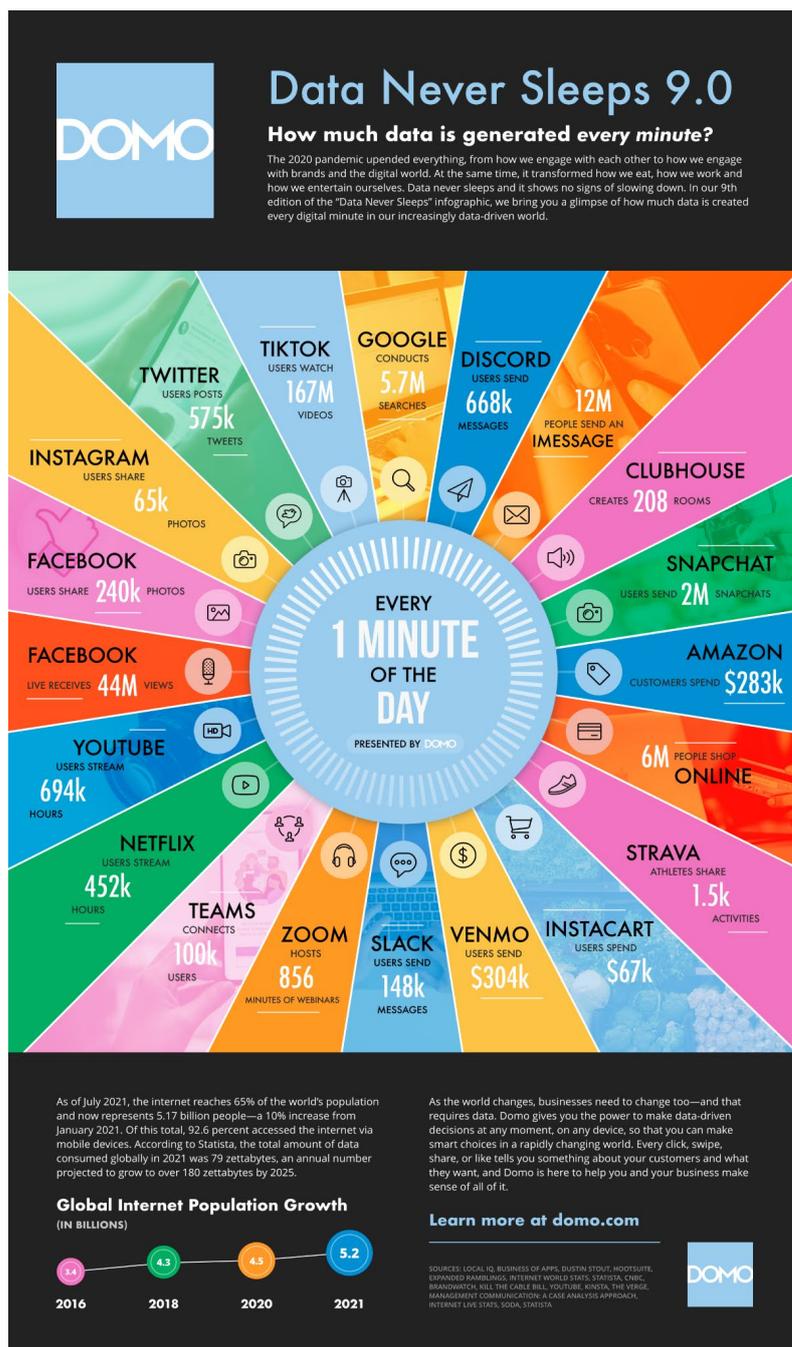
Figura 2 – Atividades de crianças e adolescentes na internet



Fonte: TIC domicílios 2019 e 2020 (CGI.BR)

A adoção de atividades de ensino remoto, decorrente das medidas de distanciamento social, aumentou o uso da Internet para fins educacionais e busca de informações. Os dados da pesquisa TIC Domicílios 2020 mostram um aumento na proporção de usuários da Internet de 10 a 17 anos que realizaram atividades ou pesquisas escolares, passando de 72% em 2019 para 89% em 2020, e aqueles que estudaram por conta própria pela Internet, passando de 50% em 2019 para 69% em 2020.

Figura 3 – Dados gerados por minuto



Fonte: *Data Never Sleeps 9.0* em domo.com

Com a aceleração e intensificação no consumo de mídias digitais decorrente da pandemia, houve mudanças em como nos envolvemos uns com os outros até como consumimos produtos, ou mesmo como aprendemos. Não só os nativos digitais tiveram esse impacto, mas também os imigrantes digitais estiveram expostos a essa situação, sendo obrigados a adaptar seu *design* de

pensamento e comportamento. Esse impacto ainda se mostra crescente e sem sinal de desaceleração, segundo pesquisas da nona edição do *Data Never Sleeps*. A pesquisa nos mostra o que acontece em 1 minuto na internet, conforme infográfico abaixo. Como exemplo: usuários do YouTube assistem 694.444 horas de vídeo; a plataforma Zoom⁸ hospeda 856 minutos de webinars; usuários do TikTok assistem a 167 milhões de cliques.

Estes altos números de consumo apresentados nas pesquisas citadas, deixam claro um tipo de comportamento que não vai retroceder, é preciso estar atento para o que está acontecendo ao nosso redor. Como resultado da mobilidade de conexão, deste ambiente onipresente e o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações de maneira diferente, fluem mais facilmente pelo aprendizado ubíquo, entendendo o espaço da escola de modo distinto das gerações anteriores. Sua relação com as instituições de ensino não tem mais foco apenas na oferta de conteúdo, buscam em grande parte esses espaços para apoio à sua aprendizagem. As diferenças vão mais longe do que muitos educadores poderiam suspeitar, esse novo jeito de experimentar o mundo leva à distintas estruturas de pensamento (PRENSKY, 2001).

O fluxo de informações nos atravessa o tempo todo, isso influencia no perfil dos nativos digitais, que estão acostumados a receber conteúdos muito rapidamente. Por conta disso, gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas; preferem acessos dinâmicos e algumas vezes aleatórios; trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos; se habituaram a melhores resultados quando envolve gratificações instantâneas e recompensas frequentes; preferem atividades gamificadas⁹ (BATES, 2016).

Com esse perfil, torna-se difícil criar estratégias seletivas de atenção com modelos de aulas tradicionais. Penso ser necessário criar estratégias que dialoguem com essa dinâmica e interação com o meio digital. Quando se trata de aula no ambiente virtual, é necessário repensar a dinâmica e modelo de construção para um *design* de experiência que favoreça o ensino-aprendizado.

⁸ O Zoom Meetings é uma plataforma de videoconferências robusta que possui diversas funcionalidades, como compartilhamento de tela, gravação de webinars, pode ser acessado via celular ou computador.

⁹ Utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, como por exemplo, no contexto escolar.

O perfil dinâmico dos nativos digitais deixa evidente o modo intenso de relacionamento nas aulas on-line. São diversas interações no chat compartilhando conteúdos relacionados ao tema, ao mesmo tempo que ouvem uma colega ou a professora falar, para em seguida interagirem e criarem movimentos em grupos em salas simultâneas, ou assistirem vídeos complementares reagindo com emojis. Se conectam em salas virtuais de dança ao mesmo tempo que estão conectados em outro aparelho, comentando com os amigos sobre suas percepções.

A comunicação digital passa a ter um alto impacto na formação e na compreensão da realidade dos nativos digitais, pois é a partir dessas tecnologias que eles se expressam e interagem em grande parte do tempo. Seus smartphones e tablets tornaram-se uma extensão de seu corpo físico. Suas múltiplas competências e habilidades sensoriais verbais e visuais são ferramentas de comunicação.

Como nos coloca Wosniak (2020), “é preciso atentar para as reverberações que o corpo contemporâneo e possuidor de aparato sensorial constantemente transforma em negociações dialógicas com o ambiente que o acolhe” (WOSNIAK, 2020, p.126).

Os efeitos da tecnologia não se produzem no nível dos conceitos, mas na instância da percepção sensível (MCLUHAN, 1964). Os meios de comunicação nos envolvem sensorialmente e isso pode nos afetar e transformar nossos comportamentos. Partindo dessa premissa, podemos entender um pouco mais sobre o processo de ensino - aprendizagem da dança no digital.

Os modos de expressar e interagir dos nativos digitais são carregados de sons, memes, imagens, vídeos, textos escritos e verbais. Durante as aulas de dança on-line, isso se mostrou fortemente quando as crianças substituíam sua expressão facial ou corporal por uma resposta com emoji ou meme. Mesmo estando com suas câmeras ligadas, a escolha nem sempre era o corpo físico para se expressar, mantendo muitas vezes o corpo neutro, sem movimento ou expressão facial, diferente das reações dos emojis. Este é um ponto que devemos prestar atenção no decorrer do tempo, observar o quanto o isolamento social transformou o modo de nos expressarmos nas relações e, como isso pode impactar o convívio social e o corpo na dança.

Nossos corpos - Transitórios, maleáveis, fluidos - são zonas de encontro sem começo nem fim com as quais os diferentes papéis sociais, na dança em interfaces com o mundo, são reconfigurados, ressignificados. São nossos corpos que permitem e conduzem esse fluxo entre os papéis e as funções sociais, pois são permeáveis às experiências cotidianas. A permeabilidade de nossos corpos, corpos que dançam e leem a dança, mantém vivos os fluxos entre situações formais de ensino e aprendizagem e a sociedade. Portanto, tudo aquilo que internalizamos e entrelaçamos nos corpos em sala de aula será oferecido como possibilidade de convivência no âmbito social.” (MARQUES, 2010, p.49).

Precisamos considerar as condições tecnológicas de cada geração. É comum para alguns educadores da geração anterior acreditar que o ensino remoto não é suficiente para a aprendizagem da criança, é inegável que podemos ter perdas em alguns aspectos práticos, como veremos no capítulo 4, mas será que para os nativos digitais existe diferença entre o on-line e o presencial? Como podemos potencializar cada um desses formatos com o foco no aprendizado do aluno, pensando no que é o principal: seu desenvolvimento?

Fazer esse recorte dos nativos digitais foi uma forma estratégica para estabelecer um parâmetro de reflexão sobre as diferenças comportamentais e culturais entre gerações. Após algumas críticas, Prensky (2012) repensou a divisão entre nativos e imigrantes digitais e propôs o conceito de sabedoria digital que é independente da data de nascimento, mas guarda relação com o nível de participação e interação com as tecnologias e seu uso no dia a dia, sobretudo no espaço escolar. Pode-se inferir que existam nativos digitais mais ou menos participativos e interativos, assim como pode haver imigrantes mais ou menos participativos e interativos. É necessário avaliar o envolvimento e uso das tecnologias em sua rotina diária, em especial em espaços de aprendizagem. Contudo, conforme nos aponta o autor, é pouco provável que os nativos digitais retrocedam, porque seus comportamentos e hábitos parecem estar alinhados às demandas e necessidades de um mundo que pensa, sente e, portanto, aprende conectado com modelos de interação social digitais. Os nativos digitais reagem e sentem de maneira diferente, destarte, aprendem de maneira distinta dos imigrantes digitais.

Não se deve ignorar o perfil dos nativos digitais, é necessário que o professor compreenda com quem está se comunicando e que esteja engajado ao contexto de seu público, para assim conseguir exercer de maneira eficiente o papel de mediador entre o conhecimento em dança, as tecnologias e os

educandos.

2.1.2. *DESIGN* DE PENSAMENTO DIGITAL

Compreendendo um pouco mais sobre os nativos digitais, podemos olhar para o processo de aprimoramento cognitivo que acontece em uma sociedade que está imersa e é constantemente influenciada pelas tecnologias digitais, em especial pelas TICs. As tecnologias criam maneiras de interagir, trabalhar, comunicar, relacionar-se, aprender, de pensar, em suma, de viver. (COLL; MONEREO, 2010).

São muitos os estímulos vinculados a estas tecnologias, como vimos, não é incomum presenciar crianças que ainda não sabem andar, com um domínio impressionante das telas de *touch screen*. Vimos como os nativos e imigrantes digitais se relacionam com as tecnologias, mas como isso interfere no desenho de pensamento, nas lógicas e estruturação de ideias?

A facilidade de conexão, mobilidade e comunicação impactaram na maneira como vivemos. Muda-se a forma de viver, muda-se a forma de pensar, mudando a forma de pensar novas formas de viver surgem e assim o ciclo se perpetua.

Mas o que nos impacta? Brazil (2017) nos coloca que o impacto não está no artefato em si, mas sim no pensamento por trás dele, no *design* de pensamento que o artefato nos induz.

Rabardel (1995) utiliza o termo artefato para designar máquinas, objetos técnicos, objetos simbólicos e sistemas, podendo ser material ou não. O artefato aporta uma solução para um problema ou uma classe de problemas postos socialmente.

Tecnologia não é o artefato, mas sim um produto da cognição para a resolução de uma demanda prática. É esse pensamento organizado que cria o artefato, e o artefato induz a um novo tipo de pensamento, o qual amplifica a habilidade da cognição para inventar tecnologia adicional, a qual amplifica, assim, a cognição (BRAZIL, 2017; COLL; MONEREO, 2010). As tecnologias digitais podem ampliar nossas habilidades do mesmo modo que o microscópio amplia nossa visão. Quando utilizamos uma ferramenta, não só permitimos que nossas habilidades melhorem, quando a utilizamos é como se ela deixasse uma

marca, um novo padrão. Coll e Monereo (2010), designam essa marca como rastro.

À medida que as informações são produzidas, acessadas, atualizadas e co-criadas constantemente, surgem novos modos de comunicação, criação, leitura, escrita, aprendizagem e pensamento, que evoluem concomitantemente.

Desenvolvemos softwares, plataformas e redes que acabam interferindo no modo de configurar nossas próprias vidas, criando novos padrões de organização e comportamento, criando também outras necessidades dentro da tecnologia utilizada.

No que se refere à criatividade e tecnologia, este mesmo processo de retroalimentação ocorre, constitui-se um processo de mão dupla. As novas tecnologias apresentam oportunidades inéditas de trabalhos criativos, enquanto o uso criativo conduz à evolução e algumas vezes às transformações tecnológicas (ROBINSON, 2011). As tecnologias digitais possibilitam formas e meios diferentes de criar movimento e dança, como por exemplo o vídeodança.

Tendo em vista esse ciclo de autoperpetuação da tecnologia, no contexto das aulas de dança on-line, novas configurações vão surgindo e reverberam nas formas de se relacionar e por consequência influencia novos *designs* de pensamentos dos alunos e professores, e assim novas possibilidades de ensino-aprendizagem em todos os formatos: digital, presencial e híbrido. As tecnologias digitais nos proporcionam diversas ferramentas para criar, ao mesmo tempo, proporcionam modos totalmente novos de apresentar os trabalhos e obras, bem como disseminar e comunicar as ideias contribuindo para seu desenvolvimento.

Com o isolamento social devido a pandemia, houve uma transformação nos modos de criação, tanto ética, quanto esteticamente. As aulas de dança geraram novos modos de organização, comportamento e relacionamento. Nosso ato criativo foi, portanto, alterado em todos os setores, da sala de aula até os grandes espetáculos, houve uma adaptação e com isso um novo modo de produzir, consumir, aprender e fruir dança. Visto a necessidade do digital, diversos softwares nos serviram em resposta à situação emergencial e aos poucos foram se aprimorando e trazendo melhores funcionalidades para esse novo jeito de interagir.

Toda a tecnologia e os artefatos estão disponíveis para uso, mas eles

não têm autonomia, o que faz a diferença é quem os utiliza e qual destino dá a esse uso. O impacto só é gerado se existe o contato. A inovação não está na tecnologia, mas sim no uso que fazemos dela no dia a dia (MEIRA, 2020).

Como vimos anteriormente, no contexto das aulas de dança on-line, podemos construir uma aula pensadamente digital, aproveitando ao máximo todos os recursos fornecidos pelas plataformas, ou somente mediar uma aula com pensamento analógico, deixando de lado muitos dos recursos e gerando pouco impacto, "escaneando" o formato presencial para as aulas on-line.

Robinson (2011) nos traz um ponto interessante a refletir, que ocorre historicamente, uma característica da mudança cultural é que, por um período, as novas tecnologias tendem a ser usadas para desempenhar tarefas antigas. Pode-se dizer que existe um tempo de reorganização e readaptação.

Mesmo com o fim do isolamento social, observa-se rastros cada vez mais evidentes nos nativos digitais devido ao período em que permaneceram somente no ambiente digital decorrente da pandemia. É comum solicitarem que a aula presencial ou uma atividade específica seja gravada para revisão em casa, postura essa que não era comum antes do isolamento. Outro comportamento que tornou-se mais habitual são as chamadas de vídeo para as "tarefas de casa" em grupo, as crianças combinam entre si de forma natural, sem se preocupar com o contato presencial. Entendem que estarão juntos e com a chamada de vídeo não precisam se preocupar com deslocamentos, além de não ficarem dependentes da agenda de seus pais/responsáveis, para eles as chamadas de vídeos trazem certa liberdade neste aspecto.

Essas mudanças vão ao encontro das afirmações de Prensky (2012), o qual sugere que o acesso e presença das tecnologias em nosso cotidiano nos impactam psíquica e socialmente, alterando as consequências de nossas ações ao interagirmos com o meio.

O contato frequente com as tecnologias e as mudanças no *design* de pensamento geradas pelo seu uso, atuam em nossa habilidade cognitiva. A cognição é entendida aqui como uma função psicológica ligada ao aprendizado, ao desenvolvimento intelectual e emocional. Pode-se dizer que é a interpretação feita a partir das informações captadas pelos cinco sentidos, e a conversão dessa interpretação para nossa forma de ser.

Um dos principais pontos de ligação entre a cognição e a aprendizagem é a motivação. Estudantes motivados gostam de aprender e aprendem melhor. Quando existe o estímulo cognitivo em grau adequado ao indivíduo envolvido no processo de ensino-aprendizagem, mais enfatizada será a aprendizagem.

A Teoria do *Flow*, desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi (1990) busca compreender o que um indivíduo precisa para atingir um estado pleno de concentração e motivação e nos convida a olhar para isso dentro do ambiente escolar, seja ele on-line, presencial ou híbrido, podendo trazer inúmeros benefícios à educação. Traremos a questão da motivação com mais detalhes no capítulo 4, fazendo uma análise dos dados colhidos nas entrevistas.

É notável que o desinteresse é um dos motivos pela evasão escolar, tanto em sistemas presenciais, quanto on-line. O sistema tradicional de ensino, em sua maioria, já não atende o perfil e dinâmica dos nativos digitais, é necessário repensar os formatos, colocar o indivíduo como eixo central para a construção do *design* de experiência da aula, e não apenas a transmissão de conteúdos como centro de tudo. É preciso que nossas crianças redescubram o prazer em aprender, para isso precisamos deixar o padrão de pensamento antigo, sair do comum e dar um salto abrindo novos caminhos. É preciso também repensar não só o formato, mas o porquê do ensino da dança e que tipo de indivíduo estamos ajudando a formar. Nossa mente trabalha no sistema de padrões e regras, operando com essas bases de dados, é preciso ir além para encontrarmos novas alternativas.

O intenso e frequente acesso às TICs tende a provocar mudanças também em nossos modos de se relacionar com o outro. No que diz respeito às alterações afetivas, nota-se que algumas crianças entendem a presencialidade não apenas ligada ao contato físico, mas sim pela conexão e comunicação com o outro, independente do meio utilizado, elas possuem uma facilidade em criar vínculo e afeto através de artefatos tecnológicos. Vemos hoje muitos adolescentes com dificuldade em se relacionar, devido a superficialidade de contato decorrente das redes sociais, além de falta de compreensão e controle de suas próprias emoções. Não aprofundaremos aqui os impactos psicoemocionais advindos da subtração do espaço e contato físico, no pós pandemia e uso excessivo das TICs, mas apenas como exemplo e alerta para a saúde mental de nossos alunos, tivemos no Brasil surtos coletivos de ansiedade

em jovens dentro de uma escola. O que nos faz repensar não só para onde estamos caminhando com os formatos de ensino, mas também como estamos caminhando.

3. BIT A BIT: ESTRUTURAS DE UMA AULA ON-LINE

Repensar formatos de ensino da dança em relação aos caminhos que estamos percorrendo na relação com o ambiente virtual, abordamos as estruturas de uma aula de dança on-line, seus formatos, plataformas e suas características descritas serão contextualizadas com seu uso em um espaço de ensino não formal da dança.

Abordamos também, um breve processo histórico de aproximação entre as áreas de Dança e Educação no país, contextualizando características da dança analisada neste estudo.

3.1. FORMAS E PLATAFORMAS

A rápida aceleração da transformação digital em todo o mundo desempenhou um papel crucial no enfrentamento dos impactos do novo coronavírus. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) se tornaram essenciais para manter as atividades em diversos setores econômicos. A crise sanitária ressaltou a resiliência da Internet, que foi capaz de fornecer soluções ágeis para atender às novas demandas da sociedade nesse momento desafiador. Durante a pandemia, várias formas e plataformas de ensino foram utilizadas para permitir a continuidade da educação à distância, visto o isolamento emergencial que se estabeleceu como medida de proteção e contenção do vírus da COVID-19, essa medida foi adotada por todos no ensino regular e no ensino da dança, seja vinculado a uma instituição formal ou não formal.

Dentre as principais formas utilizadas temos aulas virtuais ao vivo, ou aulas síncronas, onde as instituições de ensino utilizaram ferramentas de videoconferência, como Zoom, Google Meet¹⁰, Microsoft Teams¹¹, entre outras. Neste formato, professores e alunos encontravam-se virtualmente em horários programados para interagir e ensinar/aprender conteúdos educacionais. Assim como nas demais áreas de ensino, muitos estúdios de dança e professores

¹⁰ Plataforma para conferências e chats por vídeo seguros na Web.

¹¹ Aplicativo de mensagens para organização; espaço de trabalho para a colaboração e comunicação em tempo real, reuniões, compartilhamento de arquivos e aplicativos.

adotaram aulas virtuais ao vivo por meio de plataformas de videoconferência. Os instrutores transmitiam as aulas em tempo real, permitindo que os alunos participassem e recebessem instruções e feedback em tempo real.

Outra forma utilizada para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, envolve os Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), plataformas de AVA, como Moodle, Blackboard, Canvas e Google Classroom, foram amplamente utilizadas para disponibilizar materiais didáticos, tarefas, fóruns de discussão e avaliações on-line. Essas plataformas oferecem um espaço centralizado para a comunicação entre professores e alunos, além de facilitar a entrega e a correção de trabalhos.

Explorando mais a independência e gestão de tempo de cada aluno, algumas instituições optaram por gravar aulas e disponibilizá-las posteriormente. Isso permitia que os estudantes acessassem o conteúdo de acordo com sua conveniência, escolhessem seu ritmo de aprendizado e, nas aulas de dança, pudessem repetir os movimentos conforme sua necessidade. As gravações das aulas geralmente eram disponibilizadas por meio de plataformas de compartilhamento de vídeos, como YouTube e Vimeo, ou também enviadas diretamente aos alunos por meio de serviços de armazenamento em nuvem.

Importante lembrar que o cenário de acesso não era e ainda não é de igualdade a todos, a crise sanitária da COVID-19 expôs as disparidades digitais e os desafios de tornar as oportunidades da Internet acessíveis a todos. Destarte, em áreas com acesso limitado à internet ou com dificuldades tecnológicas, adotou-se o ensino por correspondência. Nesse método, os materiais impressos, como livros didáticos e folhas de atividades, eram enviados pelos correios aos alunos, que os utilizavam para estudar em casa. No caso do ensino da dança, muitas ONG`s e projetos sociais que ofereciam essa modalidade, suspenderam as aulas devido a falta de acesso à internet e equipamentos. Para muitas famílias que não possuem computadores em casa, outro meio utilizado foi o WhatsApp¹², diversos conteúdos eram compartilhados por meio do aplicativo.

Além das plataformas específicas para instituições de ensino, houve um aumento no uso de plataformas de aprendizado on-line, como Khan Academy,

¹² Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

Coursera, Udemy e edX. Essas plataformas oferecem uma ampla variedade de cursos livres e recursos educacionais, abrangendo diferentes níveis de educação e áreas de conhecimento. Possibilitou acesso a conhecimentos para um amplo público de variadas idades.

No ensino da dança também houve um aumento no uso de plataformas especializadas que oferecem aulas gravadas, tutoriais passo a passo, planos de treino e interação com instrutores por meio de fóruns ou sessões de perguntas e respostas. Exemplos de plataformas desse tipo incluem DancePlug, STEEZY Studio, CLI Studios e Dance 411.

Muitos professores e coreógrafos de dança utilizaram redes sociais, como Instagram, Facebook e TikTok, para compartilhar vídeos de aulas, coreografias e desafios de dança. Os alunos podiam seguir esses perfis, assistir aos vídeos e aprender os movimentos em suas próprias casas.

Além das opções mencionadas, muitos dançarinos e professores renomados ofereceram workshops e aulas on-line especiais durante a pandemia. Essas aulas geralmente eram transmitidas ao vivo por meio de plataformas de videoconferência ou disponibilizadas como gravações para os participantes.

A utilização dessas formas e plataformas de ensino variou de acordo com as instituições de ensino, o nível de educação e a disponibilidade de recursos tecnológicos e acesso à internet. Além disso, as abordagens utilizadas evoluíram ao longo do tempo, à medida que os educadores e alunos se adaptavam às novas demandas da educação à distância na pandemia.

Durante a retomada das atividades presenciais, ainda seguindo restrições, adotou-se o formato híbrido, combinando elementos presenciais e on-line. O termo "híbrido", já mencionado anteriormente e aqui um pouco mais aprofundado, surgiu nesse contexto como uma forma de descrever a fusão entre essas modalidades de ensino. Essa abordagem ganhou destaque durante a pandemia de COVID-19, quando as escolas precisaram se adaptar e adotar métodos de ensino remoto, além do presencial, para garantir a continuidade da educação.

Por Educação Híbrida compreende-se então, processos de ensino e de aprendizagem que se constituem, não a partir de uma teoria da ação, numa perspectiva antropocêntrica, sujeitocêntrica e dualista,

mas por atos conectivos que tecem a rede entre AH e atores ANH, numa perspectiva simpoiética (co-criação, co-transformação). A Educação vai se construindo então nesse acoplamento, nesse coengendramento de espaços geográficos e digitais, incluindo o próprio espaço híbrido; de presença física e digital virtual do AH (perfil em mídia social, personagem em jogo, avatar em metaversos, por webcam ou ainda por holograma), com presenças digitais de ANH, tais como: autómatos, agentes comunicativos, NPC, dentre outros, portanto, presenças plurais; por meio de tecnologias analógicas e digitais integradas, que juntas favoreçam a comunicação e interação entre AH e ANH, de forma textual, oral, gráfica e gestual; num imbricamento de diferentes culturas (digitais, pré-digitais, tribais, eruditas, dentre outras), constituindo-se em redes e fenômenos indissociáveis, interligando naturezas, técnicas e culturas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, n.p.).

Como resultado do mundo biológico, físico e digital emerge a realidade hiperconectada, por meio das coexistências, interações, imbricamentos, dos espaços geograficamente localizados e dos espaços digitais virtuais, atravessados por diversas tecnologias analógicas e digitais, abrangendo diferentes formas de presença e culturas. Neste cenário, novas abordagens metodológicas e pedagógicas se desenvolvem de forma inovadora. São práticas intervencionistas, conectivas, reticulares, atópicas e até gamificadas, buscando se adaptar a essa realidade hiperconectada (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Com a flexibilização das restrições, muitas instituições de ensino utilizaram uma abordagem híbrida como uma maneira de combinar os benefícios da interação presencial com a flexibilidade e acessibilidade do ensino on-line. Nesse modelo, os estudantes alternam entre atividades realizadas no ambiente físico da escola e atividades que ocorrem remotamente, por meio de plataformas de aprendizado on-line. Por exemplo, parte da turma participava de aulas presenciais em determinados dias, enquanto a outra parte acompanhava a mesma aula de forma remota. Em seguida, ocorria a inversão, permitindo que todos os alunos tivessem acesso a ambos os formatos. Essa medida foi adotada principalmente para diminuir o contato físico e transmissão do vírus, e prezava pelos benefícios da interação presencial e da flexibilidade do ensino on-line. A presente pesquisa foi aplicada com crianças participantes de aulas híbridas e aulas apenas no formato on-line, o que nos possibilitou uma variedade maior no olhar comparativo entre os formatos.

Atualmente, após o isolamento e restrições, o formato híbrido oferece aos alunos a oportunidade de participar de atividades presenciais, como aulas

em sala de aula, discussões em grupo e atividades práticas, enquanto também podem acessar materiais didáticos, participar de fóruns de discussão e realizar tarefas on-line. Essa abordagem visa combinar o melhor dos dois mundos, proporcionando interação e engajamento pessoal, ao mesmo tempo em que oferece flexibilidade e recursos digitais para apoiar o processo de aprendizagem.

O formato híbrido permite maior flexibilidade para os alunos, pois eles podem assistir às aulas on-line em horários mais convenientes e de qualquer localização. Isso pode ser especialmente benéfico para estudantes com outras responsabilidades, como trabalho ou família. As avaliações podem ser realizadas tanto presencialmente quanto on-line, dependendo da natureza da disciplina. Os alunos podem enviar trabalhos e realizar testes online, enquanto atividades práticas ou exames podem ser realizados em ambientes presenciais.

A implementação do formato híbrido de ensino pós-pandemia pode variar entre instituições de ensino e níveis educacionais. As escolas, universidades, estúdios de dança, centros de formações em dança, etc.; adotaram abordagens diferentes com base em suas necessidades, recursos e infraestrutura disponíveis. No ensino da dança, não foi encontrado um levantamento quantitativo sobre a utilização do formato híbrido após a liberação de fluxo normal presencial das escolas de dança e instituições que oferecem essa modalidade.

3.2. DANÇANDO NA ESCOLA: A DANÇA [JAZZ] NO CONTEXTO.

Para trabalhar com o ensino da dança na contemporaneidade, seja pela via da educação formal, realizada dentro das aulas de Arte, ou em contextos não formais, como oficinas, vivências e projetos extracurriculares, é importante levar em consideração o processo histórico de aproximação entre as grandes áreas da Dança e da Educação; o qual engendrou novas visões, leis, documentos e diversos estudos pelo país desde a década de 80.

Mediante as lutas de artistas e educadores, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) – ao lado dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – permitiram que a dança conquistasse espaço nos currículos escolares, sendo apontada como uma linguagem artística a ser desenvolvida na disciplina de Arte, ao lado de Música, Teatro e Artes Visuais.

Por consequência, documentos de âmbitos estaduais e municipais também fizeram o exercício de advogar a favor do corpo e seu movimento nas urdiduras escolares, como as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE). As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), por sua vez, apontam a necessidade de abordar os aspectos sociais, culturais e históricos da dança nas aulas de arte. Ademais, afirma que os elementos formais da dança - movimento corporal, espaço e tempo – devem ser estudados através de experimentações diversas, improvisos e processos de criação em dança.

De acordo com Gabardo Jr. e Maçaneiro (2016), por muito tempo, devido a uma mescla de heranças das correntes educacionais Tecnicista e Tradicional, a dança na esfera escolar foi trabalhada a partir da cópia e reprodução de gestos ditados por um professor, além de ensaios repetitivos e mecanizados para apresentações em datas comemorativas. Em outros momentos, a partir de inspirações da Escola Nova, as atividades se tornaram livres e intuitivas, despidas de propostas pedagógicas coesas, nas quais os alunos são liberados para se moverem como bem entenderem.

As leis e documentos mencionados tentaram contornar essas práticas reducionistas, defendendo a dança enquanto uma área de conhecimento tão importante quanto as demais que compõem os currículos e fomentam múltiplos projetos educacionais. Nos PCNs é possível identificar a visão de que a exploração criativa dos movimentos é essencial para que as crianças harmonizem suas potencialidades motoras, afetivas e cognitivas:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Tal visão está de acordo com as pesquisas mais recentes feitas pelos neurocientistas que estudam as relações entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal. Essas novas teorias criam um desafio à visão tradicional que separa corpo e mente, razão e emoção (BRASIL, 1997, p. 49).

Nessa direção, percebe-se que a dança pensada para a escola não corresponde a uma prática de técnicas eruditas e/ou codificadas, pautadas num determinado padrão estético, como é possível encontrar em centros de formação em dança ou companhias profissionais, onde artistas trabalham para realizar, com eficiência, os passos e gestos específicos de um gênero dançante - como

ballet clássico, dança moderna, danças urbanas ou até mesmo a dança jazz. Nem mesmo se configura uma atividade com o foco no lazer, entretenimento ou promoção de saúde, conforme ocorre em outras esferas.

Para Marques (2010; 2011), a dança no ambiente escolar, tanto no contexto formal, como em projetos diversos, deve abrigar vivências criativas, autorais e lúdicas com o movimento. É necessário que os alunos compreendam seus gestos como uma forma pessoal de expressão, uma via de comunicação, permeada por seus pensamentos, trajetórias, afetos e múltiplos diálogos com a sociedade. Não à toa, nesse novo contexto surgiram variadas nomenclaturas para designar a dança almejada dentro das escolas, tal como “dança criativa”, “dança educativa” e a mais conhecida, “dança-educação”, como se fosse uma tentativa de frisar sua diferenciação.

Ainda segundo a autora, através de um processo de ensino-aprendizagem reflexivo, é possível estimular que os alunos sejam mais conscientes de si e do ambiente que os cercam, pois “corpos que se conhecem têm grandes possibilidades de estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio e com o mundo.” (MARQUES, 2010, p.206).

Observa-se, então, que não é somente a dança que passa a assumir status diferenciados dentro da escola, mas também o arte-educador, que se afasta do papel de um profissional da dança tradicionalmente conhecido para se aproximar de um agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, o qual instiga e problematiza a construção de conhecimentos no e pelo corpo.

Marques (1999), inclusive, cunhou o termo artista/docente para se referir a esse profissional, sendo aquele que propõe, interage, interpreta, dirige e cria junto aos seus alunos, em meio a um processo de ensino-aprendizagem que é dialógico e explicitamente educativo. Ou seja, não deixa de ser artista, muito menos educador, assumindo uma postura híbrida:

Em minha proposta e carreira profissional, o artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/docente é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce (MARQUES 2014, p. 235).

Conforme Gonçalves, Gabardo Jr. e Castilho (2019), as práticas educativas que visam a questão da autoria dos alunos estão vinculadas à visão

do artista-docente, ao modo como irá conduzir as experiências com/do/sobre o movimento, as quais podem calar os corpos dançantes, caso insistam em atividades reprodutivas, insensíveis e mecânicas de passos de dança, ou então, incentivá-los a se expressar, a se enunciar no mundo, mediante pesquisas (cri)ativas, reflexões sobre suas sensações e diálogos com o meio que os cerca.

Faz-se necessário, portanto, que o arte-educador promova metodologias de ensino que permitam uma relação profunda entre os estudantes e essa área do conhecimento, a fim de auxiliá-los a pesquisar no/sobre o corpo, a interagir por meio do movimento com os demais colegas, o espaço, a sociedade; a criar gestos, cenas, expressões [...] (GONÇALVES; GABARDO JR.; CASTILHO, 2019, p. 146).

Na continuidade dessa aproximação entre as duas áreas, a partir de 2016 houve grandes mudanças no país com a aprovação da Lei nº 13.278, que reformulou a LDB de 1996. Dentre as principais deliberações, essa lei frisou a necessidade de incorporar os saberes da Dança nas aulas de Arte e determinou que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio percorressem uma base nacional comum, o que fez surgir a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018).

A BNCC (2018), em suma, ocupou o lugar dos documentos anteriores, carregando a obrigatoriedade de sua abordagem tanto por escolas públicas como privadas. Em seus ditames, a Arte se torna um “componente curricular”, dentro da área de Linguagens, centrado nas vertentes das Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e Artes Integradas. Propõe, ainda, que as aulas de Arte articulem seis “dimensões do conhecimento”, de forma indissociável e simultânea, sendo elas: Criação; Crítica; Estesia; Expressão; Fruição; Reflexão.

Sobre a dança, o texto pontua:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo [...] (BRASIL, 2018, p. 195).

Por mais que a BNCC foi elaborada desde 2015, redigida por técnicos, assessores, especialistas e gestores educacionais, sendo lançada a variadas discussões públicas, eis que sua finalização e aprovação, entre 2017 e 2018, ocorreu durante um tenso momento político no país, carregando muitas contradições, e por isso é severamente criticada.

Segundo Batalha (2022), a BNCC sofre resistências principalmente devido a conjuntura política em que o texto foi finalizado, na qual a escola pública, laica e de qualidade esteve (e ainda está) em risco. Em relação ao componente de Arte, para ela a linguagem da dança não foi abordada em sua magnitude, faltando clareza de conteúdos, nomenclaturas e apontamentos próprios a essa área de conhecimento; o que invisibiliza seu patrimônio rico e imaterial, e assim reforça seu desmerecimento no ambiente escolar.

Bezerra e Ribeiro (2020) apontam que mesmo com os recentes avanços na área, que movimentaram novas concepções de dança, corpo, educação, professor e formação de professores, o movimento expressivo ainda enfrenta muitos desafios para se legitimar nas instituições de ensino regular devido, especialmente, às próprias culturas escolares, as quais seguem alicerçadas na valorização do pensamento intelectual em detrimento de aspectos motores, estéticos ou afetivos.

Castilho (2021), por sua vez, salienta que tais entraves não se limitam às aulas formais de Arte, pois atravessam também as atividades extracurriculares, eventos e oficinas nas escolas. A autora aponta que, nos últimos anos, os gêneros dançantes, com técnicas específicas, vêm ocupando espaço nas escolas regulares, sendo o Ballet Clássico um forte exemplo. Todavia, muitas vezes essas práticas são inseridas nas escolas sem objetivos pedagógicos coesos, tornando-se desconexas e superficiais, o que fomenta inúmeras críticas sobre seu papel e relevância na formação dos alunos.

Em relação ao Ballet Clássico na esfera da Educação Infantil, a pesquisadora alerta:

Infelizmente, ainda é comum encontrar propostas que não se preocupam em instigar a criatividade ou a consciência corporal dos/das infantes, bastando-se em reproduções mecânicas e caricatas dos

passos clássicos. Por outro lado, ao tentar se afastar da rigidez dessa técnica tradicional, vejo que muitos e muitas docentes recorrem a uma “pseudoludicidade” ou “pseudoliberalidade”, de modo a priorizar a recreação e o espontaneísmo, o que compromete a organização necessária para um aprendizado efetivo. Não é difícil encontrar aulas soltas, animadas, sem progressão didática ou temática, sobre as quais se pergunta: isso seria Ballet Clássico? (CASTILHO, 2021, p. 200-201).

Posto isto, não cabe a este estudo mais aprofundamentos em tais legislações, documentos ou conceituações. O que interessa a este subcapítulo é sinalizar o processo histórico de aproximação entre as áreas da Dança e da Educação no país, responsável pelo atual panorama da educação brasileira, ou melhor, pelo (não) lugar do corpo e do movimento nas escolas contemporâneas. Afinal, esse é o cenário da presente pesquisa, a qual se debruça em um programa de educação não formal em dança, realizado em parceria com uma instituição de ensino privada e também em um projeto social, em Curitiba-PR.

Neste trabalho, a Dança Jazz é abordada de uma maneira diferenciada e contextualizada, tendo em vista as discussões supracitadas, com a intenção de contribuir com o processo de desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Suas vivências propõem um jogo lúdico e criativo junto aos gestos, passos e características estéticas desse gênero dançante.

Não à toa, a metodologia das aulas é baseada nas visões de Marques (2010) a respeito da Dança no Contexto, sendo essa uma proposta metodológica para que os arte-educadores construam seus projetos educacionais.

A pesquisadora defende que as aulas de dança sejam baseadas em metodologias criativas que conectem o Tripé das Relações: Arte, Ensino e Sociedade. Isto é, sugere que os saberes específicos da Dança (vértice da Arte), estejam conectados a uma pedagogia crítica, dialógica e sensível, voltada para a transformação do ser humano (vértice do Ensino), bem como, estejam aliadas às tramas sociais que atravessam as salas de aula, a comunidade e o cotidiano dos sujeitos envolvidos (vértice da Sociedade). Em sua visão, é “o trânsito entre as redes formadas pelo tripé das relações que possibilita leituras de Dança/mundo na construção de sentidos transformadores” (MARQUES, 2010a, p.138).

Os três vértices, para a autora, são indissociáveis, e devem se dialogar e complementar durante as aulas de dança. Pois, conhecer e criar junto aos

elementos da Arte – nesse caso da Dança Jazz –, não é menos relevante que o enriquecimento pessoal desenvolvido pelo aluno, muito menos é inferior à nova postura que irá exercer em sua comunidade. Assim, quando os três Vértices se mantêm entrelaçados, "abrem caminhos para que possamos participar – dançando – das dinâmicas sociais" (MARQUES, 2010a, p. 184 - ênfase minha).

Na visão de Marques (2010, p. 163), "elaborar e realizar projetos educacionais implica um olhar direcionado para as relações que se estabelecem entre os leitores da Dança/Arte, o conhecimento e o mundo". Baseada especialmente em Laban e Paulo Freire, a pesquisadora acredita que educar é preencher nossas vidas de significados, isto é, instigar que os alunos atribuam sentidos aos seus próprios corpos, danças e ações cotidianas. Para que isso ocorra, ela aposta em quatro atitudes: *problematizar*, *articular*, *crítico* e *transformar*, as quais formam a denominada Quadra Articuladora, e que devem ser instigadas pelo docente, mas desenvolvidas por todos os atores do processo de ensino-aprendizagem da dança.

O presente estudo caracteriza por Dança Jazz no Contexto uma prática que leva em consideração os sujeitos e a esfera social em que estão inseridos. Não possui a ingênua pretensão de que os participantes reproduzam os passos dessa dança com exatidão, buscando um aperfeiçoamento técnico, como também não se configura uma atividade livre, espontânea e recreativa. Distante disso, aposta que, através da mediação docente, as crianças e adolescentes atribuam novos sentidos aos movimentos desse gênero dançante. A Dança Jazz se torna um caminho para que elas possam se conectar com seus corpos, conheçam novas formas de se mover e dialogar com o outro, ampliando seu repertório corporal e cultural.

Mais uma vez, o papel do arte-educador é destacado, levando em consideração que é o responsável por estimular e orientar a construção de conhecimentos na e pela Dança Jazz, estabelecendo relações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula com as análises, percepções, sensações e realidades dos alunos.

Professores têm como função social a criação intencional de tempos e espaços que proponham e articulem redes de ensino e aprendizagem que façam sentidos. Professores são corresponsáveis pela criação de redes de conhecimento impregnadas, revestidas, contaminadas de sentidos. Professores têm a função social e o potencial dialógico de

intervir, transformar e redimensionar as redes sociais já existentes. (MARQUES, 2010, p. 16).

Neste ponto o professor como mediador pode fazer a diferença para um aprendizado mais significativo e interativo. Com os novos formatos e maneiras de aprender, compreender, de perceber e sentir pelo digital, temos que entrar no movimento, mas sem perder um ponto essencial que é a humanização, a qual é possibilitada através da mediação, segundo Carvalho, Kupiec e Neitzel (2014). Atualmente são outras as maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de aprender, em que a afetividade, as relações, a imaginação e os valores não podem deixar de ser considerados.

Entende-se aqui que o professor pode ser um mediador cultural que interfere, auxilia e problematiza as práticas do aprender, possibilitando interpretação e ressignificação dos conteúdos em dança e do mundo, trazendo fortalecimento ou questionamentos de ideias e valores. Para compreender melhor como pode se dar essa atuação como mediador, propõe-se um olhar e cruzamento com o *design* de experiências que é um conjunto de métodos que avalia a jornada do usuário e permite elaborar estratégias que aumentem a possibilidade de resultados positivos e profundos, o qual veremos no capítulo 4.

4. DESIGN DE EXPERIÊNCIA E A TEORIA DO FLOW

Nosso fazer, aprender e ensinar dança ganharam novas possibilidades que vão para além do tempo e espaço e, com elas, surge a necessidade de repensarmos a relação de ensino-aprendizagem-criação das aulas de dança no formato on-line. Olhar para nossas próprias estratégias, por vezes, digitalizadas, por falta de abertura para o que nos instabiliza, em uma demanda de reorientação de pensamento para mediar uma aula digital.

O aprendizado e a experiência em uma aula de dança transcendem o horário reservado para o ensino de seus conteúdos específicos, pois, como colocado anteriormente, a aprendizagem ubíqua é uma presença concreta na vida das novas gerações. Os pontos de contato entre as pessoas e sua elaboração de realidade, transbordam tanto a sala de aula física quanto a virtual. Seja na cantina, corredores ou grupos de WhatsApp, toda a experiência impacta na construção de memórias e, como consequência, no processo de aprendizagem de uma pessoa. Como coloca Bates (2010, p.73), “a aprendizagem on-line é um contínuo; todo professor e toda instituição agora têm de decidir onde uma disciplina ou um curso deveria estar nesse contínuo?”.

Existe um cuidado e atenção muito grande na estruturação dos conteúdos para o tempo reservado de uma aula, mas, como pode o(a) professor(a)/escola potencializar ainda mais a experiência de um(a) estudante para os pontos de contato que transcendem o próprio tempo? Como se estabelece o *design* da experiência quando a aula transita do formato presencial para o digital?

O aprendizado começa antes da aula começar, toda a jornada do aluno para se conectar à aula, tudo o que estimula seus sentidos, até o momento da aula em si influencia no aprendizado, os pontos de contato transcendem o período destinado à atividade e impactam consideravelmente na experiência e construção de uma memória positiva.

Pontos de contato geram relacionamento, relacionamento pode desenvolver afeto e vínculo. Os pontos de contato, pontos de interação entre os alunos, professor e conteúdo, são os meios de troca de valor.

Existem diversas formas para o mapeamento das experiências e levantamento dos pontos de contato, dentre elas o *design* de experiência, área

do *design* que estuda a melhor forma de uma pessoa utilizar um produto/serviço e que pode ser utilizada para analisar a construção de uma aula. O *design* de experiência é uma abordagem que busca criar experiências significativas e memoráveis para os usuários em diversos contextos, incluindo o ensino. Ao aplicar os princípios do *design* de experiência ao ensino da dança, é possível criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e eficaz.

Será feita aqui uma introdução sobre o mapeamento de experiências, a fim de contribuir com o aprofundamento de nosso olhar para a estrutura, organização e estratégias das aulas on-line. Muitas questões serão colocadas com o intuito de instigar a reflexão.

A metodologia de mapeamento é muito aplicada em empresas que oferecem produtos/serviços, leva-se em conta o receptor, o espaço e o objetivo da ação, no caso de uma aula de dança, pode-se levar em conta o aluno, o espaço (on-line ou presencial) e o conteúdo/objetivo da ação.

O mapeamento de experiências nos permite não apenas uma coleção de pontos de contato, eles também nos fornecem ideias para identificar e compreender os pontos críticos na experiência, para que possamos de forma consciente transcendê-los.

Segundo Kalbach, os momentos de maior ponto de contato, carregado de emoção, é chamado de momentos de verdade, eles apontam as oportunidades para inovação e crescimento. Em uma aula de dança on-line, qual o maior ponto de contato? Qual é o momento de verdade?

As pessoas esperam algum benefício quando usam os produtos e serviços que uma organização fornece. Elas querem realizar algum trabalho, resolver um problema ou experimentar determinada emoção. Então, se percebem que esse benefício é valioso, elas darão algo em troca - dinheiro, tempo ou atenção (KALBACH, 2007, p.3).

Ao transferirmos um modelo de aula que é pensadamente analógico para o digital, será que estamos excluindo pontos de contato significativos? As aulas on-line síncronas em plataformas de videoconferência são restritas aos minutos de duração da chamada, então, como suprir o contato pré e pós aula que tínhamos no presencial? As trocas de conversa nos corredores, vestiários e cantina. Esses pontos de contato também fazem parte da construção de vínculo

e afeto, é de extrema importância olhar para eles e repensar seu impacto no ensino-aprendizagem.

Criar soluções focando na interação entre as pessoas e as organizações/instituições representa uma perspectiva referida como *design* centrado no valor. No *design* de experiência o valor está na interseção das pessoas e a oferta de um serviço/produto, olhando para aulas de dança, pode-se dizer que o valor está na interseção entre aluno/professor e a aula/conteúdo.

Ao mapear os pontos de contato, Kalbach (2007) ressalta que é preciso verificar sua volatilidade transicional, ou seja, o grau de reorientação que uma pessoa experimenta ao ir de um ponto a outro. Se houver muita volatilidade, ela pode se “perder” e perder o interesse na atividade que estava envolvida.

Com o isolamento social, tanto os momentos de trocas e conversas como suas frequências sofreram alterações. A percepção do tempo se transformou, 5 minutos de espera para a aula começar no digital parecem se transformar em 30 minutos. E o tempo de espera entre uma aula e outra? Será que estamos perdendo força para manter motivado o aluno? Não alimentar o contato entre uma aula e outra poderia trazer volatilidade transicional?

Em cada interação, há um período de reorientação, mesmo que breve. Se há reorientação demais em cada ponto de contato, a experiência fica desconectada. O mapeamento de experiências permite que você localize a volatilidade transicional dentro de um sistema maior de interações e encontre soluções inovadoras para aprimorá-la. Contudo, isso não significa que precisamos criar todos os pontos de contato. Alguns aspectos estarão além do nosso controle. Porém, entender os vários fatores que fazem parte de uma experiência permite determinar em quais partes focar, assim como evitar as experiências negativas, mesmo que elas estejam além do nosso controle. Convidamos o leitor a construir o mapeamento de sua aula de dança e assim refletir sobre seus pontos críticos e pontos em potencial, levando em conta que o *design* de experiência é também um processo criativo e interativo.

O objetivo do mapeamento e *design* de experiência não é buscar uma uniformidade geral, mas sim a coerência na concepção e no *design* do sistema inteiro. Kalbach (2007) defende que é preciso criar uma percepção equilibrada, mas ainda dar às pessoas controle para modelarem suas próprias experiências.

Destarte, como criar um *design* de experiência para aulas on-line que sejam motivadoras e significativas, pensando em potencializar os pontos de contato a fim de criar vínculo e afetividade com as crianças?

Criar uma experiência de aprendizagem vai muito além de selecionar elementos que contribuam para a aula, como por exemplo livros, plataformas ou conteúdos; é preciso ampliar o olhar. Uma experiência pode ser qualquer situação dentro de um intervalo de tempo, em qualquer espaço, um momento que deixe alguma impressão em quem está interagindo.

O *design* de experiência aplicado à aprendizagem é um processo criativo e interativo, onde o primeiro passo não está focado no conteúdo, mas sim em compreender o ser humano que será tocado. Para que o ensino-aprendizagem possa ser eficaz, precisamos compreender o perfil do aluno, como vimos no capítulo 2, os nativos digitais têm outra relação com as tecnologias, o que influencia em seu *design* de pensamento e por consequência no seu modo de aprender.

Todos nós temos diferentes aspirações e motivadores, diferentes preferências em termos de tecnologias e ferramentas, diferentes metas, vários níveis de experiência e conhecimento e na aula on-line temos diferentes ambientes de aprendizagem.

Ao desenhar uma experiência é preciso ter o propósito claro de gerar aprendizagem, o foco não está apenas em lecionar, dar instrução ou treinar, é preciso combinar conhecimentos em aprendizagem. O ponto de partida para desenhar uma experiência é o ser humano que vai recebê-la e quais objetivos ele deseja atingir com a aula. Para isso, é preciso entender por que e como as pessoas aprendem. Compreendendo seu público a possibilidade de criar uma experiência eficaz aumenta exponencialmente.

O *design* de experiência aplicado à aprendizagem não é apenas sobre chegar em um destino, mas sim, sobre como se chega e o que se aprende ao longo do caminho. É preciso dar autonomia, ferramentas necessárias, dar acesso e motivação aos alunos para que possam trilhar suas próprias jornadas dentro da aprendizagem, seja dentro de um formato presencial ou on-line.

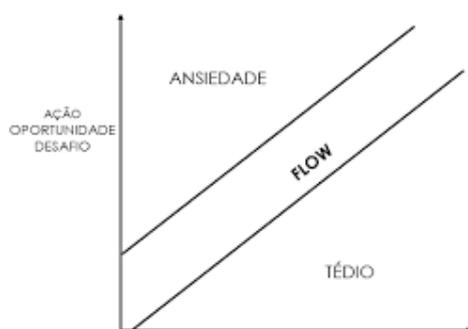
É preciso motivar e envolver com conteúdo significativo e interações poderosas em cada ponto de contato. Uma experiência positiva e prazerosa leva a níveis mais altos de engajamento e aprendizagem, segundo Mihaly (1990),

criador da teoria do *Flow*, teoria do fluxo, é preciso compreender o que um indivíduo precisa para atingir um estado pleno de concentração e motivação inerente à realização de uma tarefa, essa compreensão pode trazer inúmeros benefícios à educação.

O estado que Mihaly descreve é de total engajamento, onde as pessoas ficam plenamente presentes e focadas em um fluxo que nos permite desempenhar com prazer e eficiência ações que desafiam nossas habilidades. O estado de fluxo gera uma absorção profunda, uma alta concentração, em que o indivíduo perde a noção de tempo e algumas vezes até ignora sensações físicas como fome, por exemplo.

Segundo Mihaly (1990), para alcançar um estado de envolvimento completo, estado de *flow*, é necessário cumprir quatro princípios básicos. Esses princípios são: equilíbrio entre desafio e habilidade, metas claras, feedback das ações e a capacidade de se concentrar totalmente na atividade e no momento presente. No entanto, é importante ressaltar que esse estado de envolvimento completo só pode ser alcançado em circunstâncias específicas. É preciso encontrar um equilíbrio entre um desafio que não seja tão difícil a ponto de nos fazer desistir e nem tão fácil a ponto de nos entediar. É preciso levar em conta esse equilíbrio ao criar nosso *design* de experiência de uma aula. Abaixo podemos visualizar um gráfico para melhor exemplificar a motivação por meio de equilíbrio entre desafio e habilidade.

Figura 4 - Esquema do *Flow*



Fonte: CSIKSZENTMIHALYI, (1990, p. 74).

Outro ponto que gera motivação é ter metas claras, pois nos dá um propósito e uma direção para nossa atividade. Receber feedback sobre nossas ações nos ajuda a ajustar nosso desempenho e progredir. Por fim, a capacidade

de se concentrar totalmente na tarefa em questão e no momento presente nos permite mergulhar completamente na atividade, aumentando ainda mais nosso nível de envolvimento e aprendizagem. A teoria do *Flow* nos traz pontos importantes para pensarmos no *design* de experiência de uma aula, seja ela on-line ou presencial.

No Brasil as discussões sobre o estado de fluxo na sala de aula ainda são incipientes, encontra-se esse assunto mais voltado à alunos de universidades em pós-graduação ou disciplinas sobre Bem-estar, Psicologia Positiva e Ciência da Felicidade. Apesar de muito discutido sobre o estado de fluxo entre artistas, não se pode mensurar a quantidade de professores que fazem uso de forma consciente das estratégias da teoria do *flow*. É inegável o desejo dos educadores de que seus alunos se engajem nas atividades e que tenham um alto nível de desenvolvimento e aprendizado, a teoria do *flow* somada ao *design* de experiência pode ajudá-los a entender como funciona a motivação e como abrir portas para os alunos alcançá-la. Ademais, cria-se um ambiente muito mais acolhedor, estimulante e empolgante, possibilitando um crescimento amplo em diversas áreas da vida.

Pensar estratégias para motivar dentro do *design* de experiência abre espaço de aprendizagem também para o professor, ele se permite criar e testar ideias, inovar e adaptar à medida que avançam e quebram fortes barreiras de formatos de aulas de dança. Ao aplicar os princípios do *design* de experiência ao ensino da dança, os professores podem criar um ambiente mais envolvente, motivador e personalizado para os alunos, promovendo uma experiência de aprendizado mais rica e gratificante.

4.1. MAPEANDO ELEMENTOS: AULA ON-LINE E AULA PRESENCIAL

Para refletirmos sobre os potenciais e possibilidades das aulas on-line, foi feito um mapeamento de alguns elementos que compõem estruturalmente esse formato em paralelo ao de uma aula presencial, para identificarmos alguns pontos críticos na experiência do aluno e professor. Os pontos aqui colocados são oriundos da prática de ensino presencial e on-line da pesquisadora na

Escola Babinata, no Projeto Arte Geral e no Programa Lúdica, bem como dos relatos dos alunos nas entrevistas aplicadas.

Espaço/Cenografia: em uma aula online, seja ela gravada ou ao vivo, o aluno escolhe o espaço onde vai se movimentar. Em alguns casos esse espaço pode ser reduzido e com muitos objetos, o que interfere na amplitude e execução da movimentação. Em outros casos, o aluno pode estar em um lugar amplo, confortável e que tenha uma estética estimulante. Neste formato, foge ao controle do professor a qualidade desse espaço, diferente de uma aula presencial onde a sala é preparada para receber o aluno. Neste ponto, o professor pode buscar estratégias que contemplem vários tipos de espaços. A vantagem é que não existem fronteiras, os alunos podem estar em diferentes cidades ou países.

Aspecto visual: o aspecto visual é um importante ponto de contato para o ensinar e aprender dança. No modo online, a imagem do professor e do aluno ficam reduzidas em telas de computador, TV ou celular. Neste ponto, a dinâmica de condução e demonstrações precisam ser estrategicamente pensadas para se alcançar o aluno da maneira desejada. A vantagem que temos em aulas online gravadas, é que algumas plataformas permitem que o aluno visualize o movimento do professor por diversos ângulos de diferentes câmeras. No formato presencial o professor está por inteiro, sem a redução de sua imagem nas telas.

Impacto sonoro: a qualidade e intensidade com que recebemos a música é um grande estímulo na aula de dança. Nas aulas online ao vivo nem sempre temos uma boa qualidade no som, alguns comandos dados ao mesmo tempo em que a música está tocando ainda ficam “borrados”. Já nas aulas gravadas disponíveis nas plataformas de dança, conseguimos alcançar uma qualidade desejável. No quesito intensidade, nas aulas online, muitas vezes o corpo não recebe o impacto da vibração do som, visto o baixo volume do celular ou computador. Fones sem fio e caixas auxiliares são grandes aliados para melhorar esse aspecto. Nas aulas presenciais, as salas de aula, em sua maioria, são equipadas com bons aparelhos de som, tendo uma boa qualidade e intensidade.

Fluidez: o fluxo de uma aula presencial difere consideravelmente em relação ao fluxo de uma aula online ao vivo. Elementos técnicos, como a conexão da internet, e a qualidade do sinal, tanto do professor como do aluno, são decisivos para o bom funcionamento da aula. Este é um ponto que foge ao controle do professor. Pensar no envio de materiais complementares sobre o conteúdo proposto pode ajudar em caso de problemas técnicos com a internet. Já no formato online gravado, no quesito tempo, o aluno pode acelerar ou diminuir a velocidade conforme sua necessidade.

Sociabilização: o aprender vai muito além dos conteúdos e da sala de aula, um fator importante para estimular o aprendizado é a sociabilização. No formato online gravado, perde-se a sociabilização entre os alunos e professor. No formato on-line ao vivo, o professor pode aplicar estratégias de aproximação que transcendem o tempo de aula, criando dinâmicas de interação com o *design* de experiência.

4.1.1. A jornada do aprendiz digital: coleta de dados

Partindo de uma coleta de dados advinda da pesquisa de campo realizada, os dados a seguir referem-se às respostas de uma entrevista semiestruturada aplicada no formato on-line, via chamada de vídeo. As questões aplicadas na pesquisa foram referentes à percepção do processo de aprendizagem da dança no ambiente virtual e enfatizaram aspectos relativos à motivação, afetividade, disponibilidade, atenção e interação entre as pessoas envolvidas no ambiente.

É importante ressaltar que o contexto em que ocorreu a pesquisa se deu ao final do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. Professores e alunos estavam se reestruturando em novos formatos e adaptando-se a um novo modo de convivência para preservar a saúde de todos. No retorno às aulas presenciais, muitas famílias optaram por manter o formato on-line, surgindo assim o formato híbrido, um misto de aula on-line com aula presencial ocorrendo ao mesmo tempo. O formato híbrido permitiu que as crianças pudessem olhar para os dois formatos e indicar suas percepções fazendo um comparativo.

A seguir, apresentaremos uma tabela com a caracterização das participantes.

Tabela 1 - Caracterização das participantes

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	PARTICIPANTES
Gênero - crianças	Feminino	9
	Masculino	0
Gênero - responsáveis	Feminino	9
	Masculino	0
Vinculadas a Escola Particular	Escola Babinata	6
Vinculadas a Projetos Sociais	Programa Lúdica	3
Experiência com Dança antes da pandemia	Teve experiência prévia presencial	9
	Nenhuma experiência prévia presencial	0

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

Todas as crianças envolvidas na pesquisa possuíam experiência prévia com aulas de dança no formato presencial, o que auxiliou na análise de preferência entre os formatos presencial x on-line, essa experiência anterior a pandemia permitiu que olhassem com mais clareza para comparar cada formato, auxiliando assim o aprofundamento de cada ponto da pesquisa, além do formato híbrido que contribuiu ainda mais para a análise.

Outra característica importante que vale ressaltar é a idade de cada participante, cada fase e idade geram impacto na percepção da criança, trazendo um maior detalhamento nas respostas da entrevista.

Tabela 2 - Idade das participantes

PARTICIPANTE	IDADE	INSTITUIÇÃO	RESPONSÁVEL
P1	10	Projeto social	R1
P2	11	Projeto social	R2
P3	10	Projeto social	R3
P4	10	Escola Particular	R4
P5	10	Escola Particular	R5
P6	9	Escola Particular	R6
P7	10	Escola Particular	R7
P8	7	Escola Particular	R8
P9	10	Escola Particular	R9

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

Os dados apresentados resultantes das entrevistas foram divididos em categorias e subcategorias, entendidos no contexto dessa investigação como norteadores da interpretação dos registros das falas das crianças e responsáveis entrevistados. Para Bardin (2016, p.147-148) a categorização é:

[...] uma operação de classificação elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...] a categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

O inventário: isolar os elementos.

A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens. (BARDIN, 2016, p.147-148)

A categorização norteou a elaboração das subcategorias, as quais consideram as respostas dos entrevistados, ademais, serviu como suporte para análise dos conteúdos. A subcategorização seguiu uma classificação por similaridade, com critérios definidos previamente.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas evidencia a percepção da criança sobre o formato on-line e sua adaptação no período da pandemia, além de evidenciar características do *design* de pensamento, o que nos traz pistas para desenvolver e aprimorar cada vez mais o ensino/aprendizagem desse formato.

Tabela 3 - Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Estrutura	Formatos on-line, presencial e híbrido Preferência e adaptação Espaço
Motivação	Percepção de tempo Desafio x Habilidade Disponibilidade
Interação e relacionamento	Relações interpessoais Senso de pertencimento do grupo
Aprendizado	Atenção Compreensão Interação e apropriação do conteúdo

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

4.2 RESULTADOS EM PROBLEMATIZAÇÃO

Abaixo serão apresentados os dados coletados nas entrevistas, suas categorias e subcategorias, trazendo autores já mencionados na pesquisa para dialogar e aprofundar a compreensão.

4.2.1 Estrutura

Antes de analisar os formatos, preferências e seus impactos, é importante reforçar que todas as crianças entrevistadas tiveram experiência prévia com dança no formato presencial. O contato com o formato on-line se deu apenas

devido ao isolamento social, onde se viram forçadas a se adaptar a uma nova realidade. Após o retorno às aulas, algumas crianças/responsáveis optaram por manter um formato híbrido, um misto entre presencial e on-line, muitas devido ao medo de contaminação pelo vírus da COVID-19. Outras crianças continuaram apenas no formato on-line, sem nenhum contato presencial com a professora e colegas, conforme abaixo.

Tabela 4 - Formatos utilizados

FORMATO UTILIZADO	QUANTIDADE
Apenas aulas de dança on-line	3
Formato on-line durante o isolamento e após apenas formato presencial	2
Formato híbrido, alternando a cada aula entre presencial e on-line	4

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

O perfil das crianças entrevistadas, nativas digitais, e seu *design* de pensamento ficam evidentes em suas respostas sobre relação e preferência de formatos. Como transitam facilmente entre as tecnologias e o aprendizado ubíquo, se comunicando e interagindo, sentem que estão bem atendidas no formato on-line. Algumas relatam apenas sentirem falta do contato físico, como por exemplo os abraços nos amigos, porém, em questão de conteúdo e aprendizado se sentem satisfeitas.

Tabela 5 - Preferência e adaptação

PREFERÊNCIAS	QUANTIDADE
Gostam do formato on-line, mas preferem o presencial	7
Gostam dos dois formatos sem distinção entre eles	1
Gostam dos dois formatos, mas preferem o on-line	1

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

É comum para alguns educadores, ainda muito fechados em formatos tradicionais presenciais de ensino, acreditarem que o ensino remoto não é suficiente ou que não atende uma demanda de aprendizado específico, mas será que para crianças nativas digitais essa é uma realidade?

Podemos observar a forte relação com as tecnologias digitais das crianças entrevistadas através de respostas para perguntas como: *“Do que você sente falta na aula on-line que você tinha na aula presencial?”*

Tabela 6 - Percepção sobre a aula on-line

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	"Nada, acho que está bom assim"
P3	"Eu acho que tem tudo, não sinto falta de nada."
P5	"É tudo bem parecido, não faltava nada."
P7	"Na verdade não tem nada que falta, a única coisa é que não tem a parede quando preciso alongar as pernas, mas daí uso o sofá."

Fonte: Dados pesquisa 2021/2022

Abrindo uma nova subcategoria, dentro da estrutura podemos analisar a questão espacial. Quando falamos em aula on-line foge ao controle do professor o espaço a ser preparado e utilizado. Cada criança se adapta em um local da casa de acordo com a logística da família. Considerando que o espaço interfere na experiência vivenciada, se torna um aspecto importante a se olhar, visto que cada aluno estará em um ambiente diferente com estímulos diferentes, sejam eles: visuais, auditivos, temperaturas, limitações de tamanho, cheiros, interferências externas, qualidade de imagem da tela, etc. Algumas limitações espaciais interferem na experiência da criança com a aula, o que pode gerar desconforto e um olhar negativo para o formato on-line. Cada espaço gera uma experiência diferente no corpo, o que possibilita respostas diferentes ao conteúdo de dança proposto, como nos coloca Marques (2010, p.113):

O componente espaço, ou o espaço do movimento, relaciona-se intrinsecamente ao corpo que dança, cria respostas e novas perguntas a respeito de “onde se move” esse corpo em movimento? Os intérpretes da dança em/com seus corpos constroem, vivem, se entrelaçam em espaços que se configuram em sua presença cênica. (MARQUES, 2010, p.113)

Tabela 7 - Relação com o espaço utilizado nas aulas

SATISFAÇÃO/ADAPTAÇÃO	QUANTIDADE
Satisfeita com o espaço	7
Sente falta de mais espaço para se mover	2

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

Algumas vezes eu fazia aula na sala vazia que tem alguns brinquedos e outras vezes na sala que tem a TV. Eu gosto dos espaços, mas as vezes quando o movimento era muito grande eu não conseguia fazer porque saía da câmera e eu tinha que voltar no meio da sequência (Relato P9).

Em sua maioria, as crianças se adaptam bem e transformam os conteúdos dentro do espaço que tem, criando suas próprias estratégias, conforme relato de P9. Destarte, as interferências do espaço acabam gerando novas possibilidades e qualidades de movimentação para cada uma. Neste caso, o professor pode brincar com essas qualidades e transformar algumas limitações em ferramentas de exploração de movimentos. É importante que esse aspecto não seja ignorado, pois trata-se de diversas realidades espaciais ocorrendo ao mesmo tempo.

4.2.2 Motivação

A motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (BALANCHO E COELHO, 1996).

Para analisar a categoria Motivação e suas subcategorias: percepção de tempo, desafio x habilidade e disponibilidade, traremos aqui algumas teorias já apresentadas anteriormente para dialogar com os dados resultantes da pesquisa, a fim de ampliar a compreensão e o olhar para as respostas das crianças entrevistadas.

A motivação será analisada com base na teoria do estado de fluxo, teoria do *flow*, do psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi, e também pela Dança no Contexto de Isabel Marques.

A Teoria do Estado de Fluxo busca compreender o que um indivíduo precisa para atingir um estado pleno de concentração, satisfação e motivação relativo à realização de uma tarefa. Mihaly descreve o *flow* como um estado de total engajamento, onde o indivíduo permanece presente e focado, um fluxo que permite desempenhar com prazer e eficiência tarefas que desafiam nossas habilidades. Em seus estudos percebeu que para manter a motivação era preciso estabelecer um equilíbrio entre desafio e habilidade, o desafio alto conjugado a uma habilidade baixa seria um fator gerador de ansiedade. Por outro lado, se o desafio fosse baixo e a habilidade alta, inexistiria motivação e surgiria o sentimento de tédio. E como sabemos, ansiedade e tédio são geradores de infelicidade, se o aluno não se sente motivado, dificilmente a aula e conteúdos farão sentido para ele, pois qualquer estímulo externo torna-se mais atrativo tirando sua atenção e foco da atividade proposta. Destarte, o estado de *flow* seria uma linha média entre o desafio e a habilidade.

No que se refere à Dança no Contexto, traz-se aqui o tripé das relações: arte-ensino-sociedade, onde compreende-se cada vértice como importante dentro do processo, sem trazer uma hierarquia, mas sim criando redes múltiplas e multifacetadas de intersecções, cruzamentos, entrelaçamentos, tramas.

A dança no contexto nos coloca a importância de dar voz aos alunos, possibilitando que coloquem seus discursos dançados no mundo, não apenas replicar de forma robótica movimentos e exercícios, traz a criação e reflexão como fator importante para o desenvolvimento do indivíduo. Quando temos espaço para colocar nossas ideias, isso nos gera motivação, o contrário pode nos colocar em um estado de “amortecimento” e desmotivação.

Durante o isolamento social, o momento da aula em si já era um motivador, pois tirava a criança da rotina de ficar sentada apenas em frente ao

computador e material da escola. Tudo o que fugia do comum, que fugia do padrão, as motivava mais. A atenção e motivação eram maiores em atividades diferentes das rotineiras, isso pode ser observado pela professora na relação com as crianças da presente pesquisa e pelas respostas das crianças e responsáveis durante a entrevista.

No começo foi bem complicado, foi muito difícil, primeiro porque ela não dominava as ferramentas, a gente na verdade não permitia muito que ela se aproximasse, a gente gostava mais que ela brincasse, que fizesse as coisas externas, e quando veio a pandemia foi bem complicado, mas eu percebi que o ano passado foi decisivo, foi fundamental a presença da professora, mesmo que por vídeo, na nossa casa nos dias das aulas e nos momentos das atividades, foi fundamental. Você não tem noção do quanto ela aguardava, porque era o momento que ela via alguém diferente, ela só tinha a presença da professora de diferente aqui. É claro que na escola aconteciam as aulas on-line, mas era muito pouca a interação, o tempo e a organização era muito diferente [...]. (Relato P7).

Um dos aspectos que pode nos trazer pistas sobre a motivação é a percepção de tempo. Segundo Mihaly (1990) quando estamos engajados em uma atividade prazerosa ou que nos faça sentido, temos a sensação de que o tempo passa mais rápido. Nossa percepção se altera. O oposto também ocorre quando não estamos motivados, a percepção é de que o tempo passa mais devagar. Quem nunca esteve em uma situação desagradável de espera, onde cada minuto parece se estender e durar muito mais?

Tabela 8 - Percepção de tempo das aulas on-line

PERCEPÇÃO DE TEMPO	QUANTIDADE
Boa duração	5
Tempo longo	2
Tempo curto	2

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

Em uma das questões relacionadas a duração da aula, pôde-se notar que crianças que são mais adeptas ao formato on-line sentiam que o tempo da aula passava muito rápido, como se fosse mais curta que o presencial, ficavam imersas na experiência, perdendo a noção do tempo, e mergulhando no estado de *flow*. Já algumas crianças que preferem o presencial sentiam que tinha um tempo bom, sem ser demorado ou rápido, outras sentiam que o tempo era mais longo no on-line, o que reforça sua preferência e adaptação no formato presencial. Ambas as aulas, formato on-line e presencial, tinham a mesma duração.

Abaixo podemos verificar mais claramente as preferências de acordo com alguns relatos:

Eu achava que o tempo estava legal, é bem curtinho, e quando a gente se diverte o tempo passa mais rápido. Eram 40 minutos, mas parecia 10 minutos (Relato P5).

Relato Participante 3:

Parecia que a aula on-line era mais demorada, porque quando eu fiz no presencial ela ficou muito mais curta. (Relato P3).

Relato Participante 9:

Algumas são mais demoradas, quando tem alguma conversa que eu não gosto demora mais. Quando a gente dança mais nas aulas parece que passa mais rápido, eu nem vejo passar. (Relato P9).

A subcategoria Desafio x Habilidade, está diretamente ligada à motivação. Neste quesito, ficou evidente alguns pontos em questões como “quais partes da aula você mais gosta?” ou “quais partes da aula você mais se lembra?”. Quando existia um desafio de criação de movimentos, em que as habilidades das crianças eram colocadas a serviço, ou quando tinham uma meta para alcançar, como por exemplo uma apresentação para os pais, elas sentiam-se motivadas, ou mesmo no aprendizado de novos movimentos. Nas respostas a essas questões, destacaram momentos que criaram suas sequências e momentos em que se preparavam para algo além das aulas, como a gravação de um vídeo ou

uma apresentação externa. Uma das alunas relatou que o que mais a marcou foi uma atividade criada e conduzida por outra aluna. Nota-se que o estímulo à criação de seus próprios movimentos, seus próprios discursos dançados, gera motivação, e também perceber o potencial de criação de outra colega as motivava para criar e expandir o nível de complexidade de suas criações. Marques (2010) nos coloca no tripé do ensino a importância de reconhecer-se, reconhecer o outro e criar diálogos e redes de relações, criar esses espaços e pontos de contato pode estimular a autonomia criativa e protagonismo.

Tabela 9 - Desafio x Habilidade

ASPECTO MOTIVADOR	QUANTIDADE
Criação de seus próprios movimentos	2
Aprender novos movimentos ensinados pela professora	4
Preparação para uma apresentação	2
Apreciação e execução de movimentos criados pelas colegas	1

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

Abaixo podemos ver alguns relatos que expressam as motivações das crianças entrevistadas:

Eu gostava quando a gente dançava as coreografias que a gente estava fazendo. (Relato P3).

Relato Participante 4:

Eu gosto do aquecimento que foi criado pela colega, eu acho legal. (Relato P4).

Relato Participante 7:

Nossa é tudo, mas o que eu mais gosto é quando a gente começa ensaiar para a apresentação, na verdade eu sempre gostei da aula, não que seja só essa a parte que eu gosto, é que quando a gente está ensaiando dá uma sensação que a gente está lá no palco. (Relato P7).

Um outro ponto que pode estar relacionado à motivação é a parte estrutural: boa conexão de internet, uma tela maior dando mais visibilidade, um som que esteja compreensível; pontos estruturais que interferem na percepção pelos 5 sentidos. Isso afeta a experiência e pode desanimar a criança caso não esteja suficientemente bom. Como ela não consegue entender, fica preocupada e ansiosa, isso gera uma certa aflição e não consegue se concentrar na aula, perdendo assim a motivação no caso do problema não se resolver rapidamente. Notou-se esse fator principalmente no caso de crianças com perfil mais auditivo, como o caso de uma das crianças entrevistadas, que relatou em diversas questões seu incômodo com a falha do som devido à conexão da internet ou por falha no aparelho. Os pontos estruturais que envolvem os 5 sentidos podem ser melhor compreendidos e explorados pela linha do *design* de experiência.

A disponibilidade das crianças nas aulas pôde ser observada pelo estado em que ficavam antes de começar, além da relação e atenção durante a aula com a professora e colegas. Quando é uma atividade que a criança sente prazer, ela se mantém disponível para o aprendizado. A disponibilidade e atenção estão relacionadas à motivação dentro da teoria do *flow*.

Dentre as respostas das crianças para a pergunta: “Quando é dia de aula on-line de dança, como você se sente? Por exemplo: você fica animado, querendo que chegue a hora da aula começar ou desanimado com um pouco de preguiça de começar?”; 3 das 9 crianças relataram sentir preguiça antes da aula por motivos externos, como o relaxamento do corpo após um banho quente ou estar de pijama, mas ao começar a aula se animavam pois gostam muito da atividade. As outras 6 relataram ficar muito animadas mesmo antes da aula começar; esperavam o dia todo pelo momento da aula de dança.

Normalmente sinto preguiça hora que acordo, mas aí na hora de fazer a aula é tão legal. Eu ficava bem animadinha, daí eu normalmente esperava dar o horário e ficava treinando a coreografia (Relato P5).

4.2.3 Interação e relacionamento

Como vimos anteriormente, o perfil dos nativos digitais está muito mais relacionado a trabalhos em grupo, criando redes de relações diversas e trocas

de ideias de forma dinâmica. As crianças gostam de cruzar suas habilidades com as habilidades dos colegas para criarem novas possibilidades. Mesmo no formato on-line pôde-se perceber essa preferência por trabalhos em grupo.

Nos momentos em que tínhamos pontos de contato, em que abria-se espaço para interação, comunicação e expressão, as crianças estavam ativas, reagiam com emojis, palavras no chat (para as turmas letradas), mas nem sempre as reações com emojis representavam o que o corpo dizia, talvez fosse uma representação apenas de algo interno, elas não deixavam o sentimento transbordar para o corpo ou não estavam sentindo realmente aquilo e só reagiam por hábito de dar uma resposta.

Mesmo no on-line, as crianças sentiam que estavam junto com o grupo, gostavam quando a sala virtual estava cheia. Rolavam a tela para ver as amigas.

Eu lembro de bastante coisas, mas eu gostava muito quando tinha bastante meninas e de fazer aula com elas e lembro de muitos passos (Relato P1).

No período de isolamento, percebia-se uma necessidade grande de interagir e se comunicar com a professora e colegas, podendo ser um comportamento gerado pelo sentimento de saudades.

No formato híbrido elas interagiam também, mas o impulso de falar a qualquer momento, de mostrar as coisas em casa diminuiu nesta mescla de on-line com presencial. (Relato Professora).

Nas atividades em conjunto as crianças sentiam facilidade e muitas não sentem diferença entre ser on-line ou presencial, pois estão acostumadas com chamadas de vídeo com as colegas. 100% das crianças disseram que conseguem fazer as atividades em grupo no formato on-line, algumas até acham mais fácil, como o relato da P4 para a pergunta: *“Você consegue fazer as atividades junto com os colegas durante a aula online? É mais fácil, igual ou mais difícil que na aula presencial?”*

Consgo. É mais fácil, porque dá para deixar as câmeras na posição que você quer. É tranquilo, mesmo à distância. Relato P4)

100% das crianças sentiam que faziam parte da turma, mesmo no on-line, não tinham o sentimento de estarem sozinhas devido ao formato. Conforme podemos constatar com os relatos abaixo:

Tabela 10 - Senso de pertencimento

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Eu sentia que fazia parte da turma
P2	Me sentia próxima de alguma forma, mas sentia saudades de estar junto. Consegui fazer amizades que ainda ficaram no presencial.
P3	Eu sentia que fazia parte da turma
P4	Eu me sinto parte da turma, porque mesmo assim eu faço Jazz com todo mundo. Mesmo distante das outras, eu faço jazz com todo mundo.
P5	Eu sentia que fazia parte da turma, nunca me senti assim sozinha tipo: Ah! Tô aqui na telinha sozinha. Nunca me senti assim.
P6	Eu acho que eu faço parte da turma que está conectada.
P7	Sim, eu sinto que eu faço parte da turma porque afinal é só diferente o modelo.
P8	Não me sentia sozinha
P9	Eu sinto como se estivesse com meus amigos, mas prefiro a aula presencial.

Fonte: Dados pesquisa 2021/2022

Apesar de se adaptarem facilmente para os relacionamentos no formato on-line, muitas crianças relataram a falta do contato, da presença física e do abraço. O contato e a presencialidade são fundamentais para o desenvolvimento relacional e habilidades sociais da criança. Entende-se aqui que o digital nos

auxilia, porém sabe-se da importância da presença. Não se pode aprender pistas emocionais não-verbais a partir de uma tela da mesma maneira que se aprende com a comunicação presencial, face a face. São as interações sociais que nos ajudam a desenvolver habilidades em compreender as emoções de outras pessoas.

Sinto falta de não poder abraçar e estar perto dos amigos e professora (Relato P2).

4.2.4 Aprendizado

Para analisarmos a categoria Aprendizado, selecionamos alguns pontos, os quais colocamos aqui como subcategorias: atenção, compreensão, interação e apropriação do conteúdo. Sabe-se que existem muitos outros pontos que permeiam o aprendizado, mas para fim de análise dos dados da pesquisa, optou-se por estes citados acima.

A aprendizagem é um processo que requer o envolvimento de várias funções cognitivas, sendo a atenção uma das mais importantes. A capacidade de prestar atenção é essencial para focar em informações relevantes, processar dados de forma eficiente, significativa e participar ativamente nas atividades de aprendizado, em prol do alcance de um objetivo a curto ou longo prazo.

Atualmente, a atenção é desafiada pela crescente interação com as tecnologias digitais. Essas tecnologias apresentam uma variedade de estímulos e elementos simultaneamente, de maneira interativa e muitas vezes combinando diferentes meios de comunicação.

A atenção desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança, pois é um dos principais pilares para o desenvolvimento cognitivo e aquisição de novos conhecimentos.

Mas como fica nossa atenção com tanto estímulo das tecnologias digitais?

Como nos coloca Wolf (2019) em seu livro “O cérebro no mundo digital”:

Quais são os objetos de nossa atenção e como prestamos atenção neles faz toda a diferença em como pensamos. No desenvolvimento da cognição, por exemplo, as crianças aprendem a focar sua atenção

com concentração e duração crescentes desde a infância até a adolescência. Aprender e se concentrar é um desafio essencial, mas cada vez mais difícil, numa cultura em que a distração é onipresente. Os jovens adultos podem aprender a ser menos afetados quando passam de um estímulo para outro porque têm sistemas inibidores mais bem formados que, em princípio, oferecem a opção de anular a distração contínua. Não é o caso das crianças mais novas, cujos sistemas inibidores e outras funções executivas de planificação em seu córtex frontal precisam de um longo tempo para se desenvolver. A atenção, nos muitos jovens, está ao alcance de quem a capturar primeiro (WOLF, 2019, p.128).

Entendendo a importância da atenção no processo de aprendizagem, em nossa pesquisa abordamos o assunto trazendo a seguinte pergunta para as crianças: “Você consegue entender as atividades que devem ser feitas na aula on-line? É mais fácil, igual ou mais difícil que na aula presencial?”. O intuito era avaliar o nível de atenção no formato on-line, o qual é carregado de estímulos externos dentro das casas, em comparação ao formato presencial. Abaixo podemos ver na tabela as respostas, onde a maioria das crianças sentem que conseguem prestar atenção à aula, algumas referenciam o presencial como sendo mais fácil, outras sentem que o nível de atenção nos dois formatos é igual.

Tabela 11 - Atenção no formato de aula on-line

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Sim.
P2	Sim, é igual.
P3	Sim, as duas são iguais para prestar atenção, eu consigo nas duas.
P4	Sim. É mais fácil no on-line porque não tem tanto barulho, meus pais ficam quietinhos lá no quarto. Na presencial tem muito barulho.
P5	Eu conseguia prestar bastante atenção, mas às vezes quando eu estava fazendo a aula vinha o gatinho e ficava nos meus pés me agarrando e eu ficava com medo de bater nele.
P6	Sim, às vezes acho mais fácil do que presencial. Mas presencial é mais fácil.
P7	Sim, eu presto atenção o tempo todo, a única coisa é que de vez em quando a internet aqui em casa cai, e para conseguir prestar atenção melhor eu fecho a porta da cozinha, e todo mundo fica pra lá. Na verdade, eu acho um pouquinho mais difícil por causa

	do espaço, porque as vezes bato meu pé no sofá, mas é quase a mesma coisa, a única coisa é que está em casa.
P8	Um pouco mais difícil no on-line.
P9	Algumas vezes sim e outras não. Acho mais difícil prestar atenção no on-line porque às vezes o som fica abafado, eu não escutava ou a professora não me escutava, a música também falhava. No presencial acho mais fácil que ela já está perto e consigo tirar minhas dúvidas.

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

Como vimos no início do capítulo, seguindo o mapeamento do *design* de experiência, podemos identificar e desenhar mais pontos de contato para estimular a atenção da criança para o conteúdo desejado, a fim de que ela amplie sua concentração, absorva, ressignifique e se aproprie do que está sendo proposto. Para promover uma aprendizagem efetiva, é importante criar ambientes propícios à atenção e ao engajamento das crianças.

Dentro do estado de *flow*, estudado por Mihaly (1990), quando estamos com a atenção ativa mergulhamos mais profundamente na participação de uma atividade, isso nos permite fluir melhor no aprendizado, além de desenvolver a motivação intrínseca para adquirir novos conhecimentos e habilidades.

Outro aspecto importante para o aprendizado é a compreensão, para que haja compreensão a comunicação precisa ser clara e coerente com o contexto e receptor. É preciso se manter atento ao contexto em que o aluno está inserido, e também levar em conta o perfil deste aluno (MARQUES, 2010). Devemos considerar todo o entorno e no caso da aula on-line, encontrar alternativas e estratégias que despertem o interesse e a curiosidade, ajustando o nível de complexidade das tarefas de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada criança.

Vimos pelos relatos acima que a interferência de qualidade no som é um fator prejudicial à atenção e compreensão. A atenção permite que a criança se concentre em uma tarefa específica mantendo-se engajada, isso é essencial para o aprendizado, pois facilita a assimilação de informações e o desenvolvimento de habilidades. Ao prestar atenção aos detalhes relevantes, ela pode construir uma compreensão mais sólida dos conceitos abordados.

Ainda no que se refere à compreensão, em uma das questões ligadas a esse aspecto, pôde-se observar que as crianças tinham um certo nível de compreensão, mas muitas preferiam o presencial pela facilidade de contato com a professora, já outras relataram ser igual nos dois formatos, on-line e presencial. Abaixo destacamos alguns relatos para ilustrar as observações para a questão: *“Você consegue entender as atividades que devem ser feitas na aula online? É mais fácil, igual ou mais difícil que na aula presencial?”*

Relato Participante 3:

Eu acho que é melhor no presencial, é mais fácil, porque dá para ver melhor o ângulo, tipo quando você levanta a mão esquerda dá pra ver no espelho o lado certo (Relato P3).

Relato Participante 5:

Eu consigo entender nos dois igual. (Relato P5).

Relato Participante 9:

Consigo entender no on-line, mas prefiro presencialmente. Eu acho mais difícil entender no on-line, porque como eu disse, a professora não está lá do meu lado, às vezes dá problema na internet ou no som, então é mais difícil. (Relato P9).

Permeando questões que trouxessem pistas para analisar a compreensão na aula on-line, em nossa pesquisa incluímos uma pergunta para avaliar a autonomia da criança ao fazer as atividades propostas sem se apegar a olhar para a tela para uma simples cópia e reprodução. Notou-se que durante o período de assimilação elas ainda utilizavam o recurso visual, assim como nas aulas presenciais, onde se apoiam em olhar a professora e colegas até o corpo compreender a movimentação, ou no caso de criação, utilizam o recurso visual para inspiração em seus movimentos.

Abaixo podemos ver na tabela as respostas das crianças para a pergunta: *“Você fica preocupado em olhar a tela ou realiza as atividades mesmo sem olhar para a professora ou para os colegas na tela?”*

Tabela 12 - Autonomia

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Eu preferia mesmo olhar na tela, mas conseguia fazer algumas vezes sem olhar para a tela.
P2	Em alguns momentos tinha que manter o olho na tela porque ainda não tinha decorado as sequências
P3	Primeiro eu olhava o movimento, depois eu conseguia fazer sozinha.
P4	Eu consigo fazer sem olhar, a maioria das coisas consigo fazer sem olhar.
P5	Eu conseguia fazer sem olhar, mas bem no comecinho quando eu ainda estava aprendendo eu ficava confusa pra onde olhar, eu me perdi um pouco, mas consegui me adaptar.
P6	Os passos eu esqueço, mas quando me recordo aí eu não olho.
P7	Consigo fazer sem olhar.
P8	Não consigo
P9	Algumas vezes eu conseguia fazer sem olhar para a tela da professora, mas as vezes eu olhava para ela e para os amigos.

Fonte: Dados da pesquisa 2021/2022

Na subcategoria interação e apropriação do conteúdo, volta-se para a ideia da dança no contexto trazida por Marques (2010). Onde o aluno não é considerado vazio e sem conteúdo, mas sim com toda sua teia de relações e aprendizados da vida, os quais dialogam com a dança, pois se manifestam em seus corpos, em sua mente, em seu ser. A dança aprendida vai impactar o corpo do sujeito, alterando seu agir no mundo, como um ato político. Assume-se as experiências pedagógicas enquanto atos de cocriação, de compartilhamento de invenções e problematização de ideias, expressões e movimentos imersos na experiência convivida (SETENTA, 2008; MARQUES, 2010).

A forma como aprendemos a dançar, as abordagens que utilizamos para ensinar, e as interações estabelecidas durante o processo de aprendizagem são elementos cruciais para que as interpretações da dança sejam autênticas,

repletas de significado e capazes de gerar transformações. Essas perspectivas também se estendem para a compreensão mais ampla do mundo por meio da dança, permitindo que as leituras da arte da dança se tornem verdadeiras leituras do próprio mundo (MARQUES, 2010).

Entendo esse impregnar de sentidos de outra forma: não como uma ação unilateral. O “sentido” só se configura nas teias trançadas pelas relações sociais, pelos atos políticos, pelas produções e vivências culturais. São as teias de relações que constroem sentidos, que “impregnam de sentidos cada ato cotidiano.

Dessa forma, não impregnamos os outros, os objetos ou as situações sociais de sentidos. A “impregnação” acontece à medida que nos relacionamos de forma crítica com os outros, com os objetos e com o meio nas tramas sociais... São portanto, as relações – e não as atitudes unilaterais – que impregnam de sentido nossas vidas, nossos cotidianos (MARQUES, 2010, p.28).

Observou-se durante o período de aulas que as crianças se sentiam estimuladas a criar seus próprios movimentos, não só pelas atividades de criação propostas pela professora, mas de forma autônoma elas criavam sequências gravavam em vídeos e compartilhavam nos grupos de WhatsApp ou mostravam durante as aulas. Apropriavam-se das movimentações resignificando para seus corpos e ritmos musicais diversos.

Como já citamos na categoria motivação, para algumas crianças os momentos mais marcantes era quando podiam criar e ensinar suas próprias sequências.

Relato P2:

Ainda hoje me lembro das coisas que criamos juntas no online, como o vídeodança, sempre que ouço a música me lembro (Relato P2).

A interação e apropriação do conteúdo são processos fundamentais na aprendizagem, pois aprender não significa apenas receber conteúdos, é necessário que passemos por uma apropriação resignificando para nosso corpo e realidade, interagindo com nossa teia de conhecimentos, cruzando informações e cocriando para gerar novas possibilidades (SETENTA, 2008; MARQUES, 2010).

5. ENCERRANDO A CHAMADA

Nossa prática docente está se transformando a cada dia com o impacto da tecnologia, mas ainda não é possível mensurar ou afirmar até onde poderemos chegar com as aulas on-line, destarte, nos mantermos abertos e receptivos avaliando qualitativamente os impactos já será um grande passo para evoluirmos o ensino-aprendizagem em dança. Não se trata de substituir a aula presencial e nem se utilizar dessa ferramenta apenas como complemento, mas olhar para os potenciais que ela pode trazer. O que importa é olharmos para a forma como se pensa o processo de ensino em dança, tendo em vista que a tecnologia sozinha não muda nossa prática pedagógica. É preciso ir além, é preciso não só replicar aulas digitalizadas, mas pensar em como transformar nossa prática de ensino maximizando os benefícios da inovação tecnológica.

As tecnologias nos trazem um convite à inovação, nos permite maior integração, inclusão, flexibilização e personalização dos percursos no ensino-aprendizagem, no entanto, é preciso olhar para esse convite e se abrir para mudanças de paradigmas.

As TICs produzem novas interações na percepção sensível das pessoas enquanto criam, ensinam e aprendem dança. Observa-se que aparatos tecnológicos como smartphones e tablets não são mais considerados apenas equipamentos tecnológicos para crianças nativas digitais, mas, tem se tornado cada vez mais, uma extensão de seus corpos físicos. Suas múltiplas competências e habilidades sensórios verbais e visuais são ferramentas de comunicação. Seus modos de expressar e interagir são carregados de sons, memes, imagens, vídeos, textos escritos e verbais.

Esse perfil dinâmico fica evidenciado no modo intenso de relacionamento multifocal em aulas on-line de dança, vivenciadas durante a pandemia de COVID-19. Precisamos considerar as condições tecnológicas de cada geração, para as crianças nativas digitais o ensino on-line já faz parte de seu mundo e sua rotina.

Um corpo que aprende, não vai retroceder, ele agrega novas informações ao que já ficou registrado. Diariamente, somos apresentados a uma nova funcionalidade tecnológica, de forma acelerada e dinâmica as plataformas

digitais crescem, o que nos faz pensar diariamente nos impactos que isso traz. Essa aceleração invade também a aula de dança, reverberando no corpo que se apresenta nas telas.

As percepções das crianças trazidas com essa pesquisa, nos possibilita olhar para alternativas nos modos de ensinar e aprender dança no formato digital. Aprofundar essas reflexões no campo do ensino da dança é uma necessidade, pois, é pouco provável que os nativos digitais retrocedam, na medida em que seus comportamentos e hábitos parecem estar alinhados às demandas de novos modelos de interação social expressos na forma de pensar, sentir e, portanto, de aprender dança.

Acredita-se que o ambiente de ensino espelha nossa sociedade, todo o comportamento e estilo de vida impactam nos formatos de ensino. Uma sociedade que vive imersa diariamente nas TICs gera uma demanda de adaptação para esse ambiente tecnológico, não um ambiente exclusivo, mas um formato que integre o “dentro e fora” da escola, que permita uma dinâmica com o digital. A cada aula os alunos trazem assuntos, ideias e conteúdos consumidos através das mídias, toda essa informação está muito presente em suas vidas e para que possamos contemplar o vértice sociedade proposto por Marques (2010), temos que levar em consideração esse fato e integrar da melhor forma possível, para que o ambiente de ensino não se torne um recorte fora da realidade das crianças.

A pergunta que instigou toda a pesquisa ainda ressoa como convite para analisar outros caminhos: Como aprimorar e aprofundar a relação ensino-aprendizagem de dança no formato on-line para crianças? Essa pergunta nos trouxe reflexões sobre as trajetórias do passado e nos deixa pistas para aprofundar nossa prática docente no futuro, instigando o aprofundamento.

Neste estudo verificamos que as crianças chamadas nativos digitais são muito adaptadas ao ambiente virtual para o aprendizado e criação de movimentos e se relacionam bem entre si, mesmo com as diferentes realidades de estrutura para o acesso on-line, entretanto, aspectos atencionais entre os/as estudantes e o/a professor parecem ainda ser facilitados no ambiente presencial para as experiências de aulas propostas neste estudo, o que sinaliza a necessidade de outras estratégias pedagógicas para o direcionamento de atenção no ambiente on-line. Revisitar e analisar os aspectos da aula on-line em

conjunto com as crianças foi extremamente rico, permitiu ressignificar e transformar a prática docente da pesquisadora a partir do olhar delas, mostrando pontos que antes não estavam em evidência e possibilitando novas formas e estratégias de ensinar dança.

Ao olhar para os dados da pesquisa, muitas perguntas surgem e outras se fortalecem: Como os docentes de dança reconhecem as demandas das crianças e criam estratégias, com a tecnologia digital, para promover um ambiente com o qual os estudantes queiram se relacionar, produzir sentidos para si e mantenham-se motivados a aprender dançando? Como o ensino-aprendizado da dança tem sido afetado pela interferência do ambiente virtual no qual corpos, tempos e espaços borram as fronteiras do público e privado, individual e coletivo, real e fictício?

Acredita-se que cada docente encontrará suas respostas a partir do cruzamento de olhares e ideias com o ambiente que atuam e com o perfil de alunos que atende, mas espera-se que essa pesquisa possa contribuir de alguma forma partindo dos pontos já analisados.

Nossa mente trabalha no sistema de padrões e regras e opera com essas bases de dados, para inovar é preciso ir além. É preciso sair do padrão antigo se quisermos ampliar o impacto e potencial da aula de dança on-line. Para isso é preciso criatividade - ter insights criativos para sair do comum e dar um salto abrindo novos caminhos, é preciso ousar se utilizando de novas ferramentas e cruzando conhecimentos de várias áreas. Ao questionar e reexaminar nossas suposições, captamos uma série de novas perspectivas sobre nosso desafio. Isso nos estimula a criar ideias mais originais e disruptivas, ultrapassando nossas fronteiras habituais.

6. REFERÊNCIAS

Balancho, M.J. e Coelho, F. **Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. Lisboa: Texto Editora, 1996.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BATALHA, Cecília Silvano. **BNCC de arte e possibilidades formativas para o licenciado em dança**. In: Revista Contemporânea de Educação, V. 17, N. 40, 2022. < <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/53991> > Acesso em: 22 abril 2023.

BATES, A.w (Tony). **Educar na era digital**. *Design*, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERTOLDI, Andréa Lúcia Sério; RIL Aline Ferreira. **Aproximações entre neurociências e processos de fruição e criação em dança na infância**. In: VELLOZO, M.; STECZ, S. (Org.) Criação, Ensino e produção de conhecimento em arte: artes visuais, cinema, dança e teatro. Campo Mourão: Unespar – FELCICAM, 2016, p.17-34.

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. RIBEIRO, Luciana Gomes. **A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica**. In: Incomum Revista – v.1, n.1, 2020. < <https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750> > Acesso em: 20 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. Brasil. Lei nº 13.278, de 02/05/2016. Altera o § 6º do art. 26 da LDB/1996, referente ao ensino da arte. Brasília: Congresso Nacional, 2016.

BRAZIL, Fábio. **Dança Educação**. Curitiba: Fórum Brasileiro de Economia Criativa, 2017, 1 vídeo (1h53), . Disponível em: <<https://youtu.be/DATX0iO4YIU>> Acesso em: 25 jul. 2021.

CASTILHO, T. **Ballet clássico na educação infantil: diálogos entre Bakhtin e a sociologia da infância**. O Mosaico, [S. l.], v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4143>>. Acesso em: 27 abril 2023.

COLL, César e MONEREO, Carles. **Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar

com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, J. A. S. & BIZELI, J. L. **Inovação e ensino: educação, tecnologias e mediação pedagógica.** In: NAGAMINI, E. (org). Práticas educativas e interatividade em comunicação e educação. Série Comunicação e Educação; vol.3, pp.337 – 52. Ilhéus: Editus, 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience.** 1st ed. Harper Perennial Modern Classiscs, 1990.

DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem.** São Paulo: Companhia das letras, 2011.

GABARDO, J. **Para além da carteira: Uma investigação de metodologias para a linguagem da dança no ensino formal da escola nova e tecnicista.** O Mosaico, [S. l.], v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/86>>. Acesso em: 27 abril 2023.

GONÇALVES, M.; CASTILHO, T.; GABARDO, J. **Corpos dançantes na escola: diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana.** Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bak/a/YzmZpQ786KDzK9TNpNGWp3c/?lang=pt#>>. Acesso em: 15 set. 2022.

KALBACH, Jim. **Mapeando experiências:** Guia para criar valor por meio de jornadas, blueprints e diagramas. Rio de Janeiro: Alta Books, 2007.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios:** conceitos fundamentais de neurociência. 1ª Ed. São Paulo: Atheneu, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999

LÉVY, Pierre. **Inteligência Coletiva: Benefícios e Riscos da Educação Conectada e Tecnológica.** PUCRS. Informação verbal: aula online. Acesso em: 20/05/2021.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem.** Tradução: Décio Pignatari. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1964.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança:** arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel. **Ensino da dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. **O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3)**. ouvirOUver, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 230–239, 2015. DOI: 10.14393/OUV14-v10n2a2014-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32049>. Acesso em: 02 maio 2023.

MARQUES, Isabel. **O Corpo e o lúdico**. In: (LAC) Laboratório de ações corporais. Disponível em: <http://acaocorporal.blogspot.com/2012/03/o-corpo-e-o-ludico.html>> Acesso em: 20 set. 2020

MARQUES, Isabel. **Pandemia pelas telas: quando tecnologias e empreendedorismo se encontram nas aulas de dança**. In: ALVIM, V.; AMÂNCIO, A.; AQUINO, D.; GUIMARÃES, D.; QUEIROZ, C.; LAKKA, V. (Orgs). Os desafios pandêmicos e outros modos de re-existências na dança. Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 1. Salvador: Anda, 2020.

MATTOS, Tiago. **O impacto da tecnologias no futuro as pessoas e empresas**. Ecosistema Conexion. Disponível em: <https://youtu.be/UJiR79bOwHw>> Acesso em: 30 maio 2021

MEIRA, Silvio. **Amanhã aqui e agora: Acelerações tecnológicas durante e após pandemia**. Rio de Janeiro : Museu do Amanhã, 2020. 1 vídeo (60 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1J3jXkYcYiw>> Acesso em: 23 jul. 2021.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares do Paraná – Arte**. Curitiba: SEED – PR, 2008.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza, 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf . Acesso em: 03 jan. 2022.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora SENAC, 2012.

PUPO, Maria Lúcia. Formação de formadores em cena. In: **Lamparina: Revista de ensino de teatro**. v. 1, n.1. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2010. (p.43 – 49).

RABARDEL, Pierre. **Les Hommes & Les Technologies: approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin Éditeur, 1995.

RAMOS, Stella. **Hibridismo nas Artes**. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2015.

ROBINSON, Ken. **Libertando o poder criativo**. São Paulo: HSM Editora, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: Repercussão na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior UNICAMP. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021

MOREIRA, J. A. .; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOBRAL, Sonia. **Os públicos no plural ou os públicos no singular**. Em busca de novos caminhos para a dança contemporânea. São Paulo: Edital de fomento à dança, 2011.

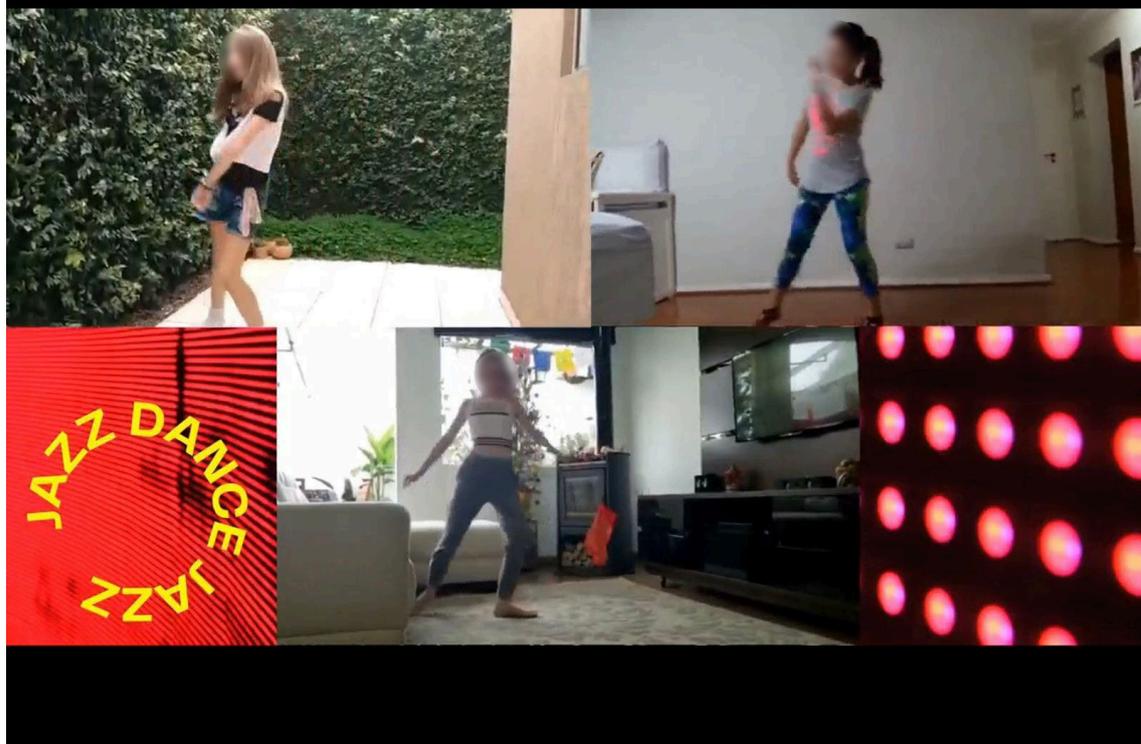
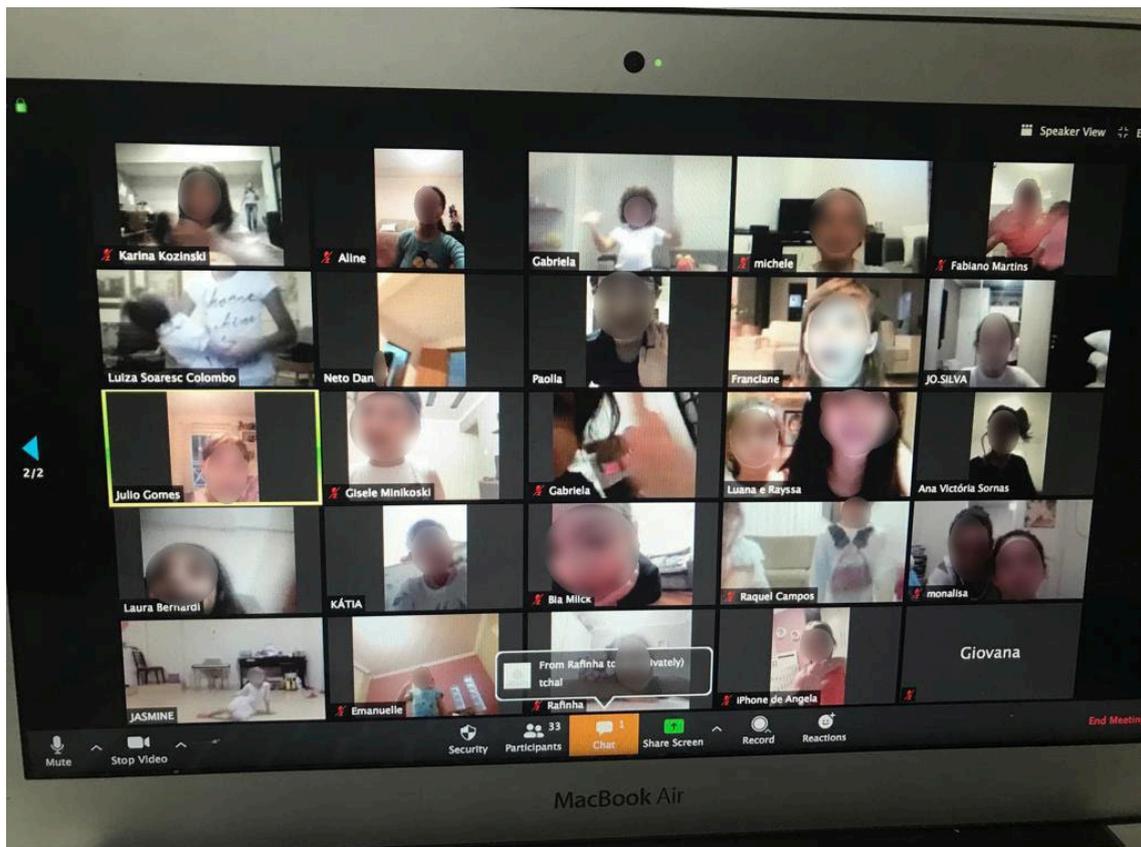
WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

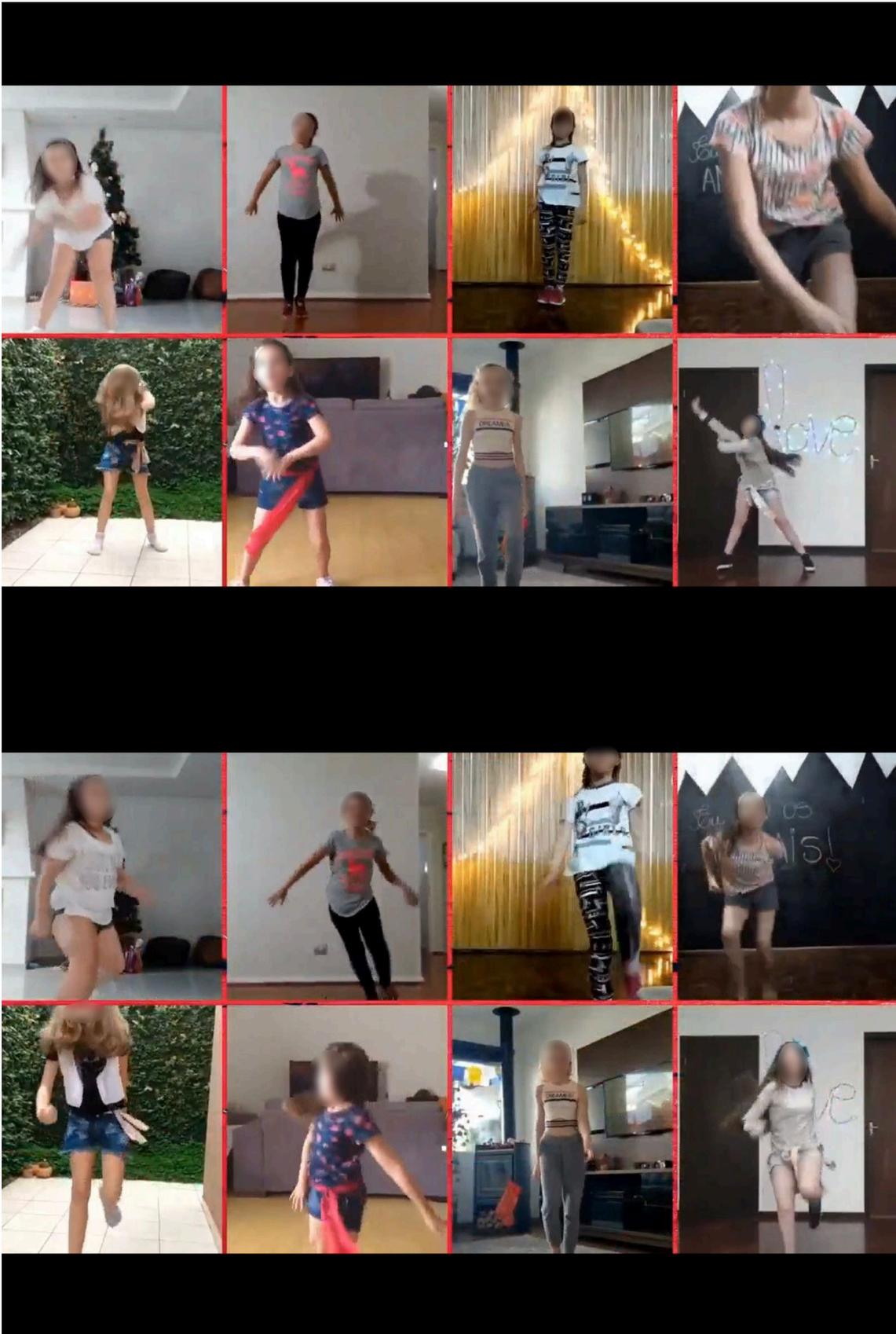
WOSNIAK, Cristiane. **A educação, a dança e a pedagogia da ubiquidade: reflexões sobre o corpo e[m] ações [vídeo]dançantes**. In: GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi (Org.). Linguagem, Corpo e Estética na Educação. São Paulo: Hucitec, 2020 (p. 125-140).

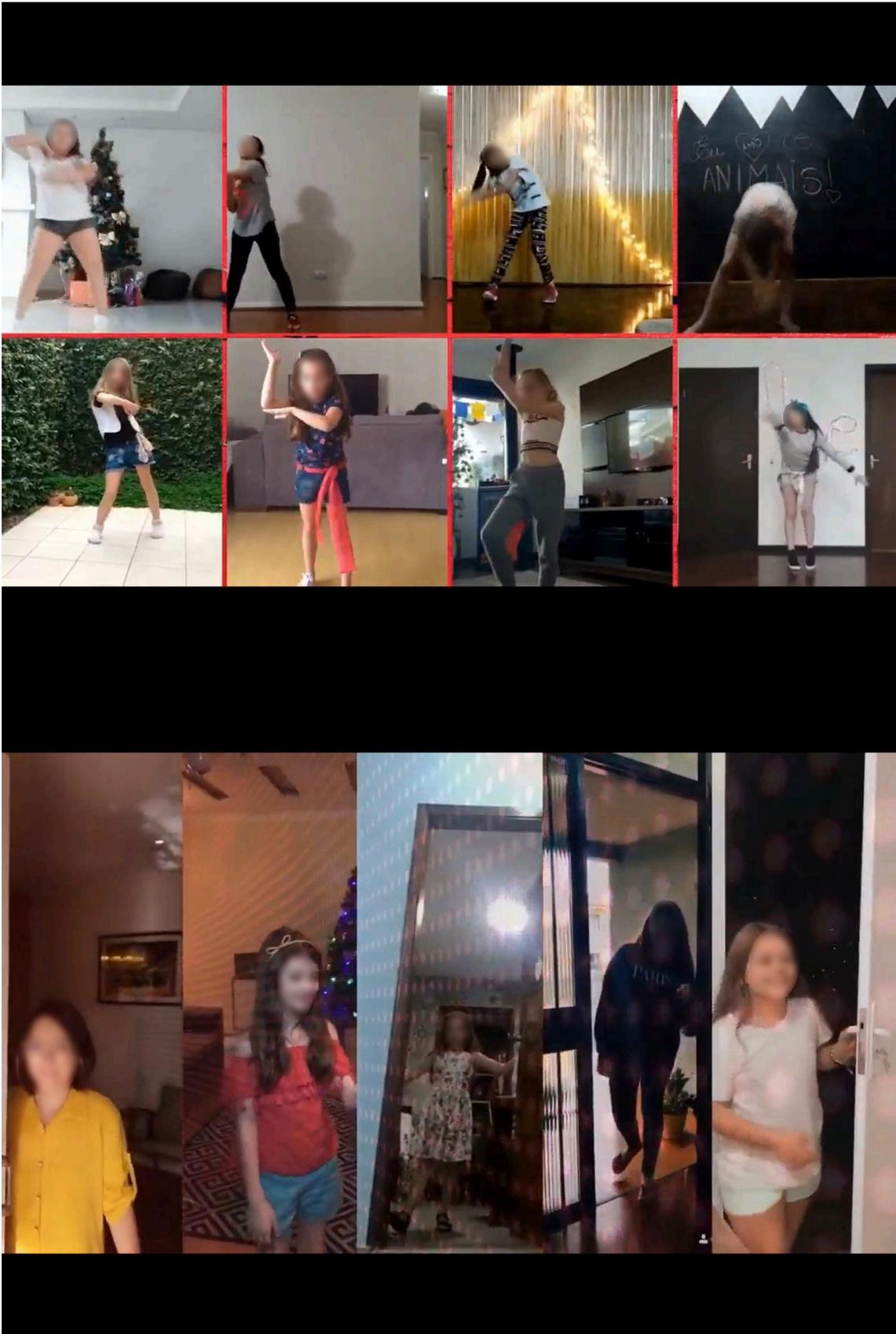
WOSNIAK, Cristiane. **Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança**: dança, tecnologia e comunicação. Curitiba: UTP, 2006.

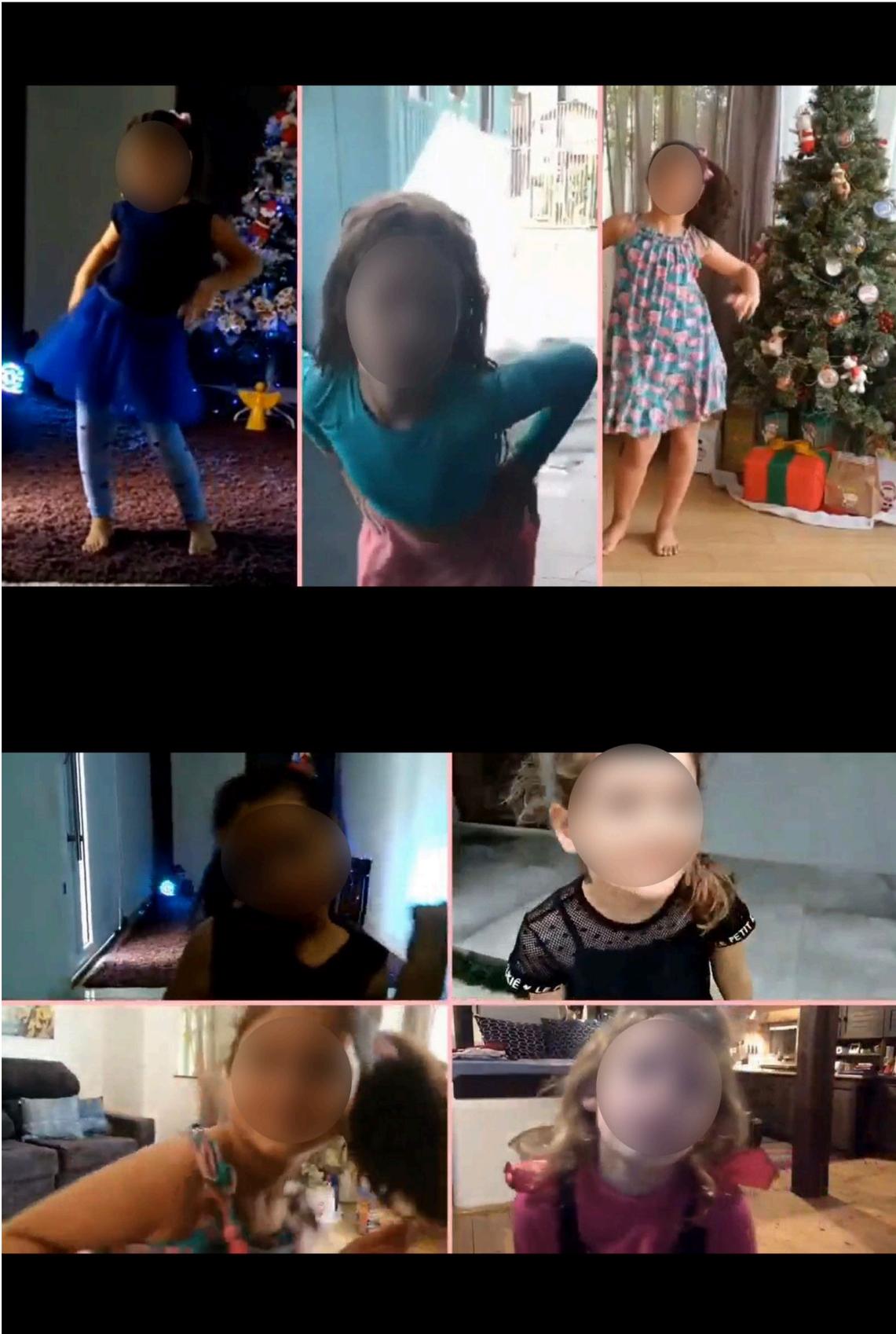
ANEXOS

REGISTROS DAS AULAS ON-LINE DE JAZZ DANCE











PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa:** Web Dance: uma análise didática-performática-tecnológica.**Pesquisador:** Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 51101221.6.0000.9247**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Paraná**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 4.950.267**Apresentação do Projeto:**

Será realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que utiliza como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada no formato online, com questões referentes à percepção do processo de aprendizagem da dança no ambiente virtual, enfatizando aspectos relativos à motivação, afetividade, disponibilidade, atenção e interação entre as pessoas envolvidas e o ambiente. O estudo será realizado com 10 crianças, de 8 a 11 anos, estudantes de jazz-dance, alunos de aulas no formato online em um estabelecimento de ensino não formal de dança da cidade de Curitiba PR, que cursaram aulas online entre 2020 e 2021, período em que foram suspensas aulas presenciais decorrente da pandemia de COVID19. As crianças serão convidadas a participarem do estudo após o contato do estabelecimento de ensino com os pais e/ou responsáveis, que deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Objetivo da Pesquisa:

Investigar e analisar a percepção de crianças sobre o processo de ensino-aprendizagem de dança em aulas no formato online, a fim de aprofundar e complexificar a prática docente no ambiente virtual de aprendizagem.

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23**Bairro:** Jardim Morumbi**CEP:** 87.703-000**UF:** PR**Município:** PARANAÍ**Telefone:** (44)99735-6006**E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.950.267

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão descritos adequadamente.

Riscos:

Os riscos/desconfortos que podem ocorrer aos participantes são mínimos, tais como: tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista; causar algum constrangimento por não querer expor sua opinião/sentimento em alguma das questões. Para minimizar tais riscos, será garantida a privacidade durante a entrevista, assim como liberdade para não responder questões e assegurar a confidencialidade da entrevista.

Benefícios:

Espera-se aprofundar a compreensão sobre como as crianças percebem seu processo de aprendizagem em dança no ambiente online, possibilitando o aprimoramento de estratégias de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir para a área da dança no que se refere à criação de estratégias de ensino da dança no ambiente digital.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

Os documentos estão completos e estruturados conforme as Resoluções 466 e 510 que orientam as pesquisas com seres humanos. Carta com lista de alterações e documentos anexados apresentada. Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

UF: PR **Município:** PARANAÍ

Telefone: (44)99735-6006

CEP: 87.703-000

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.950.267

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1783096.pdf	16/08/2021 14:56:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	16/08/2021 14:56:34	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Outros	cartaalteracoes.pdf	16/08/2021 14:55:40	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Outros	termouseimagemvoz.pdf	16/08/2021 14:52:05	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	16/08/2021 14:51:42	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	16/08/2021 14:49:36	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	16/08/2021 14:48:14	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Declaração de concordância	termo.pdf	06/07/2021 22:39:35	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	06/07/2021 22:36:10	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCUD_termodecompromissodeutilizacaoedados.pdf	27/06/2021 23:10:55	Andréa Lúcia Sério Bertoldi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAÍ, 02 de Setembro de 2021

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23

Bairro: Jardim Morumbi

UF: PR

Município: PARANAÍ

CEP: 87.703-000

Telefone: (44)99735-6006

E-mail: cep@unespar.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019 CNPJ:
 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Web Dance: Uma análise didática – tecnológica – performática”, que faz parte do Curso de Mestrado Profissional em Artes, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, RG 8187265-1 e CPF 850430369-15, da Universidade Estadual do Paraná, que irá investigar o processo de ensino-aprendizagem da aula online de dança para crianças de 7 a 11 anos, tendo como fonte de pesquisa as aulas de Jazz Dance da Escola Babinata. Com a pesquisa, pretende-se um aprofundamento e embasamento sobre o formato de aula de dança online, a fim de compreender e melhorar sua construção e aplicação, visando melhores processos e resultados.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR. Número do parecer: (inserir após aprovação do projeto pelo CEP, para entregar ao participante).

Data da relatoria: / /202 .

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação e de seu filho(a) é muito importante, ela se dará por meio de uma entrevista, no formato online, com duração de 1 hora, agendada em horário compatível com sua disponibilidade. A entrevista será composta por questões que permitirão a análise qualitativa de dados relativos à percepção das estruturas e estratégias, a relação afetiva e emocional, e sobre a aprendizagem e interação da criança com as aulas online de dança.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ**

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
Redeenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019 CNPJ:
05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR

Solicitamos sua permissão para realizar a gravação da entrevista que será transcrita e analisada pelas pesquisadoras, sendo mantido o sigilo quanto à sua identidade e de seu filho(a). Os dados permitirão um olhar mais profundo para o resultados do ensino-aprendizagem nas aulas online de dança, visando uma validação e embasamento das estratégias, além de melhoramento e potencialização das mesmas.

- 2. RISCOS E DESCONFORTOS:** Informamos que poderão ocorrer riscos/desconfortos mínimos aos participantes, tais como: tomar o seu tempo ao responder a entrevista; causar algum constrangimento por não querer expor sua opinião/sentimento em alguma das questões. Para minimizar tais riscos, será garantida a privacidade durante a entrevista, assim como liberdade para não responder questões e assegurar a confidencialidade da entrevista.

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

- 3. BENEFÍCIOS:** Os benefícios esperados são: o aprimoramento das estratégias de ensino-aprendizagem em aulas de dança online por meio das análises dos dados colhidos nas entrevistas, contribuindo para melhores resultados e desenvolvimento das crianças. A identificação de necessidades das crianças para a prática no formato online, tornando o ambiente mais confortável e possibilitando um melhor aprendizado. Contribuição com pesquisa científica para a área da dança, em especial para estratégias e estruturas de aulas online.

- 4. CONFIDENCIALIDADE:** Informamos ainda que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todas as gravações de entrevistas serão armazenadas em HD externo sob responsabilidade das pesquisadoras.

As suas respostas e dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019 CNPJ:
 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



aparecerá em lugar nenhum dos questionários e gravações, nem quando os resultados forem apresentados.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados.

5. **ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi

Endereço: Rua Elvira Haupt Grotzner n. 40 ap 71

Telefone para contato: (41) 99615-6665 ou (41) 99109 6570

E-mail: andrea.serio@unespar.edu.br ou amandaju_correa@hotmail.com

Horário de atendimento: Horário comercial

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019 CNPJ:
05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR.

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

- 6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) e seu filho(a) aceitem participar da pesquisa, não receberão nenhuma compensação financeira.

6.1 CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

- 7. PREENCHIMENTO DO TERMO:** Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ**

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019 CNPJ:
05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR**TERMO 1**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo(a) pesquisador(a), ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Cidade, _____ de _____ de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019 CNPJ:
05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 2

Eu Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Cidade, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador