



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

WAGNER ROSA

**A ENCENAÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL**

---

Londrina  
2009

**WAGNER ROSA**

**A ENCENAÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende.

Londrina  
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

R788e Rosa, Wagner.

A encenação em situação de ensino e aprendizagem : uma contribuição pedagógica possível / Wagner Rosa. – Londrina, 2009.  
200 f. : il.

Orientador: Lucinea Aparecida de Rezende.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Arte – Encenação – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação artística – Teses. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 7:37.036

**WAGNER ROSA**

**A ENCENAÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende –  
Orientadora  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa  
Hernández  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof. Dr. José Augusto Victória Palma  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 07 de agosto de 2009.

Dedico este trabalho à minha esposa, Alessandra, ombro amigo que me apóia desde o início.

Ao meu filho Giordano, nascido durante o processo de amadurecimento deste trabalho, trazendo ainda mais alegria às nossas vidas.

Aos meus pais, motivo de orgulho e exemplo de retidão e união.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora e amiga, professora Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, que acompanhou o longo percurso desta pesquisa, conduzindo meu olhar nos momentos de nebulosidade e estimulando minhas descobertas.

Aos professores Doutora Márcia Maria Strazzacappa Hernández e Doutor José Augusto Victória Palma. A interlocução em momento oportuno tornou mais instigante o exercício de pesquisa ora desenvolvido e a participação na banca nos trouxe inúmeras contribuições para a realização desse trabalho.

Ao professor Dr. Aguinaldo Moreira de Souza. Suas contribuições foram muitas. Dedico-lhe minha re-incursão aos meandros do mundo acadêmico.

Agradeço ainda aos professores Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel, Dra. Nádia Aparecida de Souza, Dra. Sueli Edi Rufino, Dra. Ângela Palma, Dra. Ângela Hidalgo, Dra. Marlene Cainelli, Dra. José Aloyseo Bzuneck pelo apoio oferecido e carinho com que compartilharam seus conhecimentos ao longo deste percurso.

À coordenação, secretaria e colegas do Programa de Mestrado, com quem compartilhei muitos momentos de alegria durante esta caminhada.

Ao Carlo Alessandro Galdino Cruz e Melo, grande companheiro e amigo no percurso desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho na Fundação Cultura Artística de Londrina (Funcart).

Aos estudantes que participaram desta pesquisa. Nossa parceria foi prazerosa e produziu boas lembranças. Também aos pais, que autorizaram a participação e o uso das imagens, além de participarem efetivamente das atividades, com suas contribuições e presença.

À Ana Mae Barbosa, por tudo que fez e representa para a Arte-Educação no Brasil. Suas publicações foram fundamentais para que esta pesquisa se tornasse realidade.

ROSA, Wagner. **A encenação em situação de ensino e aprendizagem**: uma contribuição pedagógica possível. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa descritiva, que explora o conceito e as relações possíveis da encenação e a sua prática em situação de ensino e aprendizagem de arte na Escola, buscando-se analisar uma possível contribuição pedagógica advinda desse exercício. Os dados apresentados foram coletados junto a uma turma de estudantes de primeiro ano de uma escola de dança de Londrina-PR, administrada por uma ONG sob convênio com a administração pública municipal. Concentra-se nas variantes que possibilitem a aprendizagem e visa provocar atitudes reflexivas ao apresentar-se como investigação, busca e construção de conhecimento sustentado na experiência do exercício, criação e apresentação de encenações e a subsequente análise. Nesse sentido, propõe o diálogo entre educação e arte ao conceber a leitura contextualizada da obra como processo de construção de conhecimento e percepção do mundo. Analisa-se tal prática pedagógica e suas implicações na formação e capacitação do estudante, com as contribuições advindas da leitura das mais diversas linguagens presentes na Arte do Espetáculo Vivo. A conclusão a que se chega é a percepção de que o exercício da encenação teatral em situação de ensino e aprendizagem propicia o surgimento de canais de interlocução entre os envolvidos e, dando aos estudantes a possibilidade de expor idéias e espaço para desenvolvê-las criativamente. Isso contribui para a formação do indivíduo e amplia a capacidade de viver em sociedade, além do desenvolvimento de habilidades específicas nas linguagens artísticas a que teve acesso assim como aos componentes do processo artístico escolar articulados à vivência pessoal do educando em seu contexto sócio-cultural.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino e Aprendizagem. Arte. Encenação. Leitura.

ROSA, Wagner. **The staging on teaching and learning situation: a possible contribution.** 2009. 201p. Dissertation (Master`s degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

### **ABSTRACT**

This work is a descriptive research that explores the concept and the possible relationships of staging and its practice at a teaching and learning art in school, trying to analyze a possible contribution coming from this educational exercise. The data presented were collected from a group of students from first year of a school of dance of Londrina-PR, administered by an NGO under agreement with the municipal government. Focuses on variations that may cause learning and aims to reflect the attitudes present as research, search and construction of knowledge in the experience of sustained performance, creation and presentation of stage and subsequent analysis. Accordingly, the proposed dialogue between education and art to design a contextualized reading of the work as the construction of knowledge and perception of the world. Examines this practice and its pedagogical implications for formation and training of the student, with contributions coming from reading the many different languages in the Art of Living Show. The conclusion we reach is the perception that the exercise of theatrical staging, to teaching and learning, provides the appearance of channels of communication among involved, giving them the opportunity to expose ideas and space to develop them creatively , which contributes to the formation of the individual and enhances the ability to live in society, beyond the development of specific skills in the artistic language that had access.

**Keywords:** Education. Teaching and Learning. Art. Staging. Reading.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> – Ballezinho de Londrina ( <i>Pasme!</i> ).....	72
<b>Figura 02</b> – Grupo Teia ( <i>Tem Teia na Tuia</i> )Elementos de construção da cena ...	73
<b>Figura 03</b> – Participantes da pesquisa: Turma do 1º ano da EMDL em 2007 .....	75
<b>Figura 04</b> – As seis possíveis sequências de ações com a Proposta Triangular .	95
<b>Figura 05</b> – Elementos de construção da cena .....	97
<b>Figura 06</b> – Jogos teatrais I .....	128
<b>Figura 07</b> – Jogos teatrais II .....	128
<b>Figura 08</b> – Organograma da divisão funcional do espaço no teatro .....	139
<b>Figura 09</b> – Apresentação em sala-de-aula: Reflexão acerca dos trabalhos .....	141
<b>Figura 10</b> – Apresentação em sala-de-aula: Reflexão acerca dos trabalhos .....	141
<b>Figura 11</b> – Expressão autoral.....	146
<b>Figura 12</b> – Habilidades específicas.....	146
<b>Figura 13</b> – Concentração no camarim improvisado I .....	148
<b>Figura 14</b> – Apresentação dos aspectos do projeto para a platéia.....	148
<b>Figura 15</b> – Criação individual I - Influência da família na obra.....	150
<b>Figura 16</b> – Criação individual II - movimentos da ginástica artística.....	150
<b>Figura 17</b> – Criação coletiva I .....	150
<b>Figura 18</b> – Criação coletiva II .....	150
<b>Figura 19</b> – Temáticas lúdicas I - A boneca <i>Barbie</i> ganha vida .....	150
<b>Figura 20</b> – Temáticas lúdicas II - Criação de um mundo imaginário .....	150
<b>Figura 21</b> – Confraternização I.....	151
<b>Figura 22</b> – Confraternização II.....	151
<b>Figura 23</b> – Apresentação Ballezinho ( <i>Depois de decidir que não ia fiz que fui e voltei</i> ).....	156
<b>Figura 24</b> – Apresentação Grupo Teia ( <i>Tem Teia na Tuia</i> ) .....	156
<b>Figura 25</b> – Apresentação <i>Ballet</i> de Londrina ( <i>Fale Baixo</i> ) .....	157
<b>Figura 26</b> – Aquecimento livre .....	158
<b>Figura 27</b> – Concentração .....	158
<b>Figura 28</b> – Aquecimento coletivo I .....	158
<b>Figura 29</b> – Aquecimento coletivo II .....	158
<b>Figura 30</b> – Habilidades específicas.....	159
<b>Figura 31</b> – Adereços e figurinos.....	159

<b>Figura 32 – Temáticas diversas I.....</b>	<b>159</b>
<b>Figura 33 – Temáticas diversas II.....</b>	<b>159</b>

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	25
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: DO MOVIMENTO ARTE-EDUCAÇÃO AOS PCN.....	39
<b>2 A ENCENAÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b> .....	60
2.1 OPÇÃO PELA ARTE .....	62
2.2 A FUNDAÇÃO CULTURA ARTÍSTICA DE LONDRINA – FUNCART .....	65
2.2.1 Um pouco da história da FUNCART .....	67
2.3 A ESCOLA MUNICIPAL DE DANÇA DE LONDRINA .....	68
2.3.1 O ensino de <i>ballet</i> clássico.....	69
2.4 O TRABALHO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: BALLEZINHO DE LONDRINA E GRUPO TEIA ..	71
2.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	75
2.6 AS ATIVIDADES DE ENCENAÇÃO – PROJETO EXERCITANDO A CRIATIVIDADE .....	76
2.6.1 Primeiro bloco de atividades .....	80
2.6.2 Segundo bloco de atividades .....	151
2.7 A AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES .....	159
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	167
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	177
<b>APÊNDICES</b> .....	191
APÊNDICE 1 – Planejamento - Primeiro bloco de atividades .....	192
APÊNDICE 2 – Planejamento - Segundo bloco de atividades .....	195
APÊNDICE 3 – Termo de consentimento esclarecido .....	198
APÊNDICE 4 – Convite para as apresentações do primeiro bloco de atividades .....	199
APÊNDICE 5 – Convite para as apresentações do segundo bloco de atividades .....	200
APÊNDICE 6 – Autorização para visita ao Teatro Ouro Verde .....	201

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho consiste em uma pesquisa descritiva, que explora o conceito e as relações possíveis da encenação e a sua prática em situação de ensino e aprendizagem de arte na Escola, buscando analisar uma possível contribuição pedagógica advinda desse exercício. Concentra-se nas variantes que possibilitem a aprendizagem e visa provocar atitudes reflexivas ao apresentar-se como investigação, busca e construção de conhecimento sustentado na experiência do exercício, criação e apresentação de encenações e a subsequente análise. Nesse sentido, propõe o diálogo entre Educação e arte ao conceber a leitura contextualizada da obra de arte como processo de construção de conhecimento e percepção do mundo. Analisa tal prática pedagógica e suas implicações na formação e capacitação do estudante, com as contribuições advindas da leitura das mais diversas linguagens presentes na Arte do Espetáculo Vivo.

As motivações que nos levaram a elaborar este trabalho advêm, em grande parte, dos questionamentos surgidos em nossa prática cotidiana em relação à atividade da encenação no contexto da educação, quer seja como professor, quer seja como bailarino, coreógrafo, encenador e produtor.

Nossa questão inicial foi: como a encenação pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Arte? Junto a essa, outras questões foram formuladas: O espaço para a criação proporcionado pela encenação motiva ou media a aquisição de saberes? Que fatores podem possibilitar a transformação dessas experiências em prática educativa cotidiana? Nesse sentido, por percebermos que o exercício da encenação teatral em situação de ensino e aprendizagem propicia o surgimento de canais de interlocução entre os envolvidos, possibilitando a exposição de idéias e espaço para desenvolvê-las criativamente, como podemos trazer para a sala-de-aula o trabalho com a encenação?

A conclusão a que chegamos é a pertinência de nossas percepções, em relação ao exercício da encenação teatral em situação de ensino e aprendizagem e a percepção do surgimento de canais de interlocução entre os envolvidos, a fluência na exposição de idéias e a criação de espaço para desenvolvê-las criativamente. Isso contribui para a formação do indivíduo e amplia a capacidade de viver em sociedade, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades específicas nas linguagens artísticas a que teve acesso assim como aos

componentes do processo artístico escolar articulados à vivência pessoal do educando em seu contexto sócio-cultural.

Percebemos que os preceitos abordados na pesquisa no que tange a contribuir para a formação de um sujeito conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte foram alcançados. Nesse sentido, ao consideramos a Escola como a instituição que pode exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética aos nossos cidadãos indistinto de classe social ou econômica. O processo educativo apresentou-se em sua dimensão humanizadora: a Educação como produção de conhecimento; compreendendo o Ensino de Arte como promotor do desenvolvimento sensível-cognitivo.

Pudemos observar ainda que a encenação em situação de ensino e aprendizagem descrita nesta pesquisa contribuiu positivamente para a formação estética dos estudantes envolvidos, conduzindo-os, dentro do proposto, a um razoável entendimento da gramática visual e a uma reflexão acerca das encenações, tanto na leitura quanto na criação e apresentação.

Consideramos que esse trabalho pode contribuir para uma reflexão acerca da encenação como prática pedagógica, oferecendo-se a professores e artistas-pesquisadores uma ferramenta que possa ser útil para conduzir projetos e iniciativas outras no Ensino de Arte em nossas escolas.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um exercício de coleta, organização e análise de informações. Tem como tema central a prática da encenação com fins pedagógicos.

O Ensino de Arte tem por objetivo proporcionar ao educando um contato com o universo das artes enquanto produção cultural humana em evolução ao longo da história, bem como a sua influência no cotidiano de cada indivíduo. Centrar-nos-emos na prática da encenação teatral, buscando inter-relações entre as linguagens artísticas propostas nos PCN-Arte, procurando identificar possibilidades de trabalho cênico, uma vez que tais linguagens constituem um repertório rico em elementos que nos permitem uma análise das dicotomias, incongruências, desafios, divergências e, por fim, da possível manutenção de um diálogo com o mundo por meio da arte.

Num sentido mais amplo, o entendimento que temos dos processos de encenação consiste em “levar à cena” (CUNHA, 2003, p. 245) linguagens artísticas que concentram a Arte do Espetáculo Vivo. Essa nomenclatura, segundo Márcia Strazzacappa (2008, p.78) “é utilizada na Europa, sobretudo na França, tendo surgido para distinguir o artista cênico (dançarino, ator, mímico, concertista, *performer*) do artista plástico (escultor, pintor, desenhista, gravurista, entre outros)”. A autora define o artista do espetáculo vivo como...

[...] aquele que traz em seu próprio corpo sua obra de arte. Arte do espetáculo vivo é uma arte efêmera que acontece na mesma hora em que deixa de existir. É uma arte do momento presente e do corpo em movimento. Assim são a dança, o teatro, a ópera e o circo. Pode-se incluir nesse universo o concerto musical ao vivo, realizado por músico intérprete ou criador, tendo em vista que o que importa é o fenômeno espetacular, do acontecimento de tocar. (*idem*)

Nesse contexto, podemos definir encenação como a atividade que consiste em combinar um conjunto de meios de interpretação cênica e articular o trabalho de criação, transpondo-se a leitura de uma ou mais linguagens para uma escrita cênica. A encenação é, em suma, a materialização do texto, seja de que natureza for, por meio do artista em cena e do espaço cênico, numa duração vivenciada pelos espectadores<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Essa informação procede da bibliografia aqui utilizada, que toma por base o ponto de vista

Definir a linha teórica que serviria de alicerce para a pesquisa acerca da prática da encenação na Escola enquanto processo didático/pedagógico foi nosso desafio inicial. Embasados em nossa própria prática e fundamentados na pesquisa de Ana Mae Barbosa, elegemos a Proposta Triangular de Ensino de Arte<sup>2</sup> em virtude da forma como foi sistematizada, inspirada no modo como se aprende arte, isto é, na relação entre o fazer artístico, a leitura deste fazer e sua inserção no tempo e, posteriormente, também no espaço.

A referência feita em grande parte da bibliografia pesquisada aponta para a pouca tradição da área de Arte em discussões acerca das questões metodológicas e seus encaminhamentos - legado das práticas espontaneístas, que dominaram a área durante muito tempo. Portanto, a nosso ver, a tentativa de difusão da Proposta Triangular como alternativa metodológica para o Ensino de Arte é extremamente importante no desenvolvimento de um trabalho voltado para o resgate de conteúdos e sistematização da prática pedagógica.

Tal proposta foi elaborada, a princípio, para a linguagem das Artes Visuais. Buscamos aqui extrapolar esse conceito, com o intuito de aplicá-lo no exercício de leitura, criação e posterior apresentação da encenação, com implicações diretas relacionadas a linguagens artísticas outras e seu ensino na Escola formal. Isso compreende, naturalmente, detectar um convívio pacífico entre

---

tradicional do teatro erudito e dramaturgic. As pesquisas do século XX levam ao teatro antropológico e de pesquisas de linguagem, que vão constituir conceituações diferentes.

<sup>2</sup> Com a multiplicidade de termos usados para referenciar a arte na Escola (Educação Artística, Arte-Educação, Arte/Educação, Educação através da Arte, Ensino de Arte, Ensino/Aprendizagem da Arte, Arte...) adotar-se-á, a partir desse momento, a terminologia Ensino de Arte propriamente dita, por considerar-se mais adequadamente representar as idéias aqui colocadas e/ou defendidas.

Ana Mae Barbosa conclama que “eliminemos a designação Arte-Educação e passemos a falar diretamente de Ensino de Arte e aprendizagem de arte sem eufemismo, ensino esse que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e previsto nos projetos de politécnica que se anunciam.” (BARBOSA, 2005, p. 17). A mesma autora apresenta o Termo Arte/Educação como equivalente à expressão Ensino da Arte. Ana Mae Barbosa justifica o emprego da designação Arte/Educação (com barra) no livro *Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais* (2005, p. 21), “por recomendação de uma lingüista (Lúcia Pimentel), que criticou o uso do hífen da maneira como era usada em “Arte-Educação” para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa ‘pertencer a’.

Para Lucimar Frange a Arte-Educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a Arte e a Educação. As associações, os núcleos de Arte-Educadores e a FAEB, assumem essa nomenclatura, que é ainda comumente usada, mas também questionada por muitos professores que a julgam inadequada. Por isso, defendem a Arte e seu ensino. Arte-Educação com a barra é sugestão de um lingüista para reforçar a idéia de imbricamento, contigüidade, terceiro espaço [...]. No entanto, para outros, seria mais apropriado o hífen, pois a barra separa os termos em vez de inter-relacioná-los. (FRANGE, In: BARBOSA, 2008b, p. 45). Em sintonia com esta última linha de pensamento, nesse trabalho, quando necessário, optamos pela terminologia com hífen, por ser de uso mais comum na maior parte da bibliografia consultada.

tradição e ruptura. E, ao optar-se por determinada linguagem, não significa necessariamente substituir um procedimento anterior por outro. Em Educação, e mais precisamente em Ensino de Arte, devemos, antes de qualquer coisa, refletir acerca dos aspectos criativos e é disso que trata a Proposta Triangular.

Para o desenvolvimento dessas ações, apoiamo-nos na Pedagogia de Projetos de Fernando Hernández. Justificamos nossa opção por trabalhar com tal pedagogia definindo-a, segundo o seu sistematizador (HERNÁNDEZ, 1998b, p.80), como uma “estratégia que favorece a pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do estudante”, centrada no planejamento (tanto por parte do professor quanto do educando), na execução e na avaliação de um conjunto de ações voltadas a um objetivo proposto conjuntamente pelos envolvidos, de acordo com suas necessidades e interesses. Nesse sentido, tal metodologia visa estimular o aprendizado ao buscar soluções para temas inerentes a uma problemática própria, levando-se em consideração tanto as experiências anteriores dos envolvidos quanto seus padrões culturais, motivação e interesse.

Cabe ressaltar que nesse modelo de pedagogia, cada passo percorrido deve servir de base para as proposições futuras, ou seja, a ação imediata pavimenta uma base de conhecimentos adquiridos, que darão o suporte necessário à ação seguinte. Porém, o conhecimento que se faz necessário para a construção de um projeto não está sedimentado de antemão, nem está atrelado unicamente aos conhecimentos do educador ou da bibliografia referencial. O referencial na Pedagogia de Projetos opera em função dos conhecimentos prévios, que cada estudante traz acerca do tema abordado, além das informações com as quais possa relacionar-se dentro e fora do contexto escolar. A observação desses preceitos pode evitar que aconteça uma homogeneização das informações, considerando-se o intercâmbio e a socialização da comunicação, o que proporcionará maior riqueza de informações vindouras, de diferentes núcleos, sejam eles familiares ou contextos relacionais (HERNÁNDEZ, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b).

Assumimos que a aprendizagem realiza-se em um processo de interação sujeito-objeto ou sujeito-sujeito. No ato de estudar, o indivíduo desenvolve funções psicológicas<sup>3</sup> e operações mentais com a possibilidade de tornar as

---

<sup>3</sup> Por função psicológica a escola soviética de Psicologia entende uma rede complexa de processos biológicos, psíquicos e sócio-culturais, que definem determinado modo de ser e agir no mundo. Assim, destaca atenção, memória e percepção como funções que evoluem e se tornam mais

estruturas cognitivas cada vez mais flexíveis, amplas e integradas, desenvolvendo a capacidade de estabelecer novas relações e conceitos para a construção do conhecimento. Consideramos o ato de estudar enquanto procedimento de assimilação do saber social de maneira crítica, o que implica reflexões a respeito do conhecimento — objeto da educação e instrumento de transformação do ser humano.

Nesse sentido, voltamo-nos para o fazer artístico no espaço da escola formal, como forma de construção de conhecimento pois, seja na sala-de-aula, seja no *atelier*, questões ligadas à história da arte, linguagem artística, processos criativos, técnicas e materiais expressivos não são tratados desassociadamente de seus contextos.

Para Melo (2005, pp. 96-116) a presença das expressões artísticas no cotidiano da sala-de-aula pode ter duas funções específicas: como objetos de aprendizagem e como estratégias de aprendizagem. No entanto, pode-se depreender desta questão que a vivência e a construção de um conhecimento em arte, oferecendo condições para a construção de um indivíduo autônomo, independente e crítico, a arte, portanto, “não deveria ser considerada estratégia, mas essência”<sup>4</sup>. Trazemos em nossos estudos estes dois entendimentos. Em nossas atividades buscamos conduzir a encenação sem a preocupação inicial de questionar a arte em si, mas sim a apropriação de elementos específicos da arte, em função de contribuir para a prática educacional. Na seqüência, partindo-se desta consideração, buscamos avançar no entendimento da arte como recurso e estímulo do desenvolvimento intelectual, sensível e humanístico, livrando-nos, gradativamente da interpretação da arte como simples “estratégia”.

Entendemos que repensar o Ensino de Arte a partir de uma proposta de ação é destacar e defender sua importância, mesmo reconhecendo que, frente a nossos estudos para esta pesquisa, a sociedade brasileira, ao longo de sua história, tem visto tal ensino como um elemento ilustrativo, um adereço na grade curricular, alijada da construção dos elementos que compõem o mundo contemporâneo.

---

complexas no curso da aprendizagem e dos desenvolvimentos humanos, possibilitando ao indivíduo adulto a auto-regulação. Em outros termos, é a função nuclear que sinaliza níveis diferenciados de abstração, análise, síntese, relações entre eventos e a própria vontade (REZENDE; ROSA; GONÇALVES, 2008).

<sup>4</sup> Dizeres utilizados pelo Prof. Dr. Aguinaldo Moreira de Souza, em entrevista concedida em 22 fev.2007 sobre a construção da dramaturgia e da encenação a partir da presença do corpo do ator, do jogo e da construção da presença cênica.

Tendo em vista as vivências advindas do trabalho com dança, seja no contexto do fazer artístico, seja em seu ensino, percebeu-se que a prática do Ensino de Arte, apoiada no trabalho com encenação, pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito às relações humanas, à sensibilidade do olhar o mundo e o outro e também quanto ao uso, simultâneo ou não, de diferentes linguagens nos processos de construção do conhecimento. Considerando-se essas possibilidades e à procura de caminhos para verificar a pertinência dessas percepções, buscamos configurar a pesquisa com estudantes de *ballet* clássico de uma escola municipal de dança, tendo como proposta estender o conhecimento daí advindo para o Ensino de Arte na escola formal. Nesse contexto, as perguntas que nos conduziram foram:

- O trabalho com a encenação pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Arte?
- O espaço para a criação proporcionado pela encenação motiva ou media a aquisição de saberes?
- Como podemos trazer para a sala-de-aula o trabalho com a encenação?
- Que fatores podem possibilitar a transformação dessas experiências em prática educativa cotidiana?

Nossa proposta de trabalho tem como objetivo principal investigar possibilidades e analisar a pertinência do exercício da encenação em um contexto de ensino e aprendizagem, buscando evidências de como essa atividade pode contribuir com a formação do estudante em sua trajetória acadêmica.

Objetivos outros, de natureza mais específica, foram estabelecidos:

- estabelecer vínculos entre arte e Educação;
- promover a integração das linguagens artísticas nas aulas de Arte por meio das atividades de encenação;
- descrever o trabalho desenvolvido com encenação;
- aprofundar estudos acerca das abordagens teórico-metodológicas aplicadas no Ensino de Arte;
- ampliar e aprofundar o referencial teórico referente à produção da encenação e seus elementos;

- verificar a pertinência do uso dos recursos da encenação no sentido de contribuir para a formação dos estudantes nos âmbitos da leitura contextualizada da obra cênica (Arte do Espetáculo Vivo).
- verificar a pertinência da prática da encenação com respeito ao aprimoramento das relações humanas, o desenvolvimento da sensibilidade quanto a olhar o outro e o mundo;
- verificar a pertinência quanto ao uso, simultâneo ou não, de diferentes linguagens artísticas nos processos de construção do conhecimento.
- contribuir com pesquisas em áreas afins.

A pesquisa teve a duração de 2 anos. Num primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do tema Ensino de Arte, quando procuramos evidências da presença da encenação no contexto escolar e realizamos um estudo acerca da natureza da encenação e seus elementos constituintes. Na seqüência, iniciamos um processo de investigação do uso da encenação em situação de ensino e aprendizagem.

Os dados apresentados foram coletados junto a uma turma de 20 estudantes de primeiro ano da Escola Municipal de Dança de Londrina-PR, administrada pela Fundação Cultura Artística de Londrina – FUNCART, sob convênio com a administração pública de Londrina.

O recrutamento dos participantes da pesquisa foi feito de maneira a possibilitar o acompanhamento *in loco*, de maneira regular, durante a sua realização. Para tanto, decidimos trabalhar com uma das turmas, a com menor grau de experiência em relação ao aprendizado da linguagem da dança e de processos de encenação, dentre as que tínhamos acesso e que se mostrou disposta a tal.

Justificamos tal escolha apoiados no entendimento que, se por um lado o Ensino de Dança em si já faz parte do contexto do Ensino de Arte na escola formal, tal como indicam os PCN, e em sua aprendizagem específica estão imbricadas as vantagens desta prática, os processos de encenação dão margem aos estudantes para exercitarem a criatividade nos domínios dos conhecimentos específicos propostos e também na transversalidade das linguagens cênicas outras, também apontadas naquele documento.

As atividades com encenação tiveram como pressupostos metodológicos a Pedagogia de Projetos, de Fernando Hernández, conforme

anunciamos anteriormente e, no desenvolvimento do projeto, para o exercício das encenações, apoiamos-nos na Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, que traz em seu bojo a essência da formação com um caráter reflexivo.

O percurso teve como base três fases distintas. A primeira fase foi constituída por dois blocos de atividades desenvolvidos em sala-de-aula, complementado por visitas programadas a espaços teatrais diversos. Esses blocos constituíram-se pelo exercício das encenações orientado pela Proposta Triangular a partir de ações voltadas ao fazer artístico, a leitura de obras-de-arte e a contextualização<sup>5</sup>, sob orientação/mediação do professor. Nesta fase, cada bloco de atividades evoluiu do exercício e construção de encenações para a apresentação do resultado do processo a um público, com a presença de pais e mães, familiares e amigos das estudantes, sendo eleitos para isso diferentes locais cênicos.

Importante ressaltar que, em todas as fases, a linguagem adotada como eixo central para o desenvolvimento das encenações foi a dança (indistinto de técnica ou poética), justificada pela própria natureza do local - uma escola de dança - onde as atividades aconteceram; porém, foi dada total liberdade aos estudantes de inter-relacionarem a linguagem da dança a linguagens artísticas outras que se fizessem necessárias, ou se assim o desejassem, em seus processos de criação, tal qual poderia ser realizado em qualquer outro ambiente cuja natureza seja voltada para relações de ensino e aprendizagem.

No primeiro bloco de atividades foi apresentado em sala-de-aula o registro em vídeo de 3 montagens cênicas, cuja referência principal é a Arte do Espetáculo Vivo, principalmente na linguagem da Dança, visando a apreciação estética<sup>6</sup> contextualizada pelos estudantes.

A leitura, apoiada nas quatro ações de Feldman<sup>7</sup> (descrição, análise, interpretação e julgamento), teve como propósito apresentar aos estudantes a natureza da encenação e seus elementos constituintes. Tal leitura foi conduzida a partir de sua contextualização histórica, política, econômica e estética, visando:

---

<sup>5</sup> A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia [...], tornando visíveis os mundos participatórios do consumo imediato. (BARBOSA, 1998, p.43).

<sup>6</sup> Entende-se por estética toda teoria que, de qualquer modo, se refir à beleza ou à arte: seja qual for a maneira ou a teoria como se delinieie tal teoria. (PAREYSON, 1997, p. 2)

<sup>7</sup> Feldman (KEHRWALD, 2001) aponta 4 estágios a serem seguidos para a leitura da imagem que são distintos mas interligados entre si e não ocorrem necessariamente nessa ordem. São eles: Descrição, Análise, Interpretação e Julgamento. Este autor trata da leitura da imagem. Adaptamos tais preceitos à nossa realidade, para a arte do espetáculo vivo.

- comparar as encenações, buscando similaridades e diferenças nas linguagens e poéticas.
- identificar as épocas em que cada encenador<sup>8</sup> trabalhou.
- evidenciar as diferenças poéticas e linguagens, estabelecendo uma seqüência temporal de criação e consonância com seu tempo.
- enumerar outras obras, que tratam dos temas apresentados e/ou dos artistas envolvidos.

Na seqüência, as atividades incidiram em fazer arte. Tal processo incidiu em realizar exercícios cênicos, desenvolvido por meio de jogos teatrais e, na seqüência, a construção de pequenas encenações levando-se em consideração os pontos iniciais, definidos a partir do material observado e/ou a partir das experiências individuais.

Concomitantemente à construção das encenações foram desenvolvidos exercícios de reflexão acerca do material produzido, visando a avaliação das atividades individuais e coletivas.

As cenas produzidas foram apresentadas aos pais, parentes e amigos dos estudantes em data previamente agendada.

No segundo bloco, foi dado início a uma reflexão acerca das atividades anteriormente realizadas (primeiro bloco). Tais reflexões giraram em torno da importância de confrontar-se com uma platéia o resultado de um processo de trabalho, desenvolvido e implementado a partir das análises em sala-de-aula mas, em última instância, tornado público, transformando a encenação em uma espécie de troca ou diálogo entre quem faz (o estudante) e quem vê (a platéia). Também as descobertas acerca de distintas linguagens que podem ser utilizadas em cena, a possibilidade de utilização dos elementos de construção de cena, a leitura, que podemos dela fazer como um todo ou a partir de cada elemento constituinte, suas associações e significados, entre outros, foram o fio condutor do processo de planejamento das atividades que se sucederam. Ainda, as relações humanas que ali se estabeleceram, a possibilidade de desenvolver-se enquanto indivíduo e

---

<sup>8</sup> Encenador é o agente responsável pela montagem do espetáculo teatral, encarregado de orientar, coordenar e estimular os diferentes artistas e técnicos envolvidos na concepção, execução e exibição de uma representação diante de uma platéia. Sendo responsável pela opção estética do espetáculo, o trabalho do encenador se caracteriza por um amplo domínio de todos os signos que constituem a encenação: texto, espaço, atuação, iluminação, sonoplastia, tempo etc (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, pp. 123-127).

compartilhar, promovendo o auto-respeito e o respeito pelo outro e as contribuições advindas da convivência pacífica e colaborativa.

A partir das reflexões, decidimos que assumiríamos uma nova empreitada com o exercício e a produção de novas cenas, nos moldes do exercício anterior, o que possibilitaria uma maior diversidade de temáticas, partindo das propostas surgidas em sala-de-aula e idéias trazidas de casa (de um ambiente externo).

Entre os exercícios de criação, foi oportunizado aos estudantes o acesso a três apresentações de grupos de dança distintos: o Ballezinho<sup>9</sup> apresentou “Depois de decidir que não ia fiz que fui e voltei”; o Grupo Teia<sup>10</sup> apresentou a obra “Tem Teia na Tuia” e, em visita ao Teatro Ouro Verde<sup>11</sup>, durante o Festival de Dança de Londrina (2007), assistimos ao Ballet de Londrina<sup>12</sup>, na apresentação do espetáculo “Fale Baixo”.

A intenção foi proporcionar aos estudantes a aproximação com uma gama de poéticas relacionadas à encenação e ao universo da dança. A proposta foi ampliar o exercício de leitura nos mesmos moldes em que tratamos as obras assistidas em vídeo.

Na seqüência, a reflexão foi trazida para sala-de-aula, propondo-se, a cada encenação assistida, o exercício da leitura a partir dos 4 estágios de Feldman, conforme descritos anteriormente.

---

<sup>9</sup> O Ballezinho de Londrina foi formado com o objetivo de complementação da formação acadêmica e a ampliação de experiências de seus componentes. O grupo constitui uma instância intermediária entre as atividades essencialmente de formação, desenvolvidas pela EMDL e o trabalho de produção profissional do BL. Foi trazido para o contexto deste trabalho em razão de sua relevância em nosso contexto profissional e por fazer parte do conjunto de atividades que conduzem a formação profissional de um bailarino na EMDL.

<sup>10</sup> O Grupo Teia é um núcleo de trabalho artístico surgido nos processos de formação profissional continuada em dança da Funcart – Fundação Cultura Artística de Londrina (Escola Municipal de Dança de Londrina). Sua criação visa transcender as pesquisas realizadas no Ballezinho de Londrina. A linguagem desenvolvida é fruto de longo e intenso trabalho na busca contínua em associar a dança clássica a novas possibilidades de arte em movimento, suas interconexões com o espaço e o som.

<sup>11</sup> O Teatro Ouro Verde é uma sala de teatro localizado na região central de Londrina - PR. Foi inaugurado em 24 de dezembro de 1952, enquanto a cidade vivia o auge da exploração cafeeira, daí o nome *Ouro Verde*. O projeto foi realizado pelo arquiteto Villanova Artigas, contando inicialmente com 1500 lugares. Em 1978, o Cine Ouro Verde foi adquirido pela Universidade Estadual de Londrina e seu nome foi mudado para Cine Teatro Universitário Ouro Verde, mas o nome antigo continua a ser mais utilizado. Desde os anos 1980 o teatro abriga as mostras do Festival Internacional de Londrina (FILO). Em 2002, o Teatro Universitário Ouro Verde foi inserido em um projeto da Secretaria de Estado da Cultura do Paraná chamado “Velho Cinema Novo”, que visava reformar diversas salas de teatro e cinema por todo o estado, consideradas de inestimável valor histórico. Em 2003, o teatro voltou a funcionar com capacidade para 853 espectadores. Fonte: [www.uel.br](http://www.uel.br)

<sup>12</sup> Companhia profissional de dança oficial de Londrina-PR. Seus mantenedores são a FUNCART em convênio com a Prefeitura Municipal de Londrina.

As novas cenas produzidas foram também apresentadas aos pais, parentes e amigos das estudantes em data previamente agendada.

A reflexão e avaliação dos processos foram conduzidas concomitantemente aos trabalhos produzidos por meio de exercícios de observação dos trabalhos dos colegas e posterior discussão acerca do que se viu e do que se pretendeu fazer. A participação nos trabalhos também foi elemento a ser avaliado, dando-se importância ao grau de comprometimento do indivíduo perante o trabalho. Nos exercícios de leitura e criação da encenação descritos, a avaliação esteve voltada para o quanto os estudantes conseguiram desenvolver a partir de seus próprios repertórios e também transformaram os conteúdos apreendidos em função de uma prática.

A todo o momento a investigação dos elementos das linguagens cênicas e o partilhar de informações foram incentivados, buscando-se contextualizar as ações desenvolvidas com a realidade dos estudantes, contribuindo para que os mesmos fossem capazes de, minimamente, identificar e dimensionar, mesmo que de forma rudimentar, as linguagens artísticas trabalhadas, podendo lidar com projetos pertinentes à Arte Do Espetáculo Vivo dentro de seu nível de conhecimento. As atividades de apresentação das encenações produzidas, previstas para o final de cada bloco de atividades seriam o fruto do desenvolvimento de todo o processo e culminariam, ao final da pesquisa de campo, com a capacitação do estudante com vistas a identificar aspectos da linguagem cênica e seus elementos constituintes a partir de seu próprio repertório teórico/prático construído.

Na segunda fase, foram realizados os estudos teóricos posteriores/complementares, referentes às atividades desenvolvidas na primeira fase, frente ao tratamento dos dados coletados.

Na terceira fase, houve a elaboração da dissertação apresentando-se a reflexão acerca das atividades e elaborando-se as considerações finais.

A pesquisa teve como norte a formação do estudante como ser íntegro e pleno, capaz de lidar com conhecimentos teóricos e práticos na busca de uma aprendizagem significativa por meio do trabalho com a encenação, a partir das linguagens compreendidas como Arte do Espetáculo Vivo, apoiados na triangulação entre o fazer, o ler e o contextualizar. Entendemos este processo como um período de construção, tempo de aprender ensinando e ensinar aprendendo.

Ao analisarmos os dados, percebermos que o exercício da encenação teatral, em situação de ensino e aprendizagem, propicia o surgimento de situações dialógicas entre os envolvidos, facilitando a exposição de idéias e criando-se o espaço necessário para desenvolvê-las criativamente. Nesse tocante, tornou-se evidente a valorização que se deu aos processos subjetivos, contemplativos e imaginativos dispensados nos exercícios de criação e apreciação. Tais processos ganharam visibilidade ao valorizar-se o partilhar do conhecimento e, necessariamente, o outro, no grupo. Ouvir a voz do outro e, também, o ser ouvido.

Sob este entendimento, pudemos perceber que as atividades permitiram aos envolvidos, de forma prazerosa, descobertas que nutrem a essência do sujeito, de forma que, em suas atividades, puderam tocar, sentir, falar, agregar, juntar, dançar, gesticular, expressar.

Observamos também que, ao trabalharem com a Proposta Triangular, os estudantes tiveram acesso à informação contextualizada. Essa contextualização priorizou um contato com o mundo, como pudemos perceber, de forma concreta, corpórea, vivencial e, consideramos, prazerosa, contribuindo para uma aprendizagem significativa, fundamentada no gesto criador a partir da construção poética do conhecimento. Da relação de aspectos psicológicos à importância social ou antropológica da arte, a contextualização permitiu, em nossa análise, a construção de premissas que validam as teorias em torno da história e da crítica da arte, entre outras. No bojo dessas possibilidades, percebemos a valorização do trabalho colaborativo. O valor social das atividades realizadas não se justifica apenas pelo empenho de seu produtor (no caso, o estudante), mas, principalmente, pela repercussão de sua atitude em apresentar, no seu contexto cronológico, valores, percepções, olhares.

Concluímos esse diálogo entre teoria e prática do Ensino de Arte, apontando a encenação teatral como atividade de valor relevante nos contextos educacionais, considerando terem sido apresentados de forma coesa os fundamentos de um processo de trabalho em um período de intensa busca, onde a arte pôde ser vivenciada e apreciada.

Para a apresentação da pesquisa abordamos, em dois capítulos, o Ensino de Arte, enquanto conteúdo passível de pesquisa e produção de conhecimento por meio do desenvolvimento de encenações teatrais.

Visando estabelecer um panorama do atual Ensino de Arte a fim de situar nossas ações, na primeira parte deste relato retomamos aspectos relativos à história do Ensino de Arte no Brasil, que vão do início do Movimento Arte-Educação, em meados da década de 1970 até nossos dias, com ênfase na elaboração e divulgação dos PCN, entre os anos de 1997 e 1998. Mesmo passada uma década, tais propostas, por sua complexidade e abrangência, tornam-se relevantes para a forma de ensino que idealizamos. Neste ínterim, traçamos um percurso que busca o diálogo entre os fundamentos teóricos e os processos metodológicos para se trabalhar a arte no contexto escolar.

A necessidade de entrecruzar-se teoria e prática deu origem à segunda parte do texto, na qual descrevemos uma experiência de ensino com a prática da encenação, apresentando aspectos pertinentes à sua natureza e desenvolvendo um estudo dos elementos que a constituem.

O cenário dessa prática foi uma escola de dança, conforme já mencionado, envolvendo estudantes iniciantes desta linguagem artística à luz da Pedagogia de Projetos de Fernando Hernandez. Tal processo de exercício, construção e apresentação de encenações priorizou a sensibilidade para olhar, construir e apreender o saber. Por meio dessas ações, voltamo-nos para a educação da sensibilidade e o trabalho coletivo, em um processo construtivo permeado por ações que priorizam o resgate do cotidiano dos estudantes, associando-os ao conteúdo das aulas de dança.

Trabalhando-se a interculturalidade nas questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, caminha-se para práticas além das expectativas *a priori*, possibilitando-se aos discentes o contato com experiências inéditas como a apresentação dos trabalhos desenvolvidos em sessão aberta a pais, amigos e colegas da escola, a apresentação dos estudantes como autores e não somente executores de uma obra, o registro em fotografias e vídeos, a multiplicação do conhecimento a estudantes de outras turmas, a construção conjunta de regras relacionadas ao dia das apresentações e à sua efetivação. Enfim, situações novas e desafiadoras da criatividade e da inteligência no cotidiano daquele grupo.

Paralelamente, focalizamos o espaço eleito para a construção da pesquisa, historiando-se e contextualizando-se a Fundação Cultura Artística de Londrina (FUNCART), enquanto cenário de fomentação do saber e formação humana. Em primeira instância, relatamos a sua origem, a sua caminhada e as lutas

para sobreviver, enquanto mantenedora da Escola Municipal de Dança. Em segunda instância, focaliza-se a dança e o seu ensino; sua implantação nesse espaço educacional, dialogando-se com as ações de encenação realizadas neste contexto.

Nas considerações finais, retomamos a proposta de pesquisa, suas implicações pedagógicas e os seus desdobramentos, na perspectiva de que a encenação se constitua elemento presente no Ensino de Arte em nossas escolas. Ensino esse fundamental, básico e enriquecedor das práticas educativas do cotidiano.

Ao final, apresentamos o referencial de pesquisa, bem como a documentação básica nos apêndices, delineando-se o perfil desta dissertação construída e ilustrada a partir de apropriações do trabalho criativo dos estudantes na alquimia da construção da cena, concebida como desencadeadora das descobertas, produções e criações processadas no ensino e aprendizagem da arte em contexto escolar, legitimando-se, contudo, a experiência apresentada como efetivo projeto de Ensino de Arte na Educação.

No percurso, a legislação (LDB, PCN, RCNEI, OCEM) nos apontou os rumos do Ensino de Arte enquanto processo de construção da identidade e formação do caráter do cidadão ativo e transformador, além de autores como Biasoli, Camargo, Carvalho, Dewey, Ferraz e Fusari, Guinsburg, Japiassu, Kowzan, Marques, Pavis, Peregrino, Penna, Read, Santana, Strazzacappa, entre outros, que fizeram-se presentes por meio de suas publicações, contribuindo em nossa procura por um encaminhamento a respeito de como pode a encenação contribuir com a formação na trajetória acadêmica do estudante.

Existem outros exemplos da utilização de linguagens artísticas, além da encenação teatral, tal qual a propomos, que possuem a mesma importância na relação de ensino e aprendizagem. Incluímos aqui, a título de exemplo, os estudos de Isabel Marques e Márcia Strazzacappa, acerca do Ensino de Dança na Escola; Ingrid Koudela, Viola Spolin e Ricardo Japiassu em relação ao Ensino da linguagem teatral em contexto escolar; estudos de Feldman, Ott, Fusari e Ferraz, Analice Dutra Pillar, Anamélia Buoro, Miriam Celeste Martins, Silvio Zamboni, Fayga Ostrower, Gerda Margit Schütz Foerste para as Artes Visuais (principalmente nos estudos relacionados à leitura da obra de arte ou leitura de imagem); Maura Penna e o estudo da Música na escola, entre outros.

## 1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

*Se, no nosso ensino, tivermos ajudado as pessoas a enfrentar o medo e conquistar confiança para se comunicar livre, sensível e imaginativamente, se sentirmos que possibilitamos que [os educandos] se tornem, mesmo em pequena escala, conscientes de seu potencial e dos outros, então teremos atingido sucesso.*  
Rudolf Laban<sup>13</sup>

Um dos grandes desafios do Brasil neste início do século XXI é proporcionar, de forma democrática, educação de qualidade aos seus cidadãos, promovendo inserção social e melhor qualidade de vida.

De acordo com os princípios e fins da Educação Nacional, consta da Lei nº 9.394/96 (LDB) em seu Art. 2º (1996, p. 1)

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na busca de soluções, a partir dessa Lei — que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais — abriram-se possibilidades para a elaboração dos PCN<sup>14</sup> — Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1998) — elaborados com um eixo metodológico voltado a aprendizagens significativas e no desenvolvimento de habilidades e competências, que pressupõem disponibilizar na estrutura cognitiva, recursos mobilizáveis, objetivando uma atuação eficiente em situações complexas na vida da pessoa.

A partir dessas diretrizes, dentre outras coisas - como as mudanças que ocorrem no mundo graças à tecnologia -, a instituição Escola percebeu-se diante do desafio de abdicar da educação enciclopédica e atemporal. A empreitada seria voltar-se para uma educação essencial e substancial, com a atenção dirigida

---

<sup>13</sup> *apud*: Marques, 2007b, p. 71.

<sup>14</sup> PCN é um documento elaborado em 1998, pelo Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Fundamental, em parceria com educadores brasileiros, objetivando a ampliação e aprofundamento de um debate educacional com caráter de projeto educativo e reflexão da prática pedagógica nas escolas, de forma a instrumentalizar e contribuir para a formação e atualização dos profissionais da educação. (LELIS, 2004, p. 40). Neste trabalho trataremos como PCN-Arte I o documento para o 1º e 2º ciclos (MEC, 1997b) e PCN-Arte-II o documento referente ao 3º e 4º ciclos (MEC, 1998b).

ao contexto histórico-social, que busca desenvolver saberes que se relacionam a “saber-ser”, a “saber-fazer” e a “saber-estar” (MAIA, 2007, p.1).

Tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio são contemplados com orientações pertinentes a estes preceitos. No que diz respeito ao ensino fundamental, o Art. 32º da LDB (1996, p. 9) diz que

O ensino fundamental, com duração mínima de oito<sup>15</sup> anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:  
[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

No que tange ao currículo do ensino médio, o Art. 36º Regulamentação, sugerindo que este observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;  
II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; (1996, p. 11)

Tal compromisso deve abranger os princípios básicos de dignidade do ser humano: igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social, compreendendo a ética, os valores e comportamentos, as ciências e tecnologias, as profissões, a ecologia e as artes<sup>16</sup>.

No Art. 3º a LDB (1996, p. 1) sugere que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

---

<sup>15</sup> A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para **nove** anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

<sup>16</sup> Do mesmo modo que nos PCN, nesse trabalho apresentamos o termo "arte" grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando essa área é componente curricular (PCN-Arte II, p. 19 – nota 1). O mesmo critério é adotado para a denominação das diversas linguagens artísticas.

Entre os diversos fatores que podem influenciar o desenvolvimento das atividades e interferir nos processos de estudo, a influência da cultura institucional, que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem. Numa postura tradicional

O estudante passa um período prolongado de sua vida em "fase de preparação" dentro de instituições de educação formal. No caso da formação médica é um longo processo: graduação, residência e outras pós-graduações. Nessa fase, predominam, variando em nuances de instituição para instituição, relações interpessoais e com o objeto de conhecimento, caracterizadas por dependência de terceiros; fragmentação curricular com estrutura disciplinar ou escassa articulação de conteúdos; escassas margens de negociações; estratégias de ensino-aprendizagem repetitivas e rotineiras; ênfase nas relações "burocráticas" entre professores e alunos. Esse contexto tende a gerar condutas adaptativas, que podem ter efeitos perversos como a astúcia, a subserviência, o escapismo no sentido de trabalhar só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho e com os outros. (PERRENOUD, 1995).

Algumas metodologias de ensino-aprendizagem priorizam o papel do estudante, enquanto sujeito ativo da sua própria aprendizagem, mais do que a figura do professor como distribuidor de saberes; favorecem a construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer por meio das interações professor-estudante e estudante-estudante; articulam as disciplinas, privilegiando competências funcionais e globais; procuram uma integração com o meio social baseando as aprendizagens escolares em experiências do cotidiano e das vivências dos estudantes; atribuem maior valorização às motivações intrínsecas, às necessidades, ao prazer e à alegria dentro da sala-de-aula; consideram a relevância do funcionamento do grupo em oposição à visão estritamente "individual" do estudante; atribuem maior importância ao desenvolvimento integral da pessoa, envolvendo aspectos procedimentais (saber-fazer), atitudinais (saber-ser e saber-conviver) e conceituais (saber-saber).

Atualmente, a articulação entre Comunicação, Tecnologia e Educação determina novos meios para a veiculação da informação e a interação com ela, que direcionam o ato de estudar à aprendizagem significativa e não mais à reprodução acrítica de saberes.

Palma e Palma (2006, p.3) consideram o ensinar e o aprender como integrantes do núcleo da relação pedagógica, que compreende "um processo

interativo entre estudante, docente e objeto de conhecimento”. Segundo os autores, essa relação é “intencional, historicamente situada e sistematicamente organizada (formal) em um contexto sociocultural e se apresentando como uma atividade social com um propósito educativo” (PALMA; PALMA, 2006, p. 3). Na Escola, deve ser compreendida como uma ação planejada e responsável, representada por um conjunto de operações complexas que transformam o projeto político-pedagógico em prática real.

Para esses autores:

O objetivo principal dessa relação, eminentemente participante, é possibilitar a construção e reelaboração de conhecimento por parte dos estudantes, ou seja, promover aprendizagens pela elaboração-reelaboração, construção-reconstrução, criação-recriação, ativa e crítica, de um conhecimento (PALMA; PALMA, 2006, p.03).

Tanto operações mentais como atitudes, comportamentos e estilos precisam de reformulação para se adequar às demandas de informação e exigências geradas pelo volume excessivo, volatilidade, relevância/irrelevância e confiabilidade ou não da informação disponível. A nossa adaptação a novos ambientes virtuais e a novas ferramentas de comunicação pressupõe uma resignificação da relação espaço/tempo, transformando nossa linguagem.

Assim, para lidar com esses novos cenários, é necessário o preparo de estudantes, professores e instituições, pois, por um lado, esses novos cenários permitem que sejam respeitadas as características individuais dos estudantes: ritmo, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, disponibilidade de horários; por outro, pode significar uma ruptura da relação com o real e da conseqüente perspectiva crítica.

Compreendemos que as ações de estudar e aprender têm entre si relação intrínseca, e são perpassadas pela expectativa de que resultem em desenvolvimento intelectual, social e afetivo, culminando na formação de seres humanos competentes e atuantes de maneira autônoma e crítica (REZENDE; ROSA; GONÇALVES, 2008)

O aprender está relacionado à busca de conhecimento, seja ele formal ou não. De maneira generalizada, o estudar se caracteriza aqui pela intenção; pela ação voltada à edificação de conhecimento; pelo colocar-se à disposição de

aprender. Nesse sentido, Palma e Palma (2006, p.03) nos trazem o entendimento de conhecer como “analisar, organizar, identificar, contextualizar e relacionar as fontes do conhecimento, estabelecendo as diferenças destas quando da produção da informação, apreendendo o significado e o sentido do objeto de conhecimento” (PALMA; PALMA, 2006, p. 3). Nesse contexto, a escola representa a formalidade, a sistematização, a disciplina do estudar, porém cabe lembrar que essas características não devem ser sinônimo de engessamento.

Tomamos por empréstimo uma narrativa contada em palestras e cursos voltados a professores, que ilustra uma escola fossilizada, em um mundo que não pára de mudar:

Imagine que um indivíduo tivesse dormido um século e despertasse hoje. O mundo seria uma grande surpresa para ele. Aviões. Celulares. Arranha-céus. Ao entrar numa casa, ele não conseguiria reconhecer o que é uma televisão. Ou um computador. Poderia se maravilhar com uma barra de chocolate. Escandalizar-se com os biquínis das moças. Perder-se num shopping center. Mas, quando ele deparasse com uma escola, finalmente teria uma sensação de tranquilidade. “Ah, isso eu conheço!”, pensaria, ao ver um professor com um giz na mão à frente de vários estudantes de cadernos abertos. “É igualzinho à escola que eu frequentei” (ARANHA, 2007, p. 90).

Rubem Alves (2005, p. 01) descreve o seu entendimento da instituição escola nos contextos atuais:

Toca a campainha. O aluno tem 45 minutos para pensar Matemática. Toca a campainha de novo, 45 minutos para pensar Geografia, troca o canal, começa a pensar Português. As escolas estão mais para linhas de montagem do que para entidades estimuladoras do conhecimento. Coloca um aluno na esteira, vem uma professora e parafusa Português, vem outra e parafusa História. E assim vai. Essas instituições, que deveriam servir como estabelecimentos de difusão do saber, acabam se tornando verdadeiras fábricas de pensamentos e idéias seriadas.

O autor acrescenta:

O que se faz dentro desse tipo de escola é simplesmente perder tempo, pois a linha de pensamento e raciocínio do ser humano não funciona assim, não em horário predefinido para começar e acabar. As idéias surgem e precisam ser aproveitadas naquele momento e não preteridas até a próxima matéria (ALVES, 2005, p.1).

Os moldes atuais da escola remontam ao século XVIII, quando a Revolução Industrial e o fortalecimento dos Estados modernos criaram a necessidade de fomentar o desenvolvimento e a qualificação de cidadãos para um novo mercado de trabalho. A Revolução Francesa e a independência americana também serviram de exemplo a um ideal igualitário, que disseminou a idéia da educação como um direito de todos. Era uma quebra de paradigmas em relação à escola antiga, voltada para a formação de uma elite — fosse a casta religiosa da Idade Média, os burocratas a serviço dos reis ou os aristocratas da Grécia clássica.

Com a admissão das massas na escola, foi necessário criar mecanismos de homogeneização, resultando na divisão dos estudantes em séries, além da especialização dos professores em disciplinas e a sistematização de um ensino básico comum a todos. Essa Escola, estabelecida ao longo de mais de dois séculos, já não responde às necessidades atuais, da era da tecnologia e da informação. A maior parte do trabalho para o qual a escola nos preparava é hoje feita por máquinas. Na década de 70, do século XX, eram necessários 108 homens, durante cinco dias, para descarregar um navio no porto de Londres. Hoje, com os contêineres e os guindastes modernos, esse trabalho é feito por oito homens em um dia. Na década de 80, a indústria automobilística brasileira empregava 140 mil operários para produzir 1,5 milhão de carros por ano. Hoje, pode produzir o dobro, com um quadro mais enxuto: 90 mil empregados. Há uma década, a força de trabalho era chamada mão-de-obra. Na virada do século, essa expressão já havia caído em desuso. Não é mais a mão, e sim a cabeça dos funcionários que interessa. Portanto, o trabalhador não pode ser mais aquele que entende as ordens e consegue cumpri-las. Tem de ser alguém que saiba refletir a respeito do processo produtivo. E que esteja preparado para mudanças. Isso se torna ainda mais verdadeiro para os empreendedores. Com a diminuição de oportunidades nas grandes empresas, as escolas têm que formar indivíduos que tenham a capacidade de arquitetar o próprio negócio (ARANHA, 2007, pp. 89-90).

O objetivo da Educação não é transmitir informações, é ensinar a pensar. Portanto, o indivíduo deve ser estimulado a adquirir conhecimentos por conta própria — aprender fazendo. Jaime Cordeiro, especialista em didática da Universidade de São Paulo (USP) diz que “Há setores que pedem pessoas capazes de transitar entre mais áreas profissionais. Esses trabalhadores precisam da capacidade de aprender sozinhos” (*apud* ARANHA, 2007, p. 91).

Além disso, a falta de estabilidade do mundo moderno tem outra implicação: o ensino não pode mais ser um conjunto de conhecimentos que, por si só, serve para a vida inteira. O ser humano atual precisa da habilidade de construir conhecimentos novos o tempo todo, ou seja, o ato de estudar precisa estar direcionado também para aprender a aprender.

As necessidades cotidianas contribuem para transformar o ser humano do século XXI em consumidor passivo em todos os aspectos, a esse respeito Aranha (2007, p. 91) apresenta alguns dados: “Um supermercado tem, hoje, cerca de 30 mil itens. Milhares de produtos — somente nos Estados Unidos, 20 mil — são lançados por ano, quase todos destinados ao fracasso. A internet já tem mais de 100 milhões de *sites*”. Vivemos num mundo transbordado de informações, que se multiplicam em velocidade cada vez mais acelerada. A escola ensina a consumi-las, repetindo os padrões estabelecidos pela sociedade de consumo, sem muitos questionamentos. Se essa lógica for mantida, nossos estudantes vão se empanturrar de mensagens repetitivas, inócuas, contraditórias. Carecemos hoje de uma escola que ensine o estudante, em seus estudos, a filtrar e encontrar o que lhe é importante: ensinar a escolher.

Alves (2005, p. 01) observa que, a despeito de tantas atribuições positivas, as escolas não trabalham com conteúdos que priorizam a sensibilidade porque estão mais preocupadas em formar estudantes preparados para o vestibular do que para a vida; não trabalham com ações voltadas para o gostar de música, o aprender a apreciar a arte, o ensinar a gostar da poesia. Tais conceitos não nos ensinam a fazer nada relativo à produção, mas nos ensinam a sentir, e isso é o que consideramos verdadeiramente importante na vida. “Somente a sensibilidade nos dá razões para viver, e é justamente isso que falta nos nossos sistemas educacionais.”

Aranha nos fala, também, de como formar cidadãos para o século XXI (2007, p. 91):

A própria evolução do saber humano torna defasada essa idéia. O mundo de ontem era repleto de fronteiras, estático, separado por áreas. O atual é globalizado, dinâmico e conectado. Isso faz com que seja praticamente impossível prever quais conhecimentos garantirão uma existência tranqüila. É uma época de extrema liberdade — e insegurança. Por isso, os educadores de vanguarda, aqui e no mundo, apontam não para o ensino de um conteúdo salvador, e sim para a ênfase no ensino de um conjunto de habilidades. Muito mais que preparar alguém para o vestibular, essas habilidades formariam uma espécie de caixa de ferramentas básicas para enfrentar o século XXI.

Ao professor, em meio a esse furacão, cabe a ação de se desprender da imagem limitada de pessoa que sabe uma disciplina e vai ensiná-la. Cabe a ele ser um sedutor. Tornar o ato de estudar atraente e significativo. É esse sentimento que pode provocar a criatividade.

Para Aranha (2007, p. 92-96), as necessidades atuais ultrapassam os conhecimentos abordados hoje pela escola, apontando para uma nova proposta de ensino, apoiada em seis tópicos acerca do que é preciso ser ensinado para formar um indivíduo em sintonia com nossos tempos.

1. **Ter pensamento crítico**, uma vez que nunca houve produção e facilidade de acesso a informações nas proporções percebidas hoje. Muitas delas são falsas ou imprecisas. Para compreender o mundo moderno, faz-se necessário voltar os estudos ao desenvolvimento de habilidade para filtrá-las e interpretá-las.
2. **Conectar idéias**, já que aqueles profissionais que ficam fechados em uma área específica estão se tornando raros. A grande maioria trabalha com conhecimentos de disciplinas diferentes das que teve na faculdade. O médico, por exemplo, usa estatística para avaliar tratamentos. Advogados que praticam Direito Ambiental fazem algo que nem existia quando estavam na escola. Em geral, é por meio de associações de idéias de áreas distintas que surge o pensamento inovador.
3. **Saber aprender sozinho**, pois aquele que constrói seu conhecimento na escola, em vez de simplesmente ouvir a lição do professor, tem maior chance de dar continuidade à sua evolução, buscando se atualizar na vida adulta. Isso é importante em um mundo em que os profissionais necessitam constantemente reciclar-se. Nos dias de hoje é comum mudar de carreira ao longo da vida profissional.
4. **Conviver com pessoas diferentes**, aproximando estudantes de grupos de diferentes classes sociais, etnias e opções sexuais, como uma das maneiras de atenuar convencionalismos e preconceitos. Essa ação os prepara para um mundo mais aberto, em que entender e aceitar as diferenças facilita a comunicação e o trabalho em equipe.
5. **Estabelecer metas e fazer escolhas**, pois ao preparar os estudantes para fazer escolhas e arcar com a responsabilidade de suas decisões é uma das tarefas mais árduas para as escolas. É também uma das mais importantes para formar cidadãos independentes e profissionais que não precisam de monitoramento constante.
6. **Ter visão globalizada**, uma vez que as fronteiras geopolíticas estão ficando mais fluídas no mundo todo. Isso implica trabalhar ou estudar fora, lidar com estrangeiros, ter de entender culturas diferentes e, evidentemente, dominar outros idiomas.

Acreditamos que é interessante termos esses tópicos presentes ao refletirmos acerca do ato de ensinar, de nossa atuação pedagógica e do processo formal ao longo da trajetória escolar que o estudante é levado a percorrer.

A maioria das escolas ainda busca driblar os percalços para transformar em realidade essa nova proposta de identidade para a Educação brasileira, uma vez que a Escola passa a assumir a responsabilidade, em suas competências, de preparar o estudante para exercer com autonomia as potencialidades humanas.

Nesse sentido:

[...] a Escola deve, pelo processo ensino-aprendizagem, disseminar os conteúdos e socializar os conhecimentos com a comunidade social que nela ingressa. Coloca-se a disposição da sociedade os saberes culturais mais significativos e valiosos que foram acumulados historicamente. O ensino deve proporcionar ao educando a abstração dos saberes científicos e culturais, superando o senso comum e partindo para a argumentação crítica e fundamentada. Deve exercer a função socializadora na medida em que possibilidata ao aluno situar-se e entender-se enquanto sujeito histórico e cidadão. (PALMA; PALMA, 2006, p.02)

De acordo com Zagonel (2008, p. 14)

a prática das atividades artísticas é entendida como uma ferramenta eficaz para se estimular o potencial criativo no ser humano; refere-se à habilidade que ele deve desenvolver durante toda a sua vida e em todos os papéis que exercer, seja profissionalmente ou nas relações pessoais. Por outro lado, o estudo e a percepção da arte podem desvendar uma rede de informações históricas, sociais e econômicas, além de promover uma compreensão de mundo real e contextualizada.

À arte são dadas diversas definições em diferentes épocas e contextos, sendo considerada, sobretudo pelos seus aspectos estéticos<sup>17</sup> e comunicacionais. Quanto à estética (palavra derivada do grego *aisthesis*: *percepção, sensação*), significa "sentir" por envolver uma rede de percepções presentes em diversas práticas e conhecimentos humanos. As experiências estéticas estendem-se a vários âmbitos da existência, contudo, as pessoas vivem essas experiências de uma maneira diferenciada e mais intensa em processos de criação e apreciação

---

17 O estético em arte se refere, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (EAGLETON, 1990).

artísticas. Em relação aos aspectos comunicacionais, os produtores de arte desenvolvem um conjunto de idéias, de maneira sensível, imaginativa e estética; tais idéias e emoções expressas na obra de arte são captadas pelos apreciadores. Dessa forma, a arte é instrumento de comunicação e transmissão cultural entre os seres humanos. É nas relações socioculturais – inclusive naquelas que são vividas na escola – que praticamos e aprendemos a produzir, a apreciar as obras artísticas e a conhecer a História da Arte.

Em seu Art. 26º, a LDB propõe que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (1996, p. 8)

Nesta pesquisa, buscamos extrapolar o entendimento de arte que nos é apresentado no Art. 26º, parágrafo 2º da LDB: “O Ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (*idem*). Neste tocante, entendemos que também as práticas artísticas e estéticas podem favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania, fecundando uma consciência de sociedade multicultural em que o educando confronte seus valores e crenças, assim como desenvolva suas potencialidades.

Num entendimento que é por nós compartilhado, importante função é atribuída ao Ensino de Arte pelos PCN, no que diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. Por ser uma forma rápida e eficaz de comunicação, que por meio dos sentidos, possibilita uma relação mais ampla e diferenciada da pessoa com o meio, a obra de arte é capaz de atingir o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. Nos PCN:

[...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação dos que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais [...] Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. (1997a, p.44)

Nesse sentido, pontos-chave dessa dissertação estão orientados para apresentar uma proposta de ensino e aprendizagem na estética do cotidiano escolar, das construções poéticas nesse contexto e das relações que se estabelecem nesse meio a partir do exercício, construção e apresentação da encenação.

O processo de assimilação do saber social de maneira crítica implica reflexões a respeito do conhecimento — objeto da educação e instrumento de transformação do ser humano. Luckesi (1991) nos traz o entendimento de conhecimento como o processo pelo qual cada pessoa se apropria da realidade, compreendendo teoricamente alguma coisa, fenômeno ou prática, e construindo um modo de agir no mundo. O processo de edificação de conhecimento não é independente do contexto histórico-social e do estado de desenvolvimento da Ciência, da Filosofia e da Arte. A partir do entendimento que temos da educação como elemento transformador do indivíduo e (por meio deste) da sociedade, subentendemos que o ato de estudar pode ser fundamental para a promoção de mudanças tanto pessoais como sócio-culturais.

O modo (a forma) como estudamos representa a postura que tomamos em relação ao mundo e implica em responsabilidade, que vai muito além da obtenção de título acadêmico ou do habilitar-se para exercer determinada profissão.

Em *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1989, p. 57) reserva um espaço para escrever acerca do ato de estudar, utilizando-se da seguinte parábola para ilustrar seu pensamento:

Pedro e Antônio estavam transportando numa camionete cestos cheios de cacau para um sítio onde deveriam pô-los para secar. Em certa altura, perceberam que a camionete não atravessaria o atoleiro que tinham pela frente. Pararam. Desceram da camionete. Olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram os dois metros de lama, defendidos por suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram, discutiram como resolver o problema. Depois com ajuda de algumas pedras e galhos secos de árvores, deram ao terreno consistência mínima para que as rodas da camionete passassem sem atolar.

Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham para resolver e, em seguida, encontraram uma resposta precisa.

Não se estuda apenas na escola. Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema.

Essa atitude séria, interessada e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos caracteriza o ato de estudar. Não importa o lugar onde o estudo seja feito.

Estudar exige disciplina. Não é uma tarefa fácil porque implica criar, e não repetir o que os outros dizem. Enquanto “ato curioso do sujeito diante do mundo”, como nos apresenta Freire (*idem*), é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, enquanto seres sociais e históricos; seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem.

Nesse sentido, consideramos que, por meio do ato de estudar, o indivíduo é impulsionado a conhecer melhor o que já conhece e ir além, saber o que ainda não sabe acerca do mundo. Com esse ponto de vista, o processo de ensino não se reduz a “entregar” ou “transferir” conhecimento ao indivíduo que aprende, a partir da explicação mais rigorosa dos conceitos e fatos, como algo acabado, paralisado, pronto, mas, sim, estimulando e desafiando o aprendente a pensar, saber, fazer e criar, da forma mais abrangente possível, tendo em mente que estamos em um mundo caracterizado por permanentes mudanças, que requerem uma postura curiosa e mente atenta dos indivíduos.

Em nosso entendimento a experiência do aprender revela atos de percepção, posicionamentos e contextualizações em relação ao objeto de estudo frente ao conhecimento que se ambiciona construir e do caminho que se propõe delinear nesse processo de aprendizagem. Em relação à escolha das experiências, Machado nos diz que

[...] é necessário saber escolher, dentro da experiência-bagagem o que pode ser aproveitável para a invenção do presente. Saber escolher é saber aprender a aprender: definir critérios, encontrar pontos de referência, visualizar contextos, perceber relações entre diferentes ordens de dados. (In: BARBOSA, 2008b, p. 176)

Podemos ampliar nosso entendimento de educação e, especificamente do Ensino de Arte, considerando a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER<sup>18</sup>, 1995). Para o autor, o indivíduo conta com sete inteligências distintas

---

<sup>18</sup> Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard, baseou-se nestas pesquisas para questionar a tradicional visão da inteligência, uma visão que dá ênfase às habilidades lingüística e lógico-matemática. O autor define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais. De acordo com Gardner, todos

que, por vezes, destacam-se, mas agem simultaneamente em maior ou menor grau no humano. São elas:

- Inteligência lingüística – é a capacidade de falar e articular idéias pela fala (expressão verbal). Os elementos essenciais da inteligência lingüística abarcam uma especial sensibilidade para os sons, os ritmos e os significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem: desenvoltura para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir idéias. De acordo com Gardner, esta é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta por meio da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.
- Inteligência musical - esta inteligência se manifesta como uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Abrange discernimento acerca dos sons, destreza para compreender temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. Para o autor, desde cedo a criança pequena com habilidade musical especial percebe diferentes sons no seu ambiente e, com alguma freqüência, canta para si mesma.
- Inteligência lógico-matemática - é a inteligência tradicionalmente considerada e que dá a base para os testes de QI; É percebida como uma capacidade de resolver problemas. A abrangência desta inteligência é descrita por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas. Para o autor, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas almejam explicar a natureza. A criança com especial competência nesta inteligência evidencia facilidade para contar e realizar cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.
- Inteligência espacial - refere-se ao domínio e à noção acentuada de espaço; pode ser trabalhada em todas as linguagens artísticas. Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido

---

os indivíduos normais são capazes de uma atuação em pelo menos sete diferentes e, até certo ponto, independentes áreas intelectuais. Ele sugere que não existem habilidades gerais, duvida da possibilidade de se medir a inteligência por meio de testes de papel e lápis e dá grande importância a diferentes atuações valorizadas em culturas diversas (GAMA, 2008).

através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

- Inteligência cinestésica - Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas - no controle dos movimentos do corpo - e na manipulação de objetos com destreza. O corpo pode ser usado para expressar uma emoção (por exemplo, dança) ou para jogar (por exemplo, uma atividade esportiva). A criança especialmente dotada na inteligência cinestésica se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.
- Inteligência interpessoal - É o talento e a facilidade que muitas pessoas têm em se relacionar com os outros. Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Ela é mais bem apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem sucedidos. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros.
- Inteligência intrapessoal - Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais, englobando a capacidade de resolver os próprios problemas, de conhecer suas emoções, de desenvolver o autoconhecimento. É o reconhecimento das próprias habilidades, necessidades, desejos e inteligências, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações lingüísticas, musicais ou cinestésicas.

Segundo Gama (2008), as implicações da teoria de Gardner para a Educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre esses estágios, a aquisição de conhecimento e a cultura.

Gardner (1995) chama-nos a atenção para o fato de, ainda que as escolas aleguem que preparam seus estudantes para a vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. O autor propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que instiguem em seus

estudantes a atenção e o interesse para utilizar esse conhecimento em situações de resolução de problemas e realização de tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que fomentem o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

Nossas concepções acerca do ensino e da importância de cada uma das áreas de conhecimento e linguagens artísticas podem colaborar para desenvolver essas inteligências estudadas por Gardner, com diferentes ênfases, mas sempre proporcionando ao indivíduo o seu desenvolvimento pessoal. Ou ainda, o dimensionamento do quanto a prática artística pode contribuir para desenvolver habilidades e estimular a expressão pessoal, elemento de indiscutível necessidade para o ser humano.

### **1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: DO MOVIMENTO ARTE-EDUCAÇÃO AOS PCN**

O princípio norteador do Ensino de Arte no Brasil é o de educar por meio da arte (BACARIN; NOMA, 2007, p.1). Focalizando-se em sua trajetória histórica torna-se evidente que os caminhos do Ensino de Arte foram trilhados sob influências dos ideais e princípios europeus e norte-americanos no que tange à leitura, história e metodologia do Ensino de Arte. Essas características foram circunstancialmente absorvidas, filtradas e adaptadas às condições existentes no país. Isto significa a rejeição à idéia de simples transplante de conceitos estrangeiros, como se o Ensino de Arte em âmbito nacional não ocorresse em condições históricas específicas e sim em um espaço social vazio.

Em nossos estudos, deparamo-nos com a situação da arte e do Ensino de Arte no Brasil, como um conhecimento mantido à margem dos demais saberes curriculares, sendo considerados como atividade, técnica, dom ou habilidade e, portanto, subentendida como um ornamento curricular. Suas influências e desdobramentos permitem considerar o Ensino de Arte como um subsistema da Educação, marcado pelos fenômenos da dependência e da invasão cultural sofridos pelo nosso país.

Consideramos, primeiramente, os vários estudos de Ana Mae Barbosa em torno do assunto e buscamos complementar, com informações adicionais a partir de outras fontes, como o trabalho de Duílio Battistoni Filho<sup>19</sup>, e da pesquisadora Carmem Lúcia Albadie Biasoli<sup>20</sup>, além de dissertações publicadas na última década, puderam acrescentar um pouco mais ao nosso trabalho.

Ao refletirmos acerca do panorama do Ensino de Arte no Brasil, percebemos desencontros variados em face de contextos, também variados, que se desdobram durante toda nossa história. Barbosa (2002a) defende a importância de os Arte-Educadores conhecerem a Arte e formas adequadas para o seu ensino, evitando, dessa forma, cometerem os absurdos que vêm ocorrendo ao longo da história no que se refere à prática do Ensino de Arte no Brasil. A mesma autora traz um relato acerca da dependência que temos não apenas nas áreas política, econômica e social, como também no ensino. Em tudo o que se realiza em nosso país, há sempre o dedo indicador de um colonizador, seja ele francês, americano, ou português.

Apesar dos grandes educadores que já tivemos, e outros que ainda se despontam entre nós, não dispomos de um modelo educacional que reflita as necessidades locais, que contenha em toda sua extensão a diversidade cultural, econômica e social existente em nosso país. E a falta de conhecimento tem levado muitos educadores a cometerem um agravante ainda maior, que é o repasse das idéias dominadoras da educação, que chegam sem serem questionadas e que ainda são tidas como naturalmente locais. E, como consequência, a falta de identidade e a auto-depreciação nos tornam pessoas “facilmente dominadas e amedrontadas com a idéia de liberdade” (BARBOSA, 1988, p. 40).

Os primeiros cursos de licenciatura em Educação Artística nas universidades brasileiras foram criados em 1973. Tais cursos tinham um currículo mínimo que pretendia formar um professor de Artes em apenas dois anos, habilitando-o a ensinar simultaneamente Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenho Geométrico, em séries do 1º grau e até do 2º grau.

---

<sup>19</sup> Professor de História e História da Arte, membro da Academia Campinense de Letras, autor de vários artigos e críticas em revistas especializadas e do livro *Pequena História das Artes no Brasil*.

<sup>20</sup> Professora de artes e Comunicação do Instituto de Letras e artes da UFPel, autora de vários artigos em revistas especializadas em Artes e Educação e autora dos livros *Arte-Educação: Realidade ou utopia* (ETFPel, 1993) e *A Formação do Professor de Arte: Do ensaio...à encenação* (Papyrus editora, 1999)

Para Barbosa (2005a, p. 10).

[...] é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante, com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas. Temos hoje 78 cursos de licenciatura em educação artística nas faculdades e universidades no Brasil outorgando diplomas a arte/educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração.

Poucas universidades optaram por um curso de quatro anos, “seguindo, entretanto, um currículo mínimo obrigatório que é inadequado para preparar professores capazes de definirem seus objetivos e estabelecerem suas metodologias” (BARBOSA, 2005a, p.10).

Em consequência deste quadro deficitário, observam-se nas escolas brasileiras, por um lado, professores sem preparação para lecionar Arte, desconhecedores do processo criativo e, de outro, profissionais formados pelas universidades que se limitam a trabalhar na linha da auto-expressão, do “espontaneísmo”.

O Ensino da Arte realizado nas escolas brasileiras, então, nos melhores casos, tem-se restringido a desenvolver a criatividade, compreendida como espontaneidade e auto-liberação. Entretanto, as artes têm uma especificidade e muito mais a oferecer às crianças além do desenvolvimento da criatividade. A criatividade está presente em todas as áreas do conhecimento, não sendo, assim, um objetivo exclusivo do Ensino de Arte.

Referindo-se aos propósitos específicos do trabalho de Ensino de Arte na Escola, Barbosa diz:

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte [...] a escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação [...] a escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (BARBOSA, 2005a, p. 32-33).

Para Barbosa, a função primordial do Ensino de Arte na Escola é a formação estética dos indivíduos, que os conduza a um entendimento da gramática visual e a uma reflexão acerca das imagens, tanto na arte quanto em seu meio.

Neste sentido, as conquistas do movimento Escolinha de Arte, enfatizando a livre expressão e o processo criativo da criança e do artista, forma marcos importantes na história do Ensino de Arte e devem ser preservadas: “Em nenhum momento nos interessa minimizar a importância do fazer artístico para a organização das imagens e do conhecimento presentacional” (BARBOSA, 1990, p.6-7). Tal entendimento do fazer artístico é que interessa à Proposta Triangular:

No Brasil tem dominado no ensino das artes plásticas o trabalho de *atelier*, isto é, o fazer arte. Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento presentacional [...] a produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca (BARBOSA, 2005a, p.34).

O Ensino de Arte precisa, então, ser redimensionado, atualizado e reformulado de modo a possibilitar o acesso às grandes descobertas humanas que a arte representa e ao desenvolvimento das formas artísticas de pensar.

Para que as décadas futuras sejam mais promissoras para a Arte-Educação é necessário, primeiro, romper com o preconceito de que Arte-Educação significa apenas arte para crianças e adolescentes e afirmar a Arte-Educação como investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º e 2º graus, na universidade e na intimidade dos *ateliers*. (BARBOSA; SALES, 1990, p.7).

Nesse caminho, no final da década de 70, inicia-se no Brasil o Movimento de Arte-Educação, “herdeiro conceitual das premissas metodológicas da escola nova e da educação através da arte” (CURTIS, 1997, p.31), cuja concepção do Ensino de Arte está centrada no estudante e na expectativa de uma ação ativa e criadora. De acordo com Fusari e Ferraz (1992, p. 16):

[...] este movimento nasce num contexto problemático, porque desde a inserção da educação artística como disciplina responsável pelo Ensino de Arte pela lei 5692/71, observa-se que a maioria dos professores propõe atividades desvinculadas do saber artístico, evidenciando sua falta de preparo e desinformação.

Na década de 80, período identificado por um engajamento maior e mais crítico frente à educação como um todo, O movimento Arte-Educação começa a conquistar espaço no sistema escolar. Destaca-se também como referência a Semana da Arte e Ensino ocorrida na Universidade de São Paulo (USP), espaço que possibilitou a abertura de canais de diálogo entre os professores de arte que, mesmo com maior consciência crítica, permaneciam com uma formação deficitária, mesmo quando convictos de que a arte não é adereço, ornamento ou alegoria no currículo, mas sim, herança do patrimônio cultural e, portanto, merecedora de respeito e, como tal, a ser tratada em condições de igualdade com as demais disciplinas do currículo.

Ao se pensar a livre-expressão e a educação por meio da arte percebe-se que tais tendências, de certa forma, “influenciaram a educação formal e contribuíram para se enunciar a concepção de que arte e educação reciprocamente se influenciam” (LELIS, 2004, p. 58).

De acordo com Curtis:

A Arte-Educação representa uma busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem na escola, re-valorizando o professor, conscientizando-o da importância de sua ação profissional e política na sociedade. Nesta concepção, o Ensino de Arte pressupõe uma metodologia que possibilita a aquisição de um saber específico, onde o acesso aos processos e produtos artísticos é o ponto de partida e também serve como parâmetro para as ações educativas; possibilitando aos estudantes uma compreensão mais ampla do mundo em que vivem e nas suas correlações (CURTIS, 1997, p. 32).

A autora prossegue defendendo o processo educativo em sua dimensão humanizadora com duplo enfoque: a educação como produção e reprodução de conhecimento; e em seu bojo, o Ensino de Arte como promotor do desenvolvimento sensível-cognitivo.

Outra proposta para o Ensino de Arte é a “Abordagem dos Conteúdos da Linguagem Artística”, desenvolvida por Fayga Ostrower em 1986, em seu livro *Universos da Arte*, na qual destaca a construção de um olhar significativo e pontua os elementos visuais que caracterizam uma obra (linha, volume, luz, cor, bem como o diálogo entre o estilo, a composição, a superfície, a perspectiva), sempre levando em consideração que o interlocutor, como qualquer outra pessoa tem um saber próprio que é importante privilegiar.

Ferraz e Fusari explicam esse procedimento, apontando para os componentes do processo artístico escolar articulados à vivência pessoal do educando em seu contexto sócio-cultural. Segundo as autoras:

Os componentes do processo artístico (artistas, obras, público, comunicação) e as histórias de suas relações podem tornar-se fontes instigantes para a organização e o desdobramento dos tópicos de conteúdos programáticos escolares, tanto no que se refere ao fazer como também ao pensar arte pelos estudantes. Os conteúdos programados em arte devem incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos) e a própria autoria artística e estética de cada aluno (em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais). Isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo etc.) sempre articulado e complementado com as vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 20)

Aproxima-se deste enfoque a Proposta Triangular, cujo conteúdo trataremos mais adiante.

Os estudos de Barbosa vêm contribuindo e interferindo no Ensino de Arte no Brasil, pois, com a inexistência de uma proposta curricular linear ou seriada para o Ensino de Arte e com distorções na metodologia triangular, hoje revista e colocada pela própria autora como Proposta Triangular, prevalece nas escolas o reinado das releituras<sup>21</sup>.

A esse respeito, de acordo com Lelis (2004, p.60), ao conceber os estudos e proposições da autora como um método de ensino ou uma metodologia fechada e interpretando erroneamente os princípios que a norteiam, muitos professores têm feito o uso imagens de obras de arte para que os estudantes as reproduzam tal e qual, sugerindo, em muitos casos, a mesma técnica e cores, num exercício contínuo de cópia, sem novas visões e desdobramentos.

Para esta pesquisa, tal visão faz-se praticamente inócua, uma vez que o trabalho com a encenação e, no bojo, o seu ensino, trata com a arte de forma dinâmica. Seja qual for a linguagem adotada (Dança, Teatro, Música), é arte em movimento. Mesmo considerando o uso de recursos da linguagem das Artes Visuais,

---

<sup>21</sup> O termo “releitura”, no contexto arte e ensino de arte no Brasil, incorporou uma conotação de cópia, o que desvela muitas críticas quanto ao seu uso. Daí a opção por recepção de obra e suas possíveis e infinitas interpretações. (LELIS, 2004, p. 60)

a opção pela releitura de determinada obra implicará sua re-significação, de acordo com o contexto da encenação, o uso que dela se faz e de acordo com a proposta do encenador.

Neste processo de ressignificação, o encenador cria a partir de algo já existente. Parafraseando Ostrower, “pensamos que o criar, tal como o viver, é um processo existencial” (*Apud* DERDYK, 1989, p.12) e não atos isolados de reprodução, sem cunho pessoal e processo reflexivo.

O educando, neste processo, efetua a sua *práxis*, num exercício de fazer e refletir acerca do que faz. Em exercício individual ou coletivo, faz uma leitura contextualizada do objeto ou ação desenvolvidos.

Martins (1993, p.211), no texto *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar*, fala que “A própria obra traz em si portas para sua leitura”. Na mesma obra, traz-nos o entendimento que “a leitura de uma obra de arte é uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados. [...] é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações.” (MARTINS, 1993, p. 18).

E nisto está um dos fatores que constituem a grandeza da arte: “ela permite várias interpretações, várias ‘leituras’, quer dizer, várias formas de ver o mesmo produto artístico” (FEIST, 1996, p.10). Segundo esta autora, leitura significa:

[...] construir uma metalinguagem (da imagem). É falar a obra num outro discurso, que poderá ser silencioso, gráfico ou verbal. [...] Do ponto de vista da produção, toda obra de arte comporta múltiplas facetas, é licito dizer que a recepção também comporta múltiplas leituras, o que implica a multiplicidade de leituras possíveis da obra de arte (FEIST, 1996, p. 16).

Visando transcender essas ponderações para além da leitura/releitura em arte, ou melhor, ultrapassando a recepção e a fruição, ao observarmos tais concepções defrontamo-nos com duas circunstâncias: a leitura como processo mecânico e a leitura como um processo de compreensão do mundo.

A leitura circunscrita aos signos (decodificação) não contempla o ler, é uma leitura pontual e significativa. Necessita alcançar o prazer da compreensão, da criticidade e, principalmente, ter função social. Quando há uma interação, quando se constitui uma relação com as experiências, a leitura procede espontaneamente. Não podemos simplificar ou restringir o ato de ler à simples leitura executada pelos

olhos. Essencial, portanto, tornar único um processo que envolve o ato físico de ver (olhos), a cognição (mente), a emoção (coração) e a experiência (vida), para uma construção objetiva e subjetiva da concepção de mundo (LELIS, 2004, p. 62).

Segundo a autora:

Em arte, o processo de reler, a recepção da obra propriamente dita, está diretamente ligada ao ato de conhecer a produção de um determinado artista e, a partir dela, criar novas interpretações, produzir um trabalho com tônus próprio, com um olhar interior e ímpar, embasado/norteadado pelo objeto apreciado/fruído. É através do diálogo entre a obra e o espectador que este se torna leitor, re-significando/contextualizando a partir dos conhecimentos incorporados, processando-se em espaço e tempo específicos. (LELIS, 2004, p. 63).

De acordo com Curtis (1997, p. 88), para se promover a leitura de obra de arte no contexto escolar “precisamos, primeiro, intervir nos modos de percepção dos alunos, trabalhando ao nível do seu desenvolvimento sensível e cognitivo” A autora considera também que, ao serem as obras apropriadas no processo de leitura, a ação cultural está se concretizando no meio escolar, ultrapassando as barreiras das políticas educacionais e culturais, para uma mais concisa e rica leitura de mundo, o que, por conseguinte, qualifica socialmente o grupo. O termo ação cultural é utilizado pela pesquisadora porque sua proposta metodológica pressupõe o estudante enquanto sujeito ativo no processo de pesquisa.

Nesse sentido, ao justificar tal concepção, cita Paulo Freire identificando que:

O processo educacional, como ação cultural, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, também sujeito cognoscente. Sua colocação relativa ao educando é um dado importante, pois converge com nossa intenção de propiciar uma conduta ativa do receptor. (FREIRE, 1982, p.48).

Curtis defende ainda a leitura de obra de arte na escola como estratégia educacional para instigar a reflexão sobre arte e não a ênfase colocada na produção do estudante, planejando assim, uma proposta mais abrangente de ação cultural no Ensino de Arte. De acordo com essa autora:

[...] reiteramos que a expressão leitura de obra vinculada à idéia de ação cultural no contexto deste estudo significa a dimensão socializadora que atribuímos à proposta, isto é, socializar um conhecimento que costuma restringir-se aos iniciados, àqueles que se dedicam ao estudo da arte, ou que produzem arte. A idéia é promover o acesso à obra de arte para alunos de classes populares em seu próprio ambiente escolar, a partir de um enfoque que privilegie simultaneamente a difusão e a formação do olhar, em busca de um sensível olhar pensante (CURTIS, 1997, p. 119).

Acerca da acepção do termo leitura, Curtis postula que esta se realiza a partir do diálogo do receptor com o objeto lido, uma obra de arte ou uma imagem:

[...] diálogo este, que é desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função das expectativas e do reconhecimento das vivências do receptor num processo em que o educador assume um papel intermediador entre o objeto lido e o receptor. Assim, ao invés da antiga posição professoral de ler para ou pelo educando, [...] atualmente a proposta é ler com o educando, o que favorece a dinâmica do processo, enriquecendo suas possibilidades, numa concepção mais construtiva de leitura (CURTIS, 1997, p. 119-120).

Diante de tal conjuntura, a alfabetização do educando em relação às linguagens artísticas desponta como promotora da compreensão da obra por meio da percepção e socialização do seu sentido enquanto produto artístico (estético), sendo necessário para tal, buscar transcender o potencial humano para além do gosto (simpatia pessoal). Há que se chegar ao domínio da estética, condição necessária à leitura da obra de arte ou do objeto de estudo que se queira.

Nos dias atuais, conhecer arte significa apropriar-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e de apreciação artísticas, os quais são fundamentais para a formação e para o desempenho social do cidadão. O Ensino de Arte visa contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes e também para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas.

De acordo com Bacarin e Noma (2007, p.8), esse fortalecimento se faz pela:

[...] continuidade e ampliação dos conhecimentos de Arte adquiridos na história do próprio educando. É desenvolvendo conhecimentos estéticos e artísticos dos estudantes que a Arte comparece como parceira das disciplinas em uma corrente multidisciplinar. A Arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais interligados, integrando-se na dinâmica interdisciplinar.

A partir da Proposta Triangular para o Ensino de Arte, em 1983, podemos perceber uma mudança na filosofia do Ensino de Arte no país. Sua consistência tornou-se essencial aos propósitos desta dissertação, não apenas pelo fato de suas possibilidades dialógicas, mas também, pela proximidade, a partir do vértice da contextualização, adequar-se à inserção do exercício de leitura, criação e apresentação da encenação no ensino e aprendizagem de Artes. Evidenciamos que em todas as dissertações analisadas que tratam do Ensino de Arte, as referências às contribuições e a visibilidade do trabalho de Ana Mae Barbosa fez-se constante. Faz-se necessário, ainda, esclarecer que, durante o desenvolvimento da dissertação, adentramos em outros aspectos das contribuições de seus trabalhos.

Destacamos outra característica das mudanças: com a promulgação da LDB 9.394/96, começou a reivindicação de não mais se designar Educação Artística ou Arte-Educação, e sim, Área de Arte. Pela nova Lei, no capítulo II da educação básica, a expressão Educação Artística é substituída pela terminologia oficial Ensino de Arte, como componente curricular dos diversos níveis da educação básica. Como diz Biasoli, “A arte passa a ser entendida como uma área de conhecimento, com um domínio, uma linguagem e uma história” (BIASOLI, 1999, p. 165).

O Ministério da Educação (MEC) por meio de sua Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e com o apoio de educadores brasileiros propõe e divulga, entre 1997 e 1998 por todo o país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecendo a Arte com seu lugar de destaque no currículo escolar, dando-lhe o mesmo tratamento e a mesma importância dada às demais disciplinas.

Os PCN foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, considerando de outro a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Sem dúvida, o contexto educacional brasileiro é perpassado por questões de diferentes naturezas, dentre as quais encontramos os dilemas do desenho curricular a ser proposto na

contemporaneidade em um país de proporções continentais e os impasses em vista da escolha dos encaminhamentos metodológicos mais adequados às diferentes regiões do país. Os PCN têm a marca de muitos educadores brasileiros, de seus estudos e de suas experiências [...] Os conteúdos de Arte buscam acolher a diversidade do repertório cultural que o estudante traz para a escola e trabalhar os produtos da comunidade em que a escola está inserida. A apreciação e o estudo da Arte devem contribuir tanto para o processo de criação dos alunos como para a experiência estética e conhecimento da arte como cultura. Tais conteúdos são articulados com vistas ao processo de ensino e aprendizagem na escola e foram explicitados por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar (KOUDELA, s/d, p.1).

Existem muitas formas de arte: a dança, o teatro, o circo, a ópera, a música, o cinema, o vídeo, a fotografia, o grafismo, a escultura, a arquitetura, a literatura etc. Cada arte é estruturada a partir de códigos particulares, e sua compreensão vem do hábito das pessoas em apreciá-la e dos conhecimentos obtidos a respeito dela.

De acordo com Alfredo Bosi (1985, p.71)

[...] o trabalho de arte passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos; e pensa e recorda e sente e observa e escuta e fala e experimenta e não recusa nenhum momento essencial do processo poético.

Tratar a arte enquanto conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para o enfoque contemporâneo de seu ensino nos dias atuais.

Consta nos PCN-Arte (1997) que:

No percurso criador específico da arte, os alunos estabelecem relações entre seu conhecimento prévio na área artística e as questões que um determinado trabalho desperta entre o que querem fazer e os recursos internos e externos de que dispõem entre o que observam nos trabalhos dos artistas, nos trabalhos dos colegas e nos que eles mesmos vêm realizando [...]

A arte é linguagem e, sendo assim, uma forma de expressão e comunicação humana, ela tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais e isso já é suficiente para que se justifique sua

presença na vida escolar. Por ser uma linguagem, é uma forma de expressar emoções, idéias, vivências entre outros, é também, uma forma de comunicação. Quando nos referirmos à Arte, a comunicação se dá por intermédio de formas, cores, sons, movimentos, gestos, expressões e outros.

A arte é conhecimento construído pela humanidade ao longo dos tempos, portanto, importante na Escola, ela é um patrimônio cultural pertencente a todos os indivíduos e sociedades e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

O ideal, ao tratar-se do Ensino de Arte, é ter um profissional específico da área e um local adequado, mas não é essa a nossa realidade. A grande maioria das escolas públicas brasileiras trabalha com a falta de material, salas numerosas, ambientes e móveis não adequados dentre outros.

Para Penna (2001, p.31)

O Ensino de Arte encontra-se em um momento de transição, que se reflete tanto nas concepções e propostas metodológicas para a área, quanto nos termos normativos que regulamentam a sua prática escolar. Delineia-se um redirecionamento deste ensino, voltando-o para o resgate dos conhecimentos específicos da arte, em cada linguagem artística. Neste sentido, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não se refere mais à Educação Artística, mas sim ao “Ensino de Arte”

Os PCN para o ensino fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), contemplam a área de Arte dando-lhe maior abrangência e complexidade.

Várias são as análises já apresentadas acerca dos PCN. Tais análises detiveram-se, em geral, nas suas dimensões políticas e processos de condução de suas definições. Análises no campo da pedagogia, externando a difícil aceitação de parâmetros curriculares para educação, sobretudo, nos marcos de uma cultura pedagógica pouca afeita às definições nacionais de políticas contendidísticas. Mas são raras as análises específicas e, de forma singular, para o campo da arte.

Amparados em pesquisas especificamente voltadas ao tema, buscamos, neste trabalho, encontrar e apresentar os elementos que compõem os parâmetros, suas possibilidades e seus limites. Ainda: as implicações daí

decorrentes para o processo educativo e, conseqüentemente, como tudo isso pode vir a refletir nas artes, em suas diferenciadas expressões.

Nesse sentido, em todos os ciclos da educação fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro linguagens artísticas: Artes Visuais – num sentido mais amplo que Artes Plásticas –, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas de produção resultantes das novas tecnologias, como arte em computador; Dança, que é definida como uma linguagem específica; Música e Teatro.

Ainda que haja pequenas diferenças no modo de estruturar a exposição, os dois documentos para a área de Arte (ensinos fundamental e médio) apresentam na primeira parte uma fundamentação e orientação geral para a área, e na segunda parte as propostas para cada linguagem específica.

Em sua primeira parte cada um dos documentos traz uma caracterização geral da área de Arte, com uma visão histórica do desenvolvimento do Ensino de Arte em nosso país, além de uma fundamentação teórica, principalmente no item *a arte como objeto de conhecimento*, no PCN-Arte I e *a arte como conhecimento*, no PCN-Arte II. É apresentada, ainda, uma orientação para a prática pedagógica em Arte, abordada em termos globais, com os itens voltados para os objetivos e conteúdos, nos dois documentos, e ainda o item sobre avaliação, no texto para os 3º e 4º ciclos / 5ª a 8ª séries.

Cabe-nos observar que os três eixos<sup>22</sup> norteadores, formulados na primeira parte do documento para a área de Arte como um todo têm sua origem na Proposta Triangular<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Produção, fruição e reflexão para as séries iniciais; produção, apreciação e contextualização, para o 3º e 4º ciclos.

<sup>23</sup> Ana Mae Barbosa opõe-se à triangulação da forma explicitada pelos PCN-Arte I (1ª a 4ª séries), qual seja ação, apreciação e reflexão. A autora considera que “[...] reflexão é operação envolvida tanto na ação como na apreciação e que, insistir em destacá-la seria subscrever a estética escolástica, que desprezava a arte “interessada” no social e temia o apelo aos sentidos, isto é, à sensorialidade e à sensualidade conatural à arte, exarcebando a intelectualização da arte como correção aos seus aspectos sensoriais considerados enganadores da mente. Segundo a autora, a estética escolástica não dá conta da arte contemporânea da qual devemos também e principalmente tratar. Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer (ação), a leitura das obras de arte (apreciação) e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, ecológica etc.”

A autora prefere a “substituição do termo apreciação por outro qualquer, mais próximo do esforço intelectual decodificador e menos sujeito a uma possível aproximação banal ou epitelial com a obra. Certo medo da associação do termo “leitura” com a decodificação semiótica parece ter influenciado na sua rejeição.”

Em relação aos PCN-Arte II (5ª a 8ª séries), elaborados posteriormente, Ana Mae Barbosa afirma que

Como já mencionamos anteriormente, os PCN apresentam-se como uma proposta que tem por objetivo responder às necessidades relacionadas com a melhoria da qualidade da educação básica e do desempenho da escola pública brasileira. O enfrentamento e a superação dessa problemática não poderão dar-se sem o envolvimento real e a participação plena e efetiva dos diferentes sujeitos sociais interessados na questão educacional.

Para Arroyo (1997, p.17):

Os PCN podem representar uma oportunidade para um debate sobre um projeto nacional de educação básica que não se limite a definir os conteúdos a serem ensinados, mas que traga para o debate as contribuições de tantas experiências de renovação pedagógica produzidas recentemente na nossa diversidade social e cultural.

De acordo com autores pesquisados, considera-se de extrema importância o direcionamento da proposta dos PCN, em seu conjunto, na busca de uma educação escolar que considere a realidade histórico-social do estudante e trabalhe na construção de uma consciência crítica. Entretanto, consideram que a simples inclusão de conteúdos críticos não é suficiente para mudar a atitude e o modo de pensar dos estudantes. A qualidade da escola não se mede apenas por aquilo que se ensina, mas pela forma como se organiza o tempo, o espaço, o trabalho de quem ensina e de quem aprende. É necessário que o currículo seja entendido como fruto das relações entre a formação do professor, as práticas pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem e a avaliação.

No entanto, em nossa percepção, ainda convivemos com o imprevisto, a carência de muitos recursos, a sobrecarga, o distanciamento da função social da Educação (a qual consideramos seu verdadeiro objetivo) e, mais especificamente, com a falta de incentivo ao reconhecimento dos saberes construídos dentro da Educação. A arte, afinal, não deve ser justificada apenas pela obrigatoriedade de uma lei, mas pelo reconhecimento de sua importância como sensibilizadora dos sentidos e facilitadora das interações sociais.

---

suas elaboradoras optaram por uma abordagem mais coloquial e mais inquiridora. Neles foi feita a substituição do termo “reflexão” pelo termo “contextualização”. A autora afirma que tal alteração trata de “mudança de conceito e não apenas de termo. A ênfase na contextualização é essencial em todas as vertentes da educação contemporânea, quer seja ela baseada em Paulo Freire, Vigotski, Apple, ou genericamente construtivista. Sem o exercício da contextualização, segundo Barbosa, corremos o risco de eu, do ponto de vista da arte, a pluralidade cultural se limite a uma abordagem meramente aditiva.” (cf. BARBOSA, 1998, pp.92-93).

Nesse sentido, de nada adianta pretender mudar as formas de transmissão de conhecimento e os conteúdos da escola, se a estrutura permanece a mesma. E a proposta dos PCN não altera as velhas estruturas do nosso sistema educacional, mantendo a separação entre o antigo primário, com sua concepção curricular, e o antigo ginásio. Pode-se dizer que a existência de Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte significa um avanço, na medida em que se pretende sistematizar o ensino nesta área por meio do resgate dos conteúdos das linguagens artísticas. Entretanto, à argumentação de que as diferentes linguagens artísticas e a vasta gama de atividades propostas ampliam o leque de opções, pode-se contrapor o fato de que esta argumentação poderia reforçar ainda mais as diferenças existentes entre o sistema público de ensino e o particular, entre as escolas ricas e as pobres, entre as que oferecerão as quatro linguagens artísticas e as que ficarão, por exemplo, restritas ao ensino de Artes Visuais, por carência de pessoal ou economia de recursos.

Por outro lado, é importante salientar que nosso interesse não é somente apontar os problemas e dificuldades de concretização da proposta dos PCN, mas considerar que a partir das discussões possam surgir novas perspectivas para o Ensino da Arte e, no enfrentamento das dificuldades cotidianas encontradas nas escolas, possa surgir mobilizações em busca de uma política educacional que privilegie a formação permanente de professores, salários dignos e disponibilidade de recursos, de modo que essa forma de política educacional possa ser concretizada de forma produtiva. (PEREGRINO; SANTANA, 2001, p. 112)

Zagonel (2008, p.13) afirma que “seria ingênuo acreditar que uma única metodologia pudesse servir para o ensino de todas as expressões artísticas, uma vez que cada uma tem características e especificidades próprias”. Os recursos didáticos para pôr em prática as idéias pedagógicas devem advir de bibliografia especializada e também de profissionais experientes no ensino de cada linguagem artística. Porém, para aquela autora:

As idéias pedagógicas que norteiam as práticas específicas [...] servem para o ensino de todas as formas de arte: elas se fundamentam em pensamentos filosóficos, em teorias educacionais e psicológicas diversas, bem como se inserem nos contextos social, cultural, geográfico, político e histórico (ZAGONEL, 2008, p.13).

Contudo os PCN, enquanto investimento no sistema educacional brasileiro, estão dando pouco retorno. Segundo Barbosa (2008b, p.14):

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são eficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tampouco garantem um ensino e aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção da sua própria nação. Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de conceber, fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será construtora.

Percebemos, após essas considerações, a existência de grandes mudanças na trajetória da arte e seu ensino no Brasil, remetendo a mudanças no pensar, no conceber, no fazer e no ensinar arte, procedendo-se aqui a importância de se enunciar as mudanças significativas elencadas no seu processo de ensino e aprendizagem, pois até a década de 1980, a função da Arte na Escola restringia-se ao desenvolvimento da expressão pessoal dos aprendizes.

Neste novo milênio, o Ensino de Arte traz para além da livre-expressão, a livre-interpretação da obra e/ou objeto de arte, concebendo que todos os cidadãos podem e devem conhecer e compreender a arte. Para tanto, surgem propostas para a contextualização da arte na educação, revigorada com conteúdo, linguagem e objetivos próprios.

Outra característica da mudança está na ênfase à tríade do fazer artístico (produção em arte), da fruição/apreciação da obra (leitura significativa da arte e do universo a ela relacionado) e da contextualização (reflexão crítica sobre a arte enquanto produto da história), avançando para a concepção da arte enquanto constructo: a construção do conhecimento em arte pelo viés da informação, da decodificação e da experimentação, defendendo o saber consciente, contextualizado e saboreado.

Atualmente, a preocupação dos professores de Arte não se atém ao desenvolvimento da sensibilidade, mas o extrapola, associando à expressão

pessoal, a cultura visual permitida por meio do objeto de arte enquanto matéria-prima para ampliar o desenvolvimento individual. É possível desenvolver a percepção, a imaginação e a capacidade crítica ao se permitir ao aprendiz, a análise da realidade percebida e, com criatividade, mudar a realidade analisada, extrapolando-a. O fazer e fruir arte são concebidos na atualidade como ações fundamentais para a sobrevivência humana no mundo contemporâneo. Valoriza-se muito a elaboração, a construção e a flexibilidade para proporcionar a construção do conhecimento, através da desconstrução (e reconstrução), da seleção, da reelaboração com fins de modificar-se e inserir-se no contexto sócio-cultural e no processo criador.

O contexto escolar hoje, de acordo com a bibliografia pesquisada, apresenta uma forte tendência de associação do Ensino de Arte com a Cultura Visual, confirmando a importância da alfabetização visual na escola, o que confere à imagem, um imperativo da contemporaneidade. Nossa proposta segue esta tendência, estendendo-as ao alcance das outras linguagens artísticas propostas pelos PCN, caso da Dança, da Música e do Teatro. Neste aspecto, a leitura do objeto de arte ou a leitura da imagem (estática ou dinâmica) na Escola prepara o indivíduo e a coletividade para receber a arte, tornando o Ensino de Arte a mediação entre a arte e a população, o grande público.

Os PCN ressaltam e sugerem a pluriculturalidade no Ensino de Arte, termo homônimo de interculturalidade, pela necessidade de interação entre as diferentes culturas na mesma sociedade, implicando uma inter-relação de reciprocidade. Encontra-se também na literatura como multiculturalidade<sup>24</sup> ou diversidade cultural, indicando as múltiplas culturas que se fazem presentes na sociedade. (BARBOSA, 1998).

Entre os projetos de Ensino de Arte que contemplam a cultura da escola (não necessariamente cultura erudita) e a cultura da comunidade na qual esta se insere (não necessariamente popular), a questão da diversidade propõe um ensino e aprendizagem que estabeleça inter-relação entre os códigos culturais dos

---

<sup>24</sup> “[...] não sei por que os PCN adotaram a expressão “pluralidade” em vez da designação “multiculturalidade”, pela qual o problema da diversidade é conhecido, debatido e avaliado, já há muitos anos, tanto pela educação quanto pela arte. Talvez tenha sido mais uma manifestação do espírito colonialista de Cesar Coll, o espanhol que projetou os parâmetros curriculares para todo o nosso país. Talvez quisesse escamotear a origem de suas idéias e se mostrar original escondendo a sua fonte de inspiração no Currículo Nacional Inglês, que adota os temas transversais, nomeando um deles de “multiculturalidade”. (BARBOSA, 1998, p.89)

diferentes grupos, propondo um processo de hibridação e pluralidade dos aspectos culturais presentes no meio escolar.

Nos dias atuais, o Ensino de Arte na escola tem contribuído não só para o desenvolvimento da subjetividade, mas também com o aspecto do desenvolvimento profissional, que envolve um grande número de egressos dos bancos escolares que buscam uma profissionalização na área comercial (propaganda, *marketing*, *design*), possível graças à capacidade analítica de interpretação da arte no seu contexto histórico, questões intrínsecas ao Ensino de Arte.

Na transição para o novo milênio, dentre as diversas abordagens e propostas de Ensino de Arte disseminadas no Brasil, destacam-se aquelas que estão interferindo na sua melhoria e qualidade, com tendências que estabelecem relações entre a educação estética<sup>25</sup> e a educação artística dos estudantes.

Encontra-se muito difundida pelo país, como já mencionamos, a abordagem para o Ensino de Arte que demanda a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados, aspectos ligados à imagem, à cultura visual e à interculturalidade. Hoje, percebemos que o termo multiculturalidade tem sido utilizado mais cotidianamente nos aspectos gerais da Educação e no Ensino de Arte. Apresentaremos algumas dessas propostas a seguir, buscando focar as tendências contemporâneas para o Ensino de Arte no Brasil.

Para adquirir o sentido cultural da arte, os educandos devem aprender a trabalhar combinações e reelaborações imaginativas – criativas, intuitivas e estéticas – a partir de diversos elementos da experiência sensível da vida cotidiana e dos saberes a respeito da natureza, da cultura, da história e seus contextos. Fundamentados na triangulação proposta por Ana Mae Barbosa, ao desenvolver o fazer artístico de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, os estudantes aprendem a desvelar uma pluralidade de significados e vão descobrindo como são tecidas e transformadas as histórias dos artistas, das obras de arte, dos difusores da produção artística e dos públicos apreciadores de arte.

---

<sup>25</sup> “Educação que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano”. (PCN-Arte, 1997, p.28); “Educação do olhar; contato sensível, conhecimento e competência para leitura e análise de formas visuais, em apreciação significativa de imagens apresentadas em diferentes contextos, épocas e culturas”. (*Idem*, pp.66-67); Olhar crítico que se tem em relação à produção visual, adquirido por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, apreciação e produção artística. (LELIS, 2004, p.43)

Há também indicações para que as linguagens que não estão sendo contempladas possam ser trabalhadas através de projetos. A referência a este tipo de atividade aparece nas orientações didáticas, no tópico relativo aos trabalhos por projetos. No entanto, nos termos do próprio documento, “projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade” (PCN-Arte I, p.118; PCN-Arte II, p. 102).

Não obstante, tanto no formato de projeto ou como ação continuada, vislumbramos a proposta de exercício, construção e apresentação de encenações como proposta educacional, na busca por investigar e trabalhar as áreas de conhecimento propostas pelos PCN de forma inter-relacionada.

Digamos que é na sinergia proporcionada pela combinação das linguagens – ou áreas de conhecimento – artísticas propostas nos PCN-Arte que se dá o contexto para o desenvolvimento do presente trabalho. Tais linguagens artísticas, e a possibilidade de desenvolvê-las em caráter cênico<sup>26</sup> (digam-se quaisquer linguagens artísticas com possibilidade de serem desenvolvidas em processos de encenação), oferecem possibilidades, no âmbito da escola, de colocar em prática os preceitos adotados para o ensino básico no Brasil. Manter-se eqüidistante de cada área impede o engessamento da ação sob uma perspectiva única, possibilitando assim o desenvolvimento ou, ao mínimo, uma aproximação entre as diferentes áreas do conhecimento. Essas linguagens congregam interesses para a realização compartilhada de um objetivo em que a experiência de vida de cada indivíduo envolvido no processo é relevante; ensinam a processar informações recebidas de fontes diversas e aplicá-las com um propósito orientado; promovem a investigação de novas possibilidades de aprendizado, a noção de processo e busca por qualidade, o trabalho coletivo e também colaborativo (trabalho em equipe), além da superação de obstáculos, tais quais a construção de uma narrativa, as intra e inter relações (relação consigo mesmo e com o outro), o uso da voz, a interpretação do(s) texto(s), a codificação e comunicação de uma mensagem; além do desenvolvimento de diversas habilidades práticas como elaboração e confecção de

---

<sup>26</sup> Na proposta dos PCN-Arte II, a nomenclatura Artes Cênicas foi substituída por Teatro e Dança, visando-se, possivelmente, delimitar melhor esses campos e rejeitar um cunho polivalente subjacente à terminologia utilizada anteriormente. Contudo, os textos introdutórios dos PCN I e II não esclarecem os aspectos conceituais que motivaram a mudança, cujas razões podem parecer óbvias para os especialistas da área, mas não para a maioria dos professores aos quais os Parâmetros se destinam (cf PCN-Arte I, pp. 83-86; PCN-Arte II, pp. 88-90).

cenários e figurinos, concepção e execução da iluminação e sonoplastia. Aspectos estes que tem características próprias e também se inter-relacionam com outros saberes.

Estudantes de qualquer idade têm, no trabalho com a encenação, um espaço de expressão que, na maioria das vezes, é inexistente no ambiente da escola. O espaço lúdico criado a partir do trabalho cênico é um território livre onde qualquer idéia, tempo ou personalidade pode ser exposta sem acarretar punições, comuns na vida cotidiana, em virtude do distanciamento que a ficção proporciona. Essa condição é fundamental para o surgimento e desenvolvimento de uma reflexão crítica, e contribui para satisfazer a busca de experiências característica de crianças, jovens e adolescentes, público principal dos contextos escolares.

Os esforços empregados para a prática cênica, o fazer teatral, culminam com uma apresentação que os concretiza, promovendo entre os participantes a experiência do ato, o permitir-se participar, uma vivência que pode gerar lembranças positivas para toda a vida.

O trabalho com a encenação pode ainda estimular o autoconhecimento e elevar a auto-estima.

[...] um movimento de re-significação do lugar do indivíduo no todo, no ambiente em que está inserido; uma experiência individual e coletiva que coloca os indivíduos em contato, para fazê-los existir em outra dimensão, ampliada. Além de um exercício útil para toda a vida, é adequado à situação de carência de recursos financeiros e abundância de recursos humanos no Brasil (MAIA, 2007, p.1).

É nesse cenário que idealizamos a atuação do professor de Arte, como um importante agente para a promoção e a articulação de ações para inclusão social em nosso país. Cabe muitas vezes a ele fazer a ponte entre a comunidade (e a família), a escola e os estudantes, de maneira a obter os meios apropriados e a estrutura para que um trabalho dignificante, por meio da arte e com a arte, aconteça.

Na trajetória histórica da arte e o seu ensino, muitas transformações se deram em diferentes aspectos: na terminologia, nos caminhos metodológicos, na introdução de novas tecnologias, na formação de professores. Frente às tendências presentes nos debates acerca do Ensino de Arte, as quais priorizam a restauração dos conteúdos em arte e a interação com o contexto da produção artística, remetemo-nos a propostas mais condizentes com a realidade do mundo

contemporâneo para a construção de uma base metodológica para o Ensino de Arte no qual se mesclam teorias, processos e vivências em Ensino de Arte, objetivando a qualificação do Ensino de Arte ao nível de sua excelência.

## 2 A ENCENAÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Conhecer o instrumento de trabalho e as possibilidades que ele oferece é essencial, mas ir além da mera aplicação dessas possibilidades é fundamental. (PIMENTEL, 2003, p. 117).

A idéia de alfabetizar os estudantes acerca dos processos de construção e leitura contextualizadas da encenação é, neste trabalho, uma proposta de ação voltada à percepção das circunstâncias que a envolvem. Traçamos um percurso que possibilita àqueles interessados no tema, desenvolver uma leitura da encenação, possibilitar ao educando exercitar a criatividade e desenvolver em suas ações cotidianas as diversas informações acerca da encenação às quais teve (ou está tendo) acesso em seu processo de aprendizagem. Partimos do pressuposto que a encenação seja trabalhada em contexto escolar de forma regular e continuada, tanto como conteúdo específico quanto como recurso pedagógico interdisciplinar para o Ensino de Arte. O trabalho de encenação apresenta possibilidades de interpretação de um ou mais textos (visual, sonoro, corporal ou escrito), a busca por significados e até mesmo contradições, o que propicia um maior envolvimento entre leitor e objeto de leitura. O passo inicial para esta ação é a compreensão do espaço da cena e os inter-espacos formados a partir da organização de seus elementos constituintes.

A quantidade de leituras possíveis em uma encenação amplia-se proporcionalmente ao volume de elementos observáveis em cena e o uso que se faz destes. Sob o foco do espectador incide a leitura que ele fará da encenação, sob um referencial generalizado, buscando um sentido no todo ou a partir de aspectos, de acordo com características técnicas ou referenciais (ex. a sonoridade, a luz etc.).

O prévio conhecimento acerca dos meios utilizados para sua criação assim como o tema abordado, seja este específico ou não, além das informações que se tem do artista (diretor, encenador), sua linguagem, ideologia etc. interferirá sobremaneira na leitura do objeto observado. Ao repertório do leitor soma-se a leitura e a releitura da encenação, seja a partir do conjunto como também dos detalhes que o leitor consegue explorar em uma obra de arte, seja essa cênica ou não. Este conjunto de informações será o objeto observado, que será dimensionado

e/ou valorado de acordo com a individualidade e capacidade de leitura de cada leitor, ocorrendo leituras distintas oriundas das percepções de cada um.

A arte é fruto de um processo sócio-cultural de um determinado momento histórico, variando bastante ao longo do tempo. Assim, não nos é possível condicionar a arte a regras absolutas, mas relativas a cada época e cultura em que são produzidas, como forma de expressão, seja de contornos concretos ou abstratos.

O que a torna relevante não é somente o processo artístico em si, mas também o(s) artista(s) que a(s) produz(em). Além disso, diferentes leitores apresentam diferentes modos de ver a arte, de acordo com sua cultura e momento histórico específicos. Podemos afirmar que, neste tocante, é a partir da leitura que o artista faz do mundo é que surge a arte passível de nossas leituras. Em segunda instância, temos a possibilidade de ler esta arte com nosso próprio repertório, promovendo uma releitura do objeto, ou ainda contextualizada com a visão do artista. Mesmo assim uma releitura, porém, mais próxima do significado impresso pelo autor.

As formas artísticas não se limitam à realidade, podendo extrapolá-la, exagerando-a ou simplesmente criando novas formas de percebê-la. A arte pode ser relacionada à criação de obras que evocam uma vivência e interpretação sensorial, emocional e intelectual da vida, com o seu correspondente a cada leitura que dela fazemos.

Apesar de não termos mapeado a encenação a partir de todas as linhas de pensamento, mas a partir de uma compreensão possível, podemos afirmar que os elementos de construção da cena que utilizamos para auxiliar na leitura de obras onde está presente a Arte do Espetáculo Vivo constituem, com diferentes pesos e roupagens, a questão central na obra de todos os encenadores, e também das relações que o encenador mantém entre a cena e seus públicos.

A seguir, relatamos, de forma contextualizada, nossas experiências com o exercício, leitura, produção e apresentação de encenações em situação de ensino e aprendizagem.

## 2.1 OPÇÃO PELA ARTE

O ensino do *ballet* clássico junto aos estudantes da Escola Municipal de Dança de Londrina (doravante denominada EMDL) ultrapassa uma década e meia e a busca por uma melhor forma de contribuir para o aprendizado dos conteúdos e enriquecimento intelectual e cultural dos estudantes aumenta a cada dia que passa. Em parte, dada a necessidade constante de analisar essa trajetória enquanto profissional artista da dança<sup>27</sup> (coreógrafo, encenador e produtor cultural) e também na qualidade de professor, aliando estes saberes e fazeres em função do ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, registra-se a passagem, enquanto professor de dança, pelas várias etapas de formação propostas pela grade curricular da EMDL durante os 15 anos de existência da mesma. Nesse tempo, foram desenvolvidos por este autor inúmeros projetos, que visavam à produção de coreografias e encenações a respeito de diversos temas e absorvendo algumas linguagens cênicas, paralinguagens da dança, e também do teatro. Esses trabalhos, foram executados por grupos de criação como o Ballezinho de Londrina (doravante denominado Ballezinho) e, mais recentemente, o Grupo Teia.

As experimentações, sucessos e percalços cotidianos evidenciaram algumas necessidades dos estudantes, suas inquietações, a busca por respostas e aprimoramento, suas angústias com relação aos saberes e suas aplicabilidades.

Com a intuição de que a participação nas montagens propiciavam melhoras no rendimento dos estudantes que dela participavam, começamos a levantar questionamentos a respeito da utilização da encenação como meio em um processo pedagógico sistematizado. Perguntamo-nos:

- O trabalho com a encenação pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Arte?
- O espaço para a criação proporcionado pela encenação motiva ou media a aquisição de saberes?
- Como podemos trazer para a sala-de-aula o trabalho com a encenação?

---

<sup>27</sup> De acordo com a CBO-Classificação Brasileira de Ocupações (<http://www.mteco.gov.br>), os artistas da dança “Concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias. Podem ensinar dança.”

- Que fatores podem possibilitar a transformação dessas experiências em prática educativa cotidiana?

A partir desses questionamentos, inicia-se esta pesquisa, que trata do ensino e aprendizagem a partir da experiência artística da encenação. Neste sentido, o trabalho com o Ballezinho e o Grupo Teia serviram como alicerce para a realização das investigações iniciais.

A busca por embasamento teórico na Faculdade de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) contribuiu para uma maior percepção da linguagem cênica sob o viés dos grandes encenadores e estudiosos da linguagem cênica do século XX, fonte de inspiração e reflexão.

Um dos obstáculos iniciais na formação do bailarino clássico é a dicotomia entre a descoberta do indivíduo, a formação pessoal e intransferível que o estudante carece adquirir no sentido de superar-se, conquistando uma eficiência em grau cada vez maior em seu aprendizado prático, contrapondo-se à construção do coletivo, essência das artes cênicas. Ao mesmo tempo em que o indivíduo precisa se esforçar para ampliar seus limites na busca por tornar-se um ser humano melhor, exige-se dele a participação na coletividade, a contribuição para a realização de um bem comum.

A compreensão das atividades em sala-de-aula e também no exercício de produção da encenação complementam-se, agregando os valores que tornam os educandos capazes de compreender, durante o processo de criação, tal processo como atividade inscrita em um contexto social, de caráter coletivo.

Além disso, o amadurecimento que a vivência lhes proporciona permite-lhes reconhecer a demanda por novos saberes e suas especificidades voltadas ao desenvolvimento da encenação, assim como dos circunstanciais contextos, apresentados a partir das temáticas desenvolvidas e do caráter reflexivo que esta ação sugere.

O comprometimento afetivo que envolve os participantes também aponta na direção de um amadurecimento presente, detectável nas interações entre os participantes e seus posicionamentos em relação às atividades propostas, onde a percepção de sua identidade enquanto indivíduo e também como ser social tornam-se mais evidentes. Tais ações refletem-se no cotidiano de sala-de-aula, extendendo-se às suas relações familiares e outros contextos sociais, como escola, igreja etc.

Em nossa investigação, poderíamos ter optado pelo relato das experiências já vividas nos Grupos Ballezinho e Teia ao longo de sua história. Não faltam registros fotográficos ou videográficos, mas faltam registros para uma investigação científica e sistematização de ações que poderiam sustentar a produção de uma dissertação com este enfoque. Há ainda os registros de matérias de jornais, que comprovavam, naquela oportunidade, nossas experiências; porém, a detecção do desenvolvimento dos estudantes, razão primeira do trabalho, estão registrados em seus corpos e mentes, e estes se encontram com seus respectivos donos. No entanto, um dos principais fatores que mantêm a nossa constante produção é o desafio da superação; portanto, a proposta de ir ao resgate de documentos para o início desta nova jornada nos provocaram motivação e determinação a seguir adiante.

A continuidade dos trabalhos, que não cessaram durante a produção desta dissertação, proporcionaram uma fonte diária de informações acerca do progresso dos estudantes. Atuando no momento da coleta de dados como professor de um grupo de estudantes nos seus primeiros anos do Curso de *ballet* clássico da EMDL, identificamos a oportunidade de desenvolver atividades relacionadas à encenação, em situação de ensino e aprendizagem, amparadas por um processo de sistematização e registro que poderiam contribuir no sentido de documentar tais ações.

Com um olho no passado e outro no presente, a ação reflexiva torna-se iminente. A observação de processos e momentos já vividos, as grandes alegrias e conquistas, assim como os momentos de apreensão que contribuíram para esta jornada. Momentos que ampliam a nossa visão de mundo e apontam para tantos caminhos ainda por trilhar.

Neste capítulo, o enfoque é descritivo, com a apresentação de elementos que visam promover uma compreensão global da proposta de trabalho com a encenação em situação de ensino e aprendizagem. Neste bojo, contextualizamos a estrutura na qual foi possível estabelecer os parâmetros desta pesquisa. Para tanto, fez-se necessário apresentá-la sob dois aspectos distintos.

A princípio, apresentamos sucintamente o nosso contexto profissional e circunscrevemos a experiência cotidiana de uma sala-de-aula de *ballet clássico*. Iniciamos apresentando algumas características da FUNCART - Fundação Cultura Artística de Londrina e, a seguir, abordaremos a estrutura da EMDL onde

acontecem as atividades do Ballezinho e do Grupo Teia. É a partir da longa experiência em uma instituição cujo foco é o Ensino de Arte, que surgiram as inquietações que nos conduziram a esta pesquisa.

A descrição de um processo tão extenso e complexo quanto a vivência em uma escola de dança ao longo de 15 anos contempla, aqui, apenas um breve relato de ações pontuais e discussões acerca de aspectos que consideramos relevantes para o desenvolvimento do nosso problema de pesquisa, pinçados de momentos estratégicos desta história. Nesse contexto, os procedimentos aqui descritos, principalmente em relação à criação e vivência dos grupos de produção (que consubstanciaram nossa inquietação e vontade de ir mais a fundo na investigação) não estão subordinados a uma sequência cronológica obrigatória. Em nossa trajetória foram muitos os passos e muitos os caminhos trilhados simultaneamente.

O segundo aspecto é o relato de atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2007 com uma turma de estudantes em seu primeiro ano no ensino de *ballet clássico*, cujo foco foi a encenação, entendida aqui como objeto de estudo (conteúdo a ser apreendido) e também como recurso pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem.

O registro das atividades para fins específicos desta pesquisa manteve uma ordem cronológica rígida, constituindo-se como relato da experiência da execução de uma proposta de ação com uma turma da disciplina de *ballet clássico* ao longo de um período letivo, com registros fotográficos *in loco* e reflexões a partir dos registros verbais e escritos para fins de coleta de dados.

## **2.2 A FUNDAÇÃO CULTURA ARTÍSTICA DE LONDRINA – FUNCART**

A FUNCART, como é conhecida a Fundação Cultura Artística de Londrina, é uma Organização não governamental sem fins lucrativos, conveniada com o poder público. Foi criada em 1993, a partir de um convênio firmado entre o Poder Público Municipal de Londrina, através da recém-criada Secretaria Municipal de Cultura e o núcleo embrionário de onde surgiu a Fundação. A partir deste evento, onde inicialmente figuravam a EMDL e o BL, e seus desdobramentos: Ballezinho,

Escola Municipal de Teatro, Companhia de Teatro FUNCART, Circo Teatro FUNCART, Grupo Teia, Escola Municipal de Dança Zona Norte, além das extensões proporcionadas pelas atividades da Rede da Cidadania e do projeto Faces de Londrina, atuando em distintas regiões da cidade ao longo dos períodos letivos e uma página na *web*, denominada Conexão Dança.

Ao longo desses 15 anos de existência, a FUNCART vem se caracterizando como uma instituição comprometida com a Cultura e a Arte, atuando firmemente no trabalho de formação profissional na área artística, alicerçada no desenvolvimento de um caráter cívico e humanístico.

A FUNCART conta com 14 professores efetivos em suas distintas especialidades (8 professores de dança e 6 de teatro), além de outros 20 funcionários. Atende, aproximadamente, a 750 crianças e adolescentes, divididos em 14 turmas de ensino da dança e 04 turmas de teatro.

Seu público é formado por filhos de famílias das mais distintas classes sociais da cidade. Para a admissão na EMDL, o processo seletivo de acesso às vagas é realizado priorizando a aptidão física para o aprendizado do *ballet* clássico, sendo ofertadas bolsas a uma grande parcela dos estudantes.

Desde sua fundação, a FUNCART está sediada às margens do Lago Igapó I (Rua Souza Naves, 2380), onde hoje acontecem as atividades relativas à área de dança (escola e grupos de trabalho) e onde situa-se também o Circo Teatro Funcart (espaço construído para abrigar espetáculos sob a lona de um circo). Além do prédio sede (cedido em comodato pela Prefeitura Municipal de Londrina), a FUNCART atua em outras localidades: Rua Acre (Escola Municipal de Teatro), Centro Cultural Lupércio Lupi (Escola Municipal de Dança Zona Norte) além de diversos bairros de Londrina (Rede da Cidadania e Faces de Londrina), ocupando provisoriamente espaços comunitários como escolas, salões paroquiais etc.

A diretoria da Fundação é formada por cidadãos compromissados com a instituição em caráter filantrópico, visto que suas atividades não são remuneradas. Administrativamente, a estrutura organizacional da FUNCART é composta pela subdivisão das áreas de dança e teatro, com um diretor-geral para cada área. Subseqüentemente, as atividades contam com diretores distintos para as atividades propostas em cada núcleo de produção especificados anteriormente.

Sendo uma instituição cujo cerne é o ensino e fomento da cultura artística, a trajetória de definição institucional da Fundação revela uma busca

permanente para assegurar a autonomia do seu trabalho e pelo reconhecimento do caráter formativo de suas atribuições. Dessa forma, vem consolidando uma atuação alicerçada na valorização da arte enquanto processo de valorização e constituição do ser humano em sua singular e complexa existência.

### **2.2.1 Um pouco da história da FUNCART**

A Funcart nasceu da inquietação de um grupo de pessoas da comunidade londrinense, preocupadas em trabalhar a formação e a produção artística de modo continuado e acessível.

A proposta de uma fundação parecia uma idéia um pouco ousada para a Londrina da época (final da década de 1980), quando pouco se ouvia falar de Organizações Não Governamentais. No entanto, a falta de leis de incentivo à produção cultural era um obstáculo que reforçava a idéia de que a melhor saída era criar uma fundação com características culturais, viabilizando parcerias para captar recursos junto à iniciativa privada e pública. Em 03 de dezembro de 1990, os artistas londrinenses Vanerli Beloti, Silvio Ribeiro e Leonardo Ramos criaram a Funcart.

Para a efetivação da Fundação, era necessário um patrimônio alinhado com o trabalho que a entidade pretendia realizar. Um piano, um violão, barras de sala-de-aula de dança, algumas lâminas e espelhos de propriedade dos fundadores, formavam o modesto patrimônio que sensibilizou a promotoria de justiça a aprovar o Estatuto da Funcart, cinco meses após sua criação. Os primeiros projetos começaram a se concretizar em 1993. Em convênio com a Prefeitura do município, foram criadas a Escola Municipal de Dança e a Cia Ballet de Londrina, respectivamente em maio e dezembro daquele ano. Em 1995, também através de convênio com o poder público municipal, foi criada a Escola Municipal de Teatro.

Mais que as parcerias com o poder público, que são fundamentais para a sobrevivência dos projetos, o que tem motivado e garantido a atuação e o crescimento da instituição é o envolvimento da comunidade. Passados 15 anos de sua fundação e atuação cultural, pode-se dizer que a Funcart é filha de muitos pais. O desprendimento e sensibilidade com que as mais diversas pessoas ajudaram na criação e efetivação do projeto, caracteriza até hoje o perfil de quem se envolve com

a instituição: gente com vontade de ajudar.

### **2.3 A ESCOLA MUNICIPAL DE DANÇA DE LONDRINA**

Criada em maio de 1993, através de convênio entre a FUNCART e a Prefeitura do Município/Secretaria da Cultura de Londrina, a EMDL é o núcleo de formação mais antigo em funcionamento na FUNCART.

Oferece curso regular de *ballet* clássico com duração de oito anos e aulas diárias para crianças a partir dos 7 anos de idade, selecionadas por teste de aptidão física. O curso regular é composto de atividades práticas como o ensino de *ballet* clássico, atividades coreográficas, e teóricas, como a história da dança, anatomia, fisiologia e cinesiologia aplicadas à dança e aspectos da música a partir do ritmo.

As aulas têm carga horária específica, ampliando-se (atividades e tempo de dedicação) de acordo com o nível técnico exigido em cada série.

No primeiro ano, aulas com duração de uma hora, são ministradas três vezes por semana. A partir do segundo ano, as aulas passam a ser diárias. A carga horária é elevada para 1h e 15 min a partir do terceiro ano, 1h e 30 min no quarto e no quinto ano e para duas horas nos dois últimos anos (7º e 8º).

Além disso, essa carga amplia-se proporcionalmente à quantidade de atividades extras, proporcionadas pelas atividades coreográficas e aulas teóricas. Atualmente, as atividades práticas estão divididas entre o trabalho coreográfico de pesquisa com encenações e concepção coreográfica desenvolvidos pelo Ballezinho e pelo Grupo Teia.

As acomodações onde as atividades são exercidas são apropriadas para o ensino da dança: salas amplas, com piso elevado, boa iluminação e ventilação, possuindo sonorização adequada e sistemas de DVD player para consulta de material videográfico.

Com objetivo de formar bailarinos profissionais, formar público e facilitar o acesso à arte e cultura, a EMDL proporciona bolsas de estudo integrais à maioria de seus estudantes, uma parcela menor paga uma mensalidade equivalente a 10% do salário mínimo. Embora não se faça do perfil sócio-econômico um critério

básico para a seleção dos estudantes, a própria perspectiva de possibilitar o acesso à cultura - daí o baixo custo das mensalidades e a existência de muitas bolsas integrais - acaba fazendo com que a maioria dos estudantes seja de classe média-baixa. Atualmente a Escola abriga 250 crianças, a maioria delas das regiões periféricas da cidade, e funciona no Centro Cultural Igapó, uma antiga fábrica de farinha de ossos reformada e adequada para tal fim. Depois de cinco anos, os estudantes que iniciaram com o projeto já são jovens bailarinos, tendo nível para compor o elenco do Ballezinho, que deverá encaminhar muitos deles à profissionalização.

### 2.3.1 O ensino do *ballet clássico*

Existem no mundo diversas formas de se ensinar o *ballet clássico*<sup>28</sup>. A técnica do *ballet clássico* exige, pela sua complexidade e abrangência, dedicação e muito estudo para adquirir os conhecimentos pertinentes, tanto de quem pretende praticá-la, enquanto bailarino, quanto de quem propõe-se a ensiná-la. A abordagem

---

<sup>28</sup> Nota do autor: Existem vários programas de treinamento que os bailarinos podem seguir para tornarem-se bailarinos profissionais. Três dos maiores programas são o Cecchetti, o Russo Vaganova, e o da *Royal Academy of Dance* (RAD). Todos eles possuem diferentes níveis, do iniciante ao avançado, e todos possuem vantagens e desvantagens. A técnica Cecchetti foi desenvolvida a partir das aulas do grande mestre de *ballet* Enrico Cecchetti, através da Sociedade Cecchetti. É um plano de aula completo, elaborado para treinar bailarinos para o trabalho profissional. Uma ênfase notável, no método Cecchetti, é dada à fluência dos braços, na passagem de uma posição para outra, muito mais do que em qualquer outro método. A técnica Russa Vaganova é derivada dos ensinamentos de Agripina Vaganova, a qual foi diretora artística do *Ballet Kirov* por muitos anos. No método Vaganova, os bailarinos dão maior atenção para as mãos, as quais, diferentemente do método Cecchetti, não fluem invisivelmente de uma posição para outra, é dado à ela uma maior energia e imponência, deixando-a para trás e trazendo-a de volta no último momento. No método Vaganova os exercícios de cada nível não são estabelecidos como no RAD. Cada professor coreografa sua própria aula, de acordo com as diretrizes dadas à eles, os estudantes dançam essa aula em seus exames. O método RAD é muito comum. Ajusta-se muito bem às escolas de dança em que os estudantes têm, em média, não mais que uma aula por dia. A Escola do *American Ballet* ensina o método Balanchine. Criado por George Balanchine, este método permite aos bailarinos dançarem as suas coreografias de maneira muito mais fácil do que os outros bailarinos. Nesse método as mãos são diferentemente trabalhadas de todos os outros métodos. Cada técnica também dá diferente nomenclatura para as direções do corpo, posições dos braços, *arabesques* e alguns dos passos. Por exemplo, a posição dos braços conhecida como “*bras-bras*” no método RAD é conhecida como “*fifth em bas*” no método Cecchetti e como “preparatória” no Vaganova. Contudo, as cinco posições básicas dos pés são as mesmas.

de seus elementos requer sensibilidade de sua relevância para a sistematização da linguagem proposta.

Em relação aos conteúdos, compete ao professor de dança conhecer e compreender o funcionamento básico da estrutura óssea, articular e muscular humanos, aplicados para organização postural global e fortalecimento da musculatura como fundamentais para uma tomada de consciência corporal.

A busca por auto-consciência exige o trabalho dos membros superiores e inferiores, destacando-se a ênfase inicial no trabalho com os pés e articulações, além do trabalho postural, envolvendo a musculatura antrigravitacional, com ênfase na coluna vertebral, além do trabalho com o pescoço e a cabeça.

Estas noções permitem ao estudante um trabalho consciente do movimento, imergindo na técnica do *ballet clássico* em toda a sua complexidade.

O *ballet* clássico exige ainda uma tomada de consciência acerca do espaço e do tempo. O conhecimento das direções espaciais e as noções de interno e externo, centro e periferia, contração e expansão. Noções de alto e baixo, direita e esquerda, frente e atrás, diagonais originadas a partir das relações destas direções, além das dimensões vertical, horizontal e sagital proporcionam ao estudante a apropriação de dinâmicas de movimento, capacitando-se para o exercício da função de bailarino. Para o exercício eficaz desta função, necessita-se ainda da tomada de consciência acerca da presença e postura cênica, o trato da expressividade do movimento.

Essas questões, associadas ao desenvolvimento da própria técnica, completarão o conjunto de ensinamentos indispensáveis aos que desejam exercer a profissão, seja atuando, seja lecionando.

As aulas práticas obedecem a um programa distribuído ao longo de oito anos para a formação completa de um bailarino. Concomitantemente ao aprendizado prático, o estudante deverá participar de montagens coreográficas e/ou encenações realizadas sazonalmente visando a aplicabilidade dos conhecimentos apreendidos. Após concluído o aperfeiçoamento, o estudante deverá se submeter a exame final, isto é, aula prática e de palco perante banca examinadora. No exame de palco deverá constar um estudo de confronto e mais uma variação de livre escolha.

O ensino de *ballet* clássico obedece a um rigoroso método pelo qual o educando vai sendo apresentado, gradativamente, aos códigos dessa linguagem,

suas nuances e variações.

Por mais que o professor trabalhe a codificação com ampliação de variações e sistematizações para enriquecer o vocabulário dos estudantes, obedecerá, em última instância, ao método adotado pela instituição em que leciona e respeitará o grau de dificuldade exigido correspondente ao nível de aprendizado dos estudantes em questão. Desta forma, mantém-se um desenvolvimento progressivo do estudante e previne-se a ocorrência de lesões por sobrecarga em músculos, ossos e articulações.

Normalmente, o conhecimento aprendido/apreendido durante o ano letivo culmina na apresentação de uma coreografia, contextualizada ou não a um projeto mais abrangente, como a encenação de um *ballet* clássico de repertório ou a montagem de espetáculo cênico original.

#### **2.4 O TRABALHO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: BALLEZINHO DE LONDRINA E GRUPO TEIA**

Além da formação regular composta pelos oito anos do curso de *ballet* clássico, acontecem na EMDL a atividade de formação contínua em atividades de pesquisa de linguagens cênicas a partir do movimento corporal, desenvolvidas nos núcleos de produção Ballezinho e Grupo Teia. As atividades dos dois grupos são similares, compreendendo divisões de acordo com o aprofundamento das propostas estéticas de estudo do movimento, que desembocam em resultados distintos de acordo com os encaminhamentos e desdobramentos, que surgem durante o percurso de cada atividade.

O Ballezinho tem por objeto de trabalho a pesquisa cênica e as investigações de linguagens artísticas para fins de encenação. O grupo tem atividades diárias (segunda a sexta-feira) com duas horas ininterruptas de trabalho.



**Figura 01** – Ballezinho de Londrina (*Pasme!*)

O Grupo Teia compreende o trabalho onde as exigências técnicas dos participantes são exploradas em seus limites, buscando a preparação e profissionalização dos estudantes com maior experiência nos trabalhos dos núcleos do Ballezinho e da EMDL.



**Figura 02** – Grupo Teia (*Tem Teia na Tuia*)

A proposta destes núcleos de produção é a apropriação das técnicas desenvolvidas nas aulas práticas de *ballet* clássico e a experimentação e desenvolvimento de eixos de aproximação com outras linguagens artísticas, estabelecendo, nestas aproximações, a dança como elemento primordial.

Embora não haja registros documentais, percebemos que os estudantes, à medida em que ingressam nos grupos, ampliam o grau de compromisso com a instituição e com a aprendizagem em si. Formam-se laços de amizade a partir de compromissos e objetivos em comum. O grau de comprometimento de uns torna-se fator de encorajamento e aproximação de outros, proporcionando o surgimento de laços de afetividade interpessoais.

Os vínculos com os professores envolvidos também aprofundam-se. Com o transcorrer das atividades, passamos a conhecer mais profundamente os integrantes, conseguindo detectar com mais facilidade suas necessidades e capacidades, o que facilita o planejamento de ações visando a motivação e união do grupo.

É possível ainda observar que as experiências proporcionadas pelas

atividades cotidianas e também nas apresentações externas contribuem intensamente para a constituição do artista que se propõe formar. Tornam-se evidentes a maturidade técnica e artística que desabrocham com o decorrer das atividades.

Esta maturidade é comprovada pelo encaminhamento daqueles que se firmam como profissionais.

Em sua história, muitos dos integrantes do Ballezinho formaram-se bailarinos profissionais, figurando no elenco do BL, além daqueles que alçaram vôos maiores, integrando hoje companhias profissionais em outros estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia além de projeções internacionais, em países como Bélgica e Israel.

Na história destes grupos de trabalho, houve anos em que a demanda foi suprida com maior facilidade e outros, em que dificuldades (de natureza financeira, por exemplo) impuseram obstáculos a serem superados. Um sem número de situações que permeiam qualquer processo de trabalho de construção coletiva. Foram muitas as realizações ao longo dos 10 primeiros anos do Ballezinho, 22 montagens realizadas para um público aproximado de 100.000<sup>29</sup> pessoas. Viagens para cinco diferentes estados e diversas participações festivais de dança e teatro pelo país.

O Grupo Teia, em seu terceiro ano de existência (2009), já apresenta um histórico de 03 montagens, mais de 100 apresentações para um público estimado em 50.000<sup>30</sup> pessoas.

No que tange aos aspectos educacionais, cabe ressaltar que, a busca por aperfeiçoamento por parte dos integrantes, regra geral, proporcionou uma imensa produção e realização de apresentações, com estudantes/bailarinos atuando em diversas esferas de produção simultânea.

---

<sup>29</sup> Número estimado, de acordo com os relatórios de apresentações da Funcart. Estes totais refletem as apresentações do Núcleo Wagner Rosa, das quais são contabilizadas as parcerias com o Grupo Teia.

<sup>30</sup> Número estimado, de acordo com os relatórios de apresentações da Funcart. Estes totais refletem as apresentações do Núcleo Wagner Rosa, das quais são contabilizadas as parcerias com o Ballezinho.

## 2.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A faixa etária indicada para o início do aprendizado de *ballet* clássico vai dos 08 aos 12 anos de idade. Idade que corresponde à turma acompanhada durante o anos de 2007, com um número de 20 participantes (figura 03).

Participamos das atividades na qualidade de professor mediador (moderador), propondo as atividades e verificando o cumprimento dos parâmetros estabelecidos; além de oferecer orientação aos estudantes em relação às dúvidas que surgiram e no tocante à dificuldades encontradas em transpor idéias para a linguagem da encenação.

Como as atividades ocorreram na seqüência das aulas regulares da EMDL, oportunamente tínhamos o espaço físico e o equipamento de som para que os estudantes pudessem desenvolver suas idéias e experimentações no horário complementar. O uso da sala-de-aula era feito sob agendamento, visando contemplar a todos os participantes democraticamente.



**Figura 03** – Participantes da pesquisa: Turma do 1º ano da EMD em 2007

## 2.6 AS ATIVIDADES DE ENCENAÇÃO – PROJETO EXERCITANDO A CRIATIVIDADE

Não conseguimos imaginar, enquanto educadores, uma ação que não esteja voltada ao encontro entre conhecimento e educando. Para isso, a formulação e cumprimento de objetivos (gerais e específicos) e a metodologia utilizada necessitam de uma reflexão<sup>31</sup> a partir da realidade contextual, tanto por aqueles que assumem o ensino na instituição quanto do educando.

Na era do *Google*, onde o simples toque em um botão traz o universo à tela de nosso computador, a criança e o adolescente acabam por ter acelerados seus ritmos de vida. Essa “resposta instantânea” e “solução imediata” das dúvidas não fazem parte dos procedimentos de aprendizagem do *ballet* clássico, provocando inquietações e, por vezes, aborrecimentos nos jovens aprendizes, acostumados a um ritmo de vida mais veloz.

A visão contemporânea para uma educação em arte propõe discutir criticamente com os estudantes o que se lhes apresentam em seu contexto escolar para o desenvolvimento da criticidade, ajudando-lhes a desvelar os estereótipos e as manipulações.

Nossa opção pela organização das atividades em um projeto de trabalho justifica-se pelo fato de, segundo Hernández (1998b, p. 62) os projetos constituírem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir:

Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem, levando em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

---

<sup>31</sup> A reflexão acerca do trabalho é importante, não só aos estudantes, como fundamental aos educadores. O conceito de professor-reflexivo, isto é, aquele que reflete sua prática, foi idealizado por Donald Schön (1997), para ele, a proposta da formação de professores reflexivos salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação. Cf também: Alarcão (2000 e 2001), Giovanni (2001), Perrenoud (2002).

O autor nos adverte que considerar esses aspectos não significa poder incidir integralmente neles. As escolas são instituições complexas, inscritas em círculos de pressões internas e externas, onde, freqüentemente se transmutam em fórmulas ou receitas qualquer atividade inovadora que lhes venha a surgir em seus âmbitos, fazendo-as perder o seu potencial de mudança. Isso pode reduzir os projetos de trabalho à “fórmulas didáticas baseadas numa série de passos” (HERNÁNDEZ; 1998b, p.62), o que pode tornar diluída a concepção de educação que contém e suas possibilidades de repensar a educação.

Os projetos de trabalho supõem, de acordo com Hernández (HERNÁNDEZ; 1998b, p. 64), um enfoque do ensino que trata de reposicionar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar resposta às mudanças sociais, que se produzem nas crianças e adolescentes e na função da educação. Citando artigo da revista *Time International* (BIRD, 1996), o autor apresenta as mudanças que aconteceram e continuam acontecendo em relação à informação, justificando a necessidade de situar os educandos a uma nova forma de aprendizagem contextualizada, em sintonia com a contemporaneidade<sup>32</sup>:

Cada dia se guarda aproximadamente 20 milhões de palavras de informação técnica. Um leitor capaz de ler 1.000 palavras por minuto necessitaria um mês e meio, lendo oito horas por dia, para poder ler a informação recolhida num só dia. O que significa que as possibilidades de acesso à informação vão além do professorado e dos livros-texto. [...] produziu-se mais informação durante os últimos 30 anos do que nos últimos 5.000 anos. Mais de 9.000 revistas são publicadas a cada ano somente nos Estados Unidos e quase 1.000 livros se publicam a cada dia no mundo. o que quer dizer que é necessário aprender a selecionar a informação que se produz e da qual dispomos. [...] a edição do fim-de-semana do *The New York Times* contém mais informação do que a que uma pessoa média poderia ter acesso ao longo de sua vida na Inglaterra do século XVII. O que leva a estabelecer-se como ensinar a interpretar a informação e relacioná-la criticamente com outras fontes.(*apud* HERNÁNDEZ, 1998b, p.65)

Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa compreender o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. Nesse contexto, os projetos de trabalho

---

<sup>32</sup> Há de se relativizar essa informação, uma vez que o artigo data de mais de uma década atrás porém, é notório o quanto já mudou – e para mais – este quadro.

convidam a repensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, uma vez eu requerem uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os estudantes trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade. Nesse sentido, os projetos podem contribuir para favorecer, nos estudantes, a aquisição de capacidades relacionadas com (HERNÁNDEZ, 1998b, p.73-74):

- A auto-direção, pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa;
- A inventiva, mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas;
- A formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas;
- A integração, pois favorece a síntese de idéias, experiências e informações de diferentes fontes e disciplinas;
- A tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto;
- A comunicação interpessoal, posto que se deverá contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros, e tornar-se responsável por elas, mediante a escrita ou outras formas de representação.

De acordo com o autor todas essas capacidades podem ser transferidas para problemas reais e contribuir para um melhor reconhecimento pessoal e do entorno, além de favorecer uma preparação profissional mais flexível e completa. Tais preceitos nos remetem naturalmente ao exercício da encenação e a possibilidade de pesquisas na construção do conhecimento a partir da construção da subjetividade e dos significados culturais com os quais se dá sentido à realidade.

O caminho que vai da informação ao conhecimento pode ser realizado por diferentes vias, seguindo diversas estratégias. Uma das mais relevantes seria a consciência do indivíduo sobre seu processo como aprendiz. Consciência que não se estabelece no abstrato e seguindo princípios de generalização, mas sim em relação com a biografia e a história pessoal de cada indivíduo. Nesse processo, as relações vão se estabelecendo com a informação e se realizam à medida que esta vai sendo apreendida e apropriada em outras situações e problemas, associada a outras informações a partir da reflexão acerca da própria experiência de aprender, entre outros possíveis caminhos e opções.

Para chegar a essa tomada de consciência individual, são de

fundamental importância o processo interativo que tem lugar no grupo-classe e o papel mediador e facilitador do professor mediador. Nesse sentido, podemos dizer que “os projetos de trabalho fazem parte de uma tradição na escolaridade favorecedora da pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno” (HERNÁNDEZ, 2000, p.180-181).

Tendo em vista que favorecer a compreensão é a finalidade primeira de um Projeto de Trabalho, apontamos as bases teóricas que a fundamentam (HERNANDEZ; VENTURA, 1998a, pp. 62-63):

- Um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar;
- Assume como princípio básico para sua articulação, a atitude favorável para o conhecimento por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz, de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem;
- Configura-se a partir da previsão, por parte do docente, de uma estrutura lógica e seqüencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe;
- Realiza-se com evidente sentido de funcionalidade do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados;
- Valoriza-se a memorização compreensiva de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações;
- Por último a avaliação, que trata de analisar o processo seguido ao longo de toda a seqüência e das inter-relações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas.

Com base nessas informações, identificamos algumas premissas indispensáveis à realização de um projeto de trabalho, pois o caracterizam e o fundamentam conceitualmente (HERNÁNDEZ, 1998b, pp.83-86):

- Um percurso por um tema-problema, o que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista);
- Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os estudantes);
- Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia de uma versão única da realidade;

- Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação;
- O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender;
- Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas);
- Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes;
- Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

Um projeto de trabalho assim entendido aponta uma maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos estudantes e professores e o conhecimento que os saberes e conteúdos (disciplinares ou não) vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos estudantes e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem.

### **2.6.1 Primeiro bloco de atividades**

Diante dos pressupostos teóricos que tratamos e buscando respostas às questões que motivaram nossa investigação acerca da pertinência do exercício da encenação em um contexto de ensino e aprendizagem, além de evidências de como essa atividade pode contribuir com a formação na trajetória acadêmica do estudante, desenvolvemos uma proposta de ensino baseada na produção e apresentação de encenações (amparadas nas linguagens do espetáculo vivo) enquanto objeto de estudo e recurso pedagógico. Os conteúdos foram trabalhados em sala-de-aula em consonância com o programa didático da EMDL e de acordo com a legislação em vigor. Nesse contexto, visando favorecer a aprendizagem, a aplicação dos conteúdos foi voltada para a realidade do educando enquanto fonte inicial de recursos para a introdução dos conteúdos acerca da linguagem estudada (no caso, a encenação).

Consideramos que o Ensino da Dança, na Escola formal, tem como

objetivo o crescimento pessoal do estudante pelo domínio, fluência e decodificação do movimento corporal, e seu desenvolvimento sócio-cultural, capacitando-o a estabelecer uma leitura crítica da linguagem da Dança em suas diversas facetas (caráter cênico e não cênico, cultural, social etc.), com relativo desapego a sistematizações e mecanizações do movimento, características do ensino de técnicas específicas. Na Escola formal, o Ensino de Arte não tem por objetivo profissionalizar os estudantes em quaisquer que sejam as linguagens artísticas ensinadas, mas proporcionar a vivência desses saberes, fazê-las conhecidas pelo estudante, subsidiando-o suficientemente para integrar tais linguagens ao seu repertório cultural.

Ao trabalhar a encenação e seus elementos com aquele grupo de estudantes, nossa intenção foi o de proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de aspectos relacionados à co-criação entre os participantes de um espaço humano de coexistência social desejável, tal qual nos apontam Maturana e Rezepka (2008).

Nesse intento buscamos inter-relacionar o Ensino de Arte com o foco na linguagem da dança tendo em vista o aproveitamento de tal proposta em quaisquer que sejam as circunstâncias educacionais (Escola formal ou não-formal), imbricada na realidade das estudantes e contextualizada por suas vivências associando, neste ínterim, a curiosidade para a descoberta e investigação de linguagens artísticas outras, tais como propostas pelos PCN.

Para tanto, conduzimos um projeto de ensino que apresentou a encenação aos educandos por meio da Proposta Triangular do Ensino de Arte.

A Proposta Triangular do Ensino de Arte foi originalmente denominada “Metodologia Triangular do Ensino de Arte” (BARBOSA, 2005a, p. 34) e, posteriormente corrigida para “Proposta” por sugestão da própria autora. De acordo com Barbosa (1998, p.33) “a triangulação Pós-Colonialista do Ensino de Arte no Brasil foi apelidada com o termo ‘metodologia’ pelos professores”. Após anos de experimentação, a autora afirma que “metodologia é construção de cada professor em sua sala-de-aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular” (BARBOSA, 2005a, p. 34).

A Proposta Triangular foi desenvolvida no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP), onde sua sistematizadora foi diretora entre 1987 e 1993, além do projeto *Arte na Escola*, iniciado em 1989 pela Fundação

IOCHPE, sob coordenação e execução das professoras Denyse Vieira e Analice Dutra Pillar. Tal pesquisa culminou em 1992, com a publicação do livro *O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino de Arte* (1992), de autoria das coordenadoras da pesquisa, sob orientação de Ana Mae Barbosa.

Os princípios da Proposta Triangular do Ensino de Arte foram idealizados a partir do estudo de três abordagens epistemológicas de ressonância internacional: as *Escuelas al Aire Libre*, mexicanas, o *Critical Studies*, na Inglaterra e o Discipline-based Art Education<sup>33</sup> (DBAE), nos Estados Unidos.

Com a pretensão de recuperar o orgulho nacional perdido com a imposição dos padrões europeus nas escolas mexicanas as *Escuelas al Aire Libre* tinham como idéia central

A recuperação dos padrões de arte e artesanias mexicanas, a construção de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística no país, o estímulo a apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual (BARBOSA, 2005a, p. 34).

O movimento *Critical Studies* surgiu na década de 1970, na Inglaterra,

[...] como uma resposta à insatisfação causada pelo exercício de utilização da crítica de arte no ensino como uma postura mais de *enjoyment*<sup>34</sup>, no lugar de uma apreciação com possibilidade de leitura, análise e reconhecimento de uma obra inserida em um universo histórico, estético e mesmo técnico (RIZZI, 2008, p.336).

No livro *Tópicos Utópicos*, Barbosa revela que tomou contato com o movimento *Critical Studies* na mesma época em que descobriu as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas. Segundo a autora, a partir de um curso de um professor do País de Gales, Tom Hudson, no Rio de Janeiro, tomou contato com uma “linha de ensino integradora da idéia de arte como expressão e como cultura” (BARBOSA, 1998, p.34), identificando tal inspiração no trabalho de Victor Pasmore e Richard Hamilton na Universidade de Newcastle. Posteriormente, os textos de David Thistlewood e as

---

<sup>33</sup> Arte/Educação como Disciplina. (Tradução nossa)

<sup>34</sup> Divertimento, prazer. (Tradução nossa)

conversas que mantiveram a respeito do movimento *Critical Studies*, na Inglaterra, “muito ecoaram” em sua opção epistemológica (BARBOSA, 1998, p.34).

A terceira abordagem epistemológica, que serviu de referência para a elaboração da Proposta Triangular é o DBAE. Sua sistematização ocorreu a partir de 1982, com o surgimento do Getty Center for Education in the Arts, quando a concepção foi adotada pela equipe de pesquisadores da instituição, constituída, entre outros eminentes arte/educadores americanos, por Elliot Eisner, Brent e Marjorie Wilson e Ralph Smith. Estudos realizados por estes pesquisadores apontaram uma queda na qualidade e no *status* do Ensino de Arte nas escolas dos Estados Unidos. De acordo com Harold Williams<sup>35</sup>, as artes ocupavam uma posição marginal no currículo escolar e a “educação artística”<sup>36</sup> era valorizada quase que exclusivamente como um meio de desenvolver a auto-expressão e a criatividade, em lugar de ser considerada como “um corpo organizado de conhecimentos que exige o mesmo tipo de substância e rigor intelectual que esperamos das ciências exatas e humanísticas” (WILLIAMS, *apud* DUKE, 1988, p.8). Os pesquisadores concluíram que era necessário adotar uma abordagem mais substancial e abrangente para elevar a qualidade do Ensino de Arte nas escolas. Foi então desenvolvida uma proposta que trata, de forma integrada, a produção, a crítica, a estética e a história da arte.

A concepção, baseada na livre expressão vincula-se, historicamente, à modernidade na arte e tem, desde então, exercido profunda influência sobre a forma de ensinar. Com a modernidade se passou a valorizar a interpretação pessoal, a emoção, a busca do novo (RIZZI, 2008). Nos dias atuais, percebe-se que ainda há uma defasagem entre a arte contemporânea (pós-moderna) e o Ensino de Arte nas escolas. A visão educacional pós-moderna, da qual compartilhamos, está relacionada à arte como objeto do saber, baseando-se na construção, na elaboração e na cognição, procurando acrescentar à dimensão do fazer, da experimentação, a possibilidade de acesso e de entendimento do patrimônio cultural da humanidade.

Para passar a ocupar um lugar com maior relevância num currículo escolar equilibrado, as artes necessitam de conteúdo próprio e substancial. “este conteúdo deve estar baseado num conhecimento teórico integrado e sadio e na

---

<sup>35</sup> Presidente e executivo-chefe do J.Paul Getty Trust.

<sup>36</sup> Nome dado à atividades relacionadas ao ensino da arte no Brasil em momentos históricos específicos.

prática adquirida através das quatro disciplinas básicas das artes” (DUKE, 1988, p.9). As quatro disciplinas básicas do DBAE, segundo Eisner correspondem “as quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas a olham. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades”. (DUKE, 1988, p.189).

Tal empenho implica em proporcional aumento de demanda e empenho por parte do profissional que atua no Ensino de Arte.

Na transposição dos elementos desta proposta para o contexto brasileiro, Barbosa levou em conta a formação do Arte-Educador, unindo as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura da imagem”. Assim sendo, a nova concepção de ensino e de aprendizagem da arte foi denominada (*a priori*) “Metodologia Triangular” justamente por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte. Tal proposta postula que

[...] a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão de questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público (RIZZI, 2008).

Nesse sentido e, de acordo com sua sistematizadora, a Proposta Triangular é:

Construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala-de-aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do Ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p.41).

Concordamos com a autora, pois, tal definição vem corroborar com o nosso entendimento de que devemos superar as categorizações e adjetivações que balizam o trabalho didático/pedagógico.

Nesse sentido, consideramos o conhecimento como fruto de uma elaboração (construção) pessoal, resultado de um processo interno de pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um

significado, organizando-as e relacionando-as com outras anteriores. Ao constituir uma analogia com a visão interacionista da construção da mente e do conhecimento, compreendemos o papel fundamental do professor como promotor da interação estudante/objeto de conhecimento. O que o professor fizer - montagem do ambiente, atividades pedagógicas, intervenções mediadoras, questionamentos e conversações dialógicas-, se não resultar na interação do aluno com o objeto de aprendizagem e vice-versa, nada acontecerá de ação construtivista. Faz-se necessário afirmar que nem sempre é uma tarefa fácil para o educador ter uma postura questionadora em sala-de-aula. Na educação libertadora, como nos apresenta Paulo Freire (1981), o educador e o educando são sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, ou seja, o professor dialoga com os estudantes para desvendar os objetos de estudo. Nesse caso, os educandos não são meros ouvintes passivos, mas desempenham um papel ativo importante na aprendizagem. Dessa maneira, a educação pode contribuir decisivamente para a formação de uma consciência crítica, conforme mostrado por Longo (2009; 1989).

Nesse processo de construção de conhecimento, inalienável e intransferível uma vez que ninguém pode realizá-lo por outra pessoa, percebe-se que, além de proporcionar novos conhecimentos, uma aprendizagem dessa natureza contribui para o desenvolvimento intelectual do indivíduo ao facilitar-lhe o acesso a novas aprendizagens, pois, além do conhecimento em si, o estudante aprende determinadas estratégias intelectuais para ter acesso a ele, que lhe serão úteis não só em aprendizagens futuras, mas também na compreensão de situações novas e na proposta e criação de soluções para problemas futuros, graças à sua capacidade de generalização.

Nesse sentido a pós-modernidade traz a concepção da razão e da racionalidade aberta à riqueza e à heterogeneidade da vida, irredutível a toda forma de pretensão universalista. O "pós-moderno pleiteia que o homem seja verdadeiramente livre e autônomo para determinar sua própria história e sua vida" (AZEVEDO, 1993 pp. 19-35). Em decorrência dessas idéias, torna-se indispensável um processo de discernimento e uma lúcida formação da liberdade, visando oferecer à educação os referenciais mais importantes para capacitar educadores e educandos a viver em um mundo como o nosso: secularizado e pluralista, científico e tecnológico, fragmentado e mutante, na experiência da crise de tudo isso. O mesmo autor considera que, pelo exercício do discernimento e da liberdade, a

Educação não será acrítica e dócil aos modismos criados e explorados pelo mercado. Também não se submeterá passivamente aos ditames de elementos de uma tradição já incompatível com os parâmetros reais de nosso mundo concreto. Pelo contrário, tornarão possível aprimorar e levar adiante elementos fundamentais da tradição, tecida ao longo do tempo e da história, permitindo visões realistas e prospectivas que, ao mesmo tempo, iluminam o presente e constroem o futuro com fecunda criatividade. "Educar não será um esforço enciclopédico para estocar informação no cérebro ou no computador. Educar será capacitar pessoas para situar-se responsabilmente no mundo: será viver a partir da história, será criar história" (AZEVEDO, 1993 pp. 19-35).

Para tanto, partilhar idéias, percebendo-lhes melhor o contorno concreto do dia-a-dia, insistir em propostas de trabalho pedagógico que valorizem conduzam os estudantes a emitir opinião, posicionando-se criticamente acerca dos temas, discutindo aspectos positivos ou negativos, as dimensões sociais, políticas, éticas, culturais, religiosas, econômicas e outras, em relação aos fatos, situações, personagens, acontecimentos etc. São caminhos que possibilitam a formação de cidadãos capazes de pensar e planejar um processo para transformar a sociedade (CRUZ, 1993. p.99-125).

Como já mencionamos, foi na prática da educação em museus que surgiu a Proposta Triangular: "Há muitos anos que o museu ensina história da arte como leitura contextual da obra de arte, estética e crítica de arte" (BARBOSA, 1998, p.26). Com esta proposta, foi iniciado, em 1987, um programa de Ensino de Arte no MAC/USP, combinando as atividades de *ateliers* com aulas de história da arte e leituras de obras de arte. O programa do MAC/USP foi o primeiro no Brasil a tratar, de modo sistemático, os três vértices norteadores para desenvolver a competência estética nas linguagens da arte: A fruição (apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado); A reflexão a respeito da arte enquanto produto da história e da multiplicidade de culturas humanas, com ênfase na formação cidadão; A produção em arte (o fazer artístico). Ou seja, sinteticamente, três etapas: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. Em outras palavras, compreende o *ler* incluindo a apreciação crítica e estética; o *fazer* desvelando a ação/prática/trabalho/produção/criação artística; e o *contextualizar* operando no domínio da História da Arte e outras áreas do conhecimento implicando na interdisciplinaridade para a prática de um processo ensino e aprendizagem

direcionado à multiculturalidade, entendendo-a como educação para competência em múltiplas culturas e acessível a todos os aprendizes (RIZZI, In BARBOSA, 2008b, pp. 67-69). Sob este ponto de vista:

A Proposta Triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito da pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos, enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos (RIZZI, In BARBOSA, 2008b, p. 69).

Ainda sobre o tema, Curtis pontua que:

A rigor, a Proposta Triangular centra-se na leitura de imagem e não na leitura de obra, porque a primeira engloba, de certo modo, a segunda. Ocorre que leitura de obra pressupõe acesso direto à obra de arte, fato muito raro numa escola. Por outro lado, a leitura de imagem não inclui necessariamente o original, podendo envolver, entre outros, o contato com a reprodução da obra de arte, seja na forma de gravura, fotografia, slide, vídeo, constituindo-se num procedimento mais exequível na escola. Mas isto não descarta a possibilidade de leitura de obra na escola, quando, por exemplo, o Arte-Educador realiza uma visita com seus alunos a espaços dedicados a exposições de obras de arte, ou então, obtém o empréstimo de obras junto a alguma instituição (CURTIS, 1997, p.116).

Empunhando uma bandeira em prol da democratização do conhecimento em arte para além das classes privilegiadas e objetivando o estético e o artístico acessível a toda a população por meio de uma educação de qualidade, considera de essencial recuperar a história da arte e seu ensino. Em sua produção literária são nítidos esta preocupação e o convite para uma ação no campo da *práxis*. Para Barbosa (1998, p.35):

Um currículo interligando o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte, estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

O conhecimento em Arte, segundo os PCN-Arte (1997), que se baseiam na Proposta Triangular<sup>37</sup> de Ana Mae Barbosa apresentam a articulação de três campos conceituais, que podem também ser chamados de eixos e que envolvem, primeiramente, o fazer artístico:

Experiência é o contato com o mundo que, de diversos modos, nos leva a compreendê-lo melhor. É, ainda, um misto de materialidade e subjetivação: temos contato com determinado evento que pode ser traduzido como materialidade, levando-nos a refletir, crer, duvidar, aceitar ou recusar sua existência. Tais ações são patrocinadas pela capacidade individual de subjetivação e exprimem aspectos de ordem cultural e histórica, visto que estas mesmas ações podem ser compartilhadas com o outro ou, ainda, assimiladas por outros grupos, em uma espécie de exercício contínuo de repulsa e assimilação. Em *A Arte como Experiência*, John Dewey mostra-nos que:

Experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e idéias, de maneira que emerge a intenção consciente (DEWEY, 1974, p. 247).

O fazer de arte em geral é a produção do educando e de produtores<sup>38</sup> é a criação, a parte prática. Esse fazer é fundamental em relação à arte, pois, por exemplo, uma escultura só se torna escultura depois de feita, de materializada. A concepção da produção artística na Proposta Triangular tem como alicerce o processo criativo, encarado como interpretação e representação pessoal de vivências numa linguagem plástica. Com o objetivo de avaliar as influências do meio sócio-cultural na construção do conhecimento em arte, Brent Wilson realizou estudos comprovando que o processo da criança não é uma construção exclusivamente interna, mas é também informada pelas características culturais do meio em que se insere. É por meio do fazer que a criança e o adolescente têm a possibilidade de descobrir as possibilidades e limitações das linguagens

---

<sup>37</sup> No Brasil, a professora Ana Mae Barbosa adaptou a teoria DBAE (Discipline-Based Art Education, proposta inglesa e norte-americana) ao nosso contexto, denominando-a Proposta Triangular por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a história da arte.

<sup>38</sup> Referimo-nos a artistas plásticos, escultores, artistas de: televisão, cinema, teatro, dança e música dentre outros. Enfim, em todas as linguagens artísticas, pessoas que produzem arte.

expressivas, de seus diferentes materiais e recursos. O fazer é uma das atividades que estimula a aprendizagem da história da arte e a leitura de imagens. Por outro lado, a produção associada às imagens pode colaborar para a construção de formas com maior força expressiva, ao mesmo tempo em que estimula o pensar acerca da criação visual. Na educação, esse fazer diz respeito ao conhecimento artístico do estudante e está relacionado com o processo criativo.

Essa interação, constituindo-se como processo, é intrínseca à construção de repertórios e, com a arte, esses repertórios reverberam e transcendem as esferas da experiência das sensações, simplesmente. Ela, também, eleva a qualidade da percepção estética.

Sobre o apreciar em arte (A leitura da obra de arte), consideramos que a percepção estética, não está apenas no apreciar, mas, inclusive, no fazer, que, nesse sentido, seria a plenitude da arte como experiência. Para evidenciar, ainda mais, essa colocação, convém citar Dewey, novamente, tendo em vista que:

[...] o homem talha, esculpe, canta, dança, gesticula, modela, desenha e pinta. O fazer ou obrar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades enquanto percebidas controlaram a produção. O ato de produzir dirigido pela intenção de produzir alguma coisa gozada na experiência imediata do perceber tem qualidade que uma atividade espontânea ou não controlada não tem. O artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe, enquanto trabalha (DEWEY, 1974, p. 247).

Sob esta perspectiva, podemos afirmar que a leitura de imagens (fruição) é a apreciação significativa, fruir origina-se da palavra usufruir, isto é, oportunizar o estudante a ver, ouvir, sentir, assistir a manifestações artísticas diversas, do universo relacionado à arte (obras de arte, peças teatrais, espetáculos de danças, concertos musicais dentre outros). Essa apreciação significativa diz respeito ao conhecimento estético e está relacionado à apreensão do objeto artístico em seus aspectos sensíveis e cognitivos. A leitura da imagem, na Proposta Triangular para o Ensino de Arte, desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. Trata-se de “construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às

vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária” (BARBOSA, 2005a, p.19).

A leitura desenvolve a habilidade de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. Essa leitura é essencial, pois por meio dela estamos preparando os estudantes para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, ainda, das imagens em movimento, presentes tanto na arte do espetáculo vivo, quanto no cinema ou na televisão.

A leitura, tanto de uma obra de arte como de um trabalho de um educando ou de uma imagem qualquer, não deve se tornar um exercício mecânico, um questionário sobre as características do que é observado: ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações. Há uma decomposição visual da imagem no momento da leitura e ao mesmo tempo uma interpretação pessoal do observador. Comparar imagens destacando semelhanças e diferenças é um estudo muito enriquecedor acerca da gramática visual, dos significados que as obras possibilitam, de uma sintaxe e do vocabulário próprio de cada linguagem. Uma imagem permite uma infinidade de leituras em função das relações que seus elementos sugerem. Nesse sentido, pode-se ler a mesma imagem a partir de uma abordagem gestáltica<sup>39</sup>, semiológica, iconográfica, ou estética, dentre outros modos de apreciação. Esta diversidade de leituras não é excludente, ou seja, é possível ler uma imagem fazendo com que várias abordagens se interpenetrem, o que torna a apreciação mais rica. Para tanto, é imprescindível a presença da imagem em sala-de-aula.

Neste tocante, consideramos de grande importância a leitura do próprio trabalho, realizada pelo educando. Essa leitura diz respeito à apreciação estética, isto é, os estudantes após o término de seus trabalhos irão apresentá-los e submetê-los a apreciação dos demais.

Fazer a leitura do trabalho é comentar sobre ele, o que fez, porque fez, como se sentiu ao realizá-lo, enfim, descrever o seu processo de criação. O

---

<sup>39</sup> A Psicologia da forma, Psicologia da *Gestalt*, Gestaltismo ou simplesmente *Gestalt* é uma teoria da psicologia que considera os fenômenos psicológicos como um conjunto autônomo, indivisível e articulado na sua configuração, organização e lei interna. A teoria foi criada pelos psicólogos alemães Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940), nos princípios do século XX. Funda-se na idéia de que o todo é mais do que a simples soma de suas partes.

educando poderá fazer sua leitura indo à frente da sala-de-aula, em seu lugar ou em círculo, que pode ser chamado de roda de apreciação.

O humano tem a capacidade de ver, perceber determinados detalhes, nuances daquilo que conhece, que observa com atenção, por isso a necessidade de trabalhar a leitura visando a interpretação das linguagens artísticas. Tal leitura propicia aos estudantes o desenvolvimento do senso crítico e estético. Um médico, por exemplo, olha para uma radiografia e entende certos significados que uma pessoa leiga não compreende. Isto porque ele conhece o assunto e aprendeu a decodificar aquelas imagens. Quando educamos o olhar dos educandos, no sentido de diante de uma imagem, mais especificamente obra de arte, eles percebem cores, formas, textura, temática, intenção e outros, certamente compreenderão melhor os códigos artísticos.

O contato com obras artísticas no contexto da sala-de-aula contribui para o desenvolvimento das habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação além de propiciar contato com obras estas obras, conhecendo

Ler uma obra de arte é o mesmo que decompô-la, descrevê-la minuciosamente, observando suas formas, texturas, cores, seu tema, intenção e outros. Em sala-de-aula, é aconselhável que essa leitura seja oralmente, para que o educador possa saber como seus estudantes estão observando-a, para provocá-los, caso seja necessário, a perceberem maiores detalhes, refletir sobre elas, fazer questionamentos, proporcionando assim uma aula mais dinâmica.

Em suma: ler é analisar, observar, perceber, interpretar e reler é recriar. A leitura de imagem, mais especificamente, obra de arte, permite que o estudante desenvolva sua percepção, observação, sensibilidade, propicia também o conhecimento da obra e seu produtor e quando o estudante a lê e tece comentários, ele é estimulado a desenvolver a oralidade, autonomia e descontração. Já a releitura possibilita a criação, pois apesar de ser uma reinterpretação de algo que já foi feito, ela será refeita, por outra pessoa, em outro contexto e, muitas vezes, utilizando outra técnica diferente da utilizada na obra original.

Em Ensino de Arte, muitas vezes, nos deparamos com entraves advindos das discrepâncias entre teoria e prática, visto que a prática não deve estar somente associada ao fazer artístico propriamente dito. Deve, sim, projetar-se mais adiante e propiciar o pensar artístico. A atitude que Dewey evidencia, em seus estudos, é resultado da percepção, que, incorporada ao olhar, traduz sua

aproximação, ou distanciamento, de uma realidade que, a partir da experiência, materializa-se. Esse entrelaçamento entre experiência, atitude e fazer artístico poderá ser interpretado como pensar artístico, caracterizado pela contextualização.

Esse pensar artístico incute em conceber que um ensino e aprendizagem das Artes Visuais consistentemente pressupõe saberes essenciais para os que ensinam e para os que aprendem. Contextualizar os fundamentos teóricos, bem como os procedimentos práticos, engendram atitudes. Nessas atitudes há necessidade de identificação do professor com seu campo de atuação, com seu público.

Os professores necessitam de contatos com as particularidades de suas propostas, precisam conhecer os materiais e as linguagens para dar sentido às suas práticas pedagógicas. Em *Desenvolvimento da capacidade criadora*, Viktor Lowenfeld analisa o envolvimento do professor com o meio, considerando que:

Um professor que nunca tenha passado pelo processo de criar com material artístico específico jamais compreenderá o tipo peculiar de raciocínio, de reflexão, o qual é necessário para trabalhar com o barro, com as tintas ou com qualquer outro elemento. Isto significa que o professor deve estar verdadeiramente na criação com esses materiais, não sendo bastante que os conheça de um modo abstrato, por ter lido ou por ter realizado, mecanicamente, algum projeto. O material e a expressão devem formar um todo (LOWENFELD, 1970, p. 83).

Nesse sentido, contextualização é pensar sobre o trabalho artístico pessoal, sobre o trabalho artístico dos colegas e sobre o trabalho artístico de produtores de arte em geral, refletir sobre as formas encontradas na natureza e em culturas diversas e também, é a compreensão da arte como processo cultural e histórico. Essa reflexão articula-se com o conhecimento contextualizado, pois envolve o contexto histórico (político, econômico e sociocultural) dos objetos artísticos e contribui para a compreensão de seus conteúdos explícitos e implícitos, possibilitando um aprofundamento na investigação desse objeto. “Nossa aproximação da história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias.

Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada ‘evolução’ das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um

produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos, de lugar para lugar, e não existe visão isenta de influência e/ou isolada. “Construímos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais” (BARBOSA, 2005a, p. 19).

Podemos observar que, na Proposta Triangular a história da arte não é tratada numa abordagem puramente cronológica e sim contextualizada o artista e sua obra no meio sócio-cultural. Não se trata de analisar apenas a ‘grande arte’, mas a produção artística como um todo. O que se propõe é que as três vertentes da Proposta Triangular não sejam estanques, mas que o professor trabalhe integrando-as. Isto porque na aquisição de conhecimentos a produção e a compreensão se completam e se enriquecem mutuamente, reafirmando a magia e os prazeres da arte, do ato ao pensamento.

Desse modo, a metodologia triangular busca colaborar para uma alfabetização visual. E o que significa alfabetização visual? Tal como na escrita para compreendermos o significado das palavras é necessário sermos alfabetizados, também para entender as imagens visuais é preciso uma ‘alfabetização visual’. Barbosa enfatiza a necessidade de uma “alfabetização visual” quando diz: “através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa, e através da leitura do cinema e da televisão, a preparemos para entender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 2005a, p.34). As imagens devem constituir-se num objeto de conhecimento para o estudante. Interagindo com as imagens, o sujeito constrói sistemas para compreendê-las, ao mesmo tempo em que as concebe como objetos simbólicos. No entanto, não basta expor o estudante a um mundo de imagens, é preciso que, por meio de sua ação, ele componha e decomponha as imagens para apropriar-se delas.

Então, ao propormos a construção, pelo educando, da linguagem icônica, estamos permitindo-lhes entender a gramática visual e as relações entre a produção artística e a interpretação de obras num contexto sócio-cultural. Contextualizar imagens histórica e culturalmente, por meio de uma leitura crítica, objetiva e interpretativa poderá diminuir a distância criada entre o trabalho do artista e o entendimento do público em relação à produção artística.

A partir da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, podemos refletir acerca do professor e o envolvimento e identificação com o meio. Assim, o pensar artístico poderá configurar-se como um campo amplo, onde os vários aspectos – culturais, sociais, históricos e filosóficos, por exemplo –, ora se encontram, ora se distanciam. Ainda, ao considerarmos a experiência com os materiais, as técnicas, as linguagens e a apreciação estética, podemos repensar o espaço da arte como terreno fértil para novas atitudes de valorização da própria Educação.

Desse modo, evidencia-se a importância da atualização do Arte-Educador no sentido de fazer valer a dimensão não apenas da interdisciplinaridade, mas do diálogo. Há que perceber, ainda, que contextualização não é apenas referência à cronologia histórica, mas à potencial consideração de outras dimensões, inclusive as que envolvam a diversidade e o multiculturalismo, por exemplo (BARBOSA, 2005a, p. 79-125).

Ao analisarmos a presença da arte na Educação brasileira, temos a impressão de que arte, atividade artística ou mesmo expressão artística sempre estiveram fora de nossa realidade. Ainda, nos próprios modelos de implantação de seu ensino, como no caso do modelo neoclássico vindo com a Missão Francesa, percebemos o privilégio de alguns grupos, no caso, as elites.

No entanto, arte e educação se completam pelo fato de mediarem conhecimento e cultura. Não como justa ou sobreposição, mas com a concomitância necessária à construção de um repertório.

Herbert Read, em *A Redenção do Robô: meu encontro com a educação através da arte*, faz uma análise dos processos relacionais entre arte e Educação, fundamentando, filosoficamente, o percurso da arte na educação ocidental. Em dado momento, aponta que:

A arte não deve ser tratada como uma coisa exterior a ser inserida no esquema geral da educação. Por outro lado, esta também não pode ser considerada incompleta sem a arte. Há um certo modo de vida que consideramos bom, e a atividade criativa a que chamamos arte é essencial nele. A educação nada mais é que uma iniciação a esse modo de vida, e acreditamos que essa educação é mais bem-sucedida através da prática artística que de qualquer outra forma (READ, 1986, p. 21).

Isso pode ajudar-nos a entender o porquê de a sensibilidade ser tão exigida dos indivíduos envolvidos com o Ensino de Arte. Não é apenas o reproduzir, o cortar, o colar, o contornar ou o rabiscar. Há de saber analisar as transformações ocorridas em um determinado contexto frente ao uso de novos materiais, técnicas ou tecnologias. A atividade criativa, citada por Read, é um campo ideal para compreendermos as possibilidades que foram geradas com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, permitindo-nos abordá-la como dialógica e apropriada para facilitar o entendimento das correlações entre todos os elementos envolvidos numa encenação, por exemplo.

Ao relacionar as três ações básicas e suas respectivas áreas de conhecimento, a Proposta Triangular contribui para uma maior compreensão da arte como cognição e expressão. Rizzi<sup>40</sup> (In: BARBOSA, 2008a, p.338) afirma que tal proposta “pode ser operacionalizada a partir da articulação pertinente, orgânica e significativa dos domínios de conhecimento.” Esta autora sistematiza (cf. figura 04) as seis possíveis seqüências das ações da Proposta Triangular combinadas entre si, como forma de melhor compreender a articulação entre elas.

Não há indicação, contudo, para um procedimento predominante ou sistematização hierárquica na combinação das ações e seus conteúdos. Ao contrário, a escolha deve ser direcionada para o conceito de conexão, enfatizando a coerência entre os objetivos e os métodos.

Seqüência 1	Apreciar	Fazer	Contextualizar
Seqüência 2	Fazer	Apreciar	Contextualizar
Seqüência 3	Contextualizar	Fazer	Apreciar
Seqüência 4	Apreciar	Contextualizar	Fazer
Seqüência 5	Contextualizar	Apreciar	Fazer
Seqüência 6	Fazer	Contextualizar	Apreciar

**Figura 04** – As seis possíveis seqüências de ações com a Proposta Triangular

Em nosso planejamento, organizamos as primeiras atividades ligadas à proposta da encenação em situação de ensino e aprendizagem, a partir da

<sup>40</sup> Maria Christina De Souza Lima Rizzi é membro fundadora do NACE-NUPAE e professora doutora da ECA-USP.

leitura (apreciar) contextualizada, pontuando características estéticas e interpretação de alguns dos signos presentes nas obras.(ver apêndices 1 e 2)

Para essa atividade de leitura das obras em vídeo (DVD), tendo como propósito apresentar aos estudantes a natureza da encenação e seus elementos constituintes. Tal atividade foi encaminhada a partir da proposta de Feldman, centrando-se em:

- Descrição, buscando identificar qual a linguagem artística utilizada em cada encenação e o identificar/perceber a presença de outras linguagens artísticas em cada uma delas; identificar a existência de tema, as circunstâncias espaciais e a apropriação daquela linguagem para o vídeo.
- Análise, quando os estudos foram direcionados à observação acerca dos elementos de construção da cena (enumerá-los para facilitar a discriminação); a análise das partes, influenciando o todo. Verificação das similaridades e diferenças entre as obras apresentadas;
- Interpretação, na busca de identificar se há expressividade nas obras apresentadas. Em caso positivo, o que foi expresso? (alegria, tristeza); o que o autor disse ou expressou? Houve divergências de opiniões ou leituras? Quanto à forma como foi construída, diz respeito a aspectos reais ou abstratos? Para os leitores (estudantes), o que significam as obras?
- Julgamento pessoal e coletivo, procurando-se identificar qual a função da encenação; o que significou para os estudantes assisti-las; o que significou, especificamente, assistir às encenações dos colegas? O que significou participar da criação e apresentação de encenações?

Tal leitura foi conduzida a partir de uma contextualização histórica, política, econômica e estética das obras, visando:

- comparar as encenações, buscando similaridades e diferenças nas linguagens e poéticas.
- identificar as épocas em que cada encenador trabalhou.
- evidenciar as diferenças poéticas e linguagens, estabelecendo uma seqüência temporal de criação e consonância com seu tempo.
- enumerar outras obras, que tratam dos temas apresentados e/ou dos artistas envolvidos.

Dando andamento à seqüência de triangulação envolvemos, simultaneamente, as ações de fazer e contextualizar (julgamos pertinente a contextualização também no momento de criação). A partir do segundo bloco de atividades, optamos por uma organização em processo, que se desenvolvesse em função das reflexões e circunstâncias vindouras, sem delimitações pré-determinadas.

Antevendo as possibilidades de diálogo que os estudantes

estabeleceriam acerca das obras de autores diversos ligados às artes cênicas (podemos considerá-los como textos imagéticos em movimento), encaminhamos a proposta inicial de múltiplas leituras a partir da recepção para buscar uma visão mais crítica e ampliada da arte e da realidade, procurando desvelar a percepção de que, para apreciar esteticamente uma obra de arte, faz-se mister ver além dos elementos visuais ou auditivos presentes no corpo da obra, considerando também os elementos que provocam interpretações e possíveis releituras.



**Figura 05** – Elementos de construção da cena

Impossibilitados de conduzir a turma a apreciar encenações no teatro, neste primeiro momento fizemos uso do vídeo<sup>41</sup> como forma de trazer a encenação para a sala-de-aula. Embora a versão em vídeo não apresente a linguagem em sua essência (que é a apresentação ao vivo), permitiu, naquele momento, o acesso dos estudantes às obras.

Martins (1993) concebe a leitura (da imagem) como mola propulsora para uma “nutrição estética”. Firmamos nossas ações - a percepção (recepção), a contextualização da arte (histórica, econômica, social etc.) e a produção (fazer artístico) - como uma trajetória fundamental para o nascimento de um “sensível olhar pensante.”<sup>42</sup>

Foram oferecidas ao grupo, com uma breve apresentação<sup>43</sup>, três obras de caráter cênico<sup>44</sup>, dentro do que consideramos ser o universo da dança:

- A primeira, uma remontagem do *ballet* A Bela Adormecida<sup>45</sup>, encenada pelo Royal Ballet, de Londres (Inglaterra) em 1989.
- A segunda, uma apresentação do *ballet* O Corpo, do Grupo Corpo<sup>46</sup>, de Belo Horizonte – MG.

<sup>41</sup> Pillar e Vieira (1992) conduzem uma pesquisa acerca do uso do vídeo em sala-de-aula amparadas na Proposta Triangular como metodologia de ensino. Apoiamo-nos em seus estudos para fundamentar o uso do vídeo no primeiro bloco de nossas atividades.

Strazzacappa (In: FRITZEN e MOREIRA, 2008, p. 78) ressalta que, mesmo quando há o registro de um espetáculo cênico em vídeo, ou o registro sonoro de um concerto ao vivo em CD, trata-se de sua memória (e de seu aprisionamento) e não da obra de arte em si. Não tivemos o entendimento e tampouco o intento de apresentá-las como tal, mas sim trazer para sala-de-aula o que de mais próximo havia da linguagem cênica da forma que nos foi possível naquele momento, adaptando-nos às possibilidades reais em detrimento das ideais. (Nota do autor)

<sup>42</sup> Acerca do entendimento de *sensível olhar pensante*, Martins (1993) afirma que "a história da arte, em seu todo, é uma história do modo de percepção visual, das várias maneiras como o homem viu o mundo. A pessoa simplista poderá objetar que existe uma única forma de ver o mundo - a forma como se apresenta à sua própria visão imediata. Entretanto, vemos o que aprendemos a ver, e a visão torna-se um hábito, uma convenção, uma seleção parcial do que existe para ver e um resumo distorcido do restante. Vemos o que queremos ver, e isso não é determinado pelas inevitáveis leis da óptica ou por instinto de sobrevivência, mas pelo desejo de descobrir ou construir um mundo verossímil". Diante disso consideramos que podemos exercitar nosso "olhar" ao observar uma obra de arte. "O olhar do outro, registrado sobre uma obra qualquer, requer um olhar sensível. Além de a obra refletir como espelho o olhar de quem a criou, ela também reflete, como novo espelho, o olhar de quem a vê: só posso ver na obra o que encontra eco em mim."

<sup>43</sup> As informações por nós apresentadas restringiram-se ao elementar, como nome das obras e dos artistas, para dar subsídio à investigação posterior por parte dos estudantes, tais quais história e poéticas. Mesmo tendo tais informações à mão, consideramos conveniente não apresentá-las naquele momento, aguardando o resultado das investigações propostas.

<sup>44</sup> A apresentação dos vídeos foi realizada em duas etapas, em virtude da duração dos mesmos.

<sup>45</sup> *A Bela Adormecida* é um *ballet* de um prólogo e três atos do compositor russo Tchaikovsky, o libreto de Marius Petipa e Ivan Vsevolojky, e coreografia de Marius Petipa baseado no conto de fadas do escritor francês Charles Perrault. Sua estréia ocorreu no Teatro Mariinsky em São Petersburgo no dia 5 de janeiro de 1890. Tchaikovsky escreveu a obra entre no período de 1888 à 1889. (BOURCIER, 2001).

<sup>46</sup> O Grupo Corpo é uma companhia de dança moderna brasileira de Minas Gerais, fundada em 1975, por Emílio Kalil e pelos irmãos Pederneiras. Sua estréia ocorreu em 1976 com o trabalho *Maria*,

- Por último, a apresentação do DVD *Stompoutloud*, do Stomp<sup>47</sup>.

Nossa opção por tais obras refletiu o desejo de proporcionar aos estudantes um repertório variado e abrangente em linguagens artísticas com caráter cênico e que estivessem relacionadas à linguagem da dança.

A *Bela Adormecida* é uma obra de *ballet* clássico tradicional, compondo o repertório das grandes companhias de dança profissional ao redor do mundo. Sua encenação, baseada em um conto-de-fadas, faz parte do universo imaginário infantil, podendo ser considerada como parte do patrimônio cultural mundial. Os contos de fadas, que em determinados períodos históricos tiveram uma função social (CANTON, 1994), foram apropriados pela linguagem do *ballet* clássico, unindo o imaginário ali contido à imagem etérea que se tinha da bailarina, como um ser com poderes sobrenaturais, aproximando-se dos seres fantásticos presentes nas histórias infantis.

A opção pela obra *A Bela Adormecida*, no caso, a encenada pelo Royal Ballet, entre tantas outras obras de referência teve a seu favor também a disponibilidade, pois naquele momento, esta foi a obra clássica a que mais facilmente tínhamos acesso.

O *Corpo*, do Grupo Corpo foi uma opção baseada na relevância do grupo no cenário da dança contemporânea brasileira, expressando uma forma de dança com características próprias que a destacam internacionalmente.

*Stompoutloud*, do Stomp, foi eleito por suas características de *mixagem* de linguagens artísticas e ocupação de múltiplos espaços, ambientadas num universo urbano onde a interação com o meio e com a platéia são explorados com competência e coerência.

Com suas distintas linguagens cênicas e poéticas, as três obras apresentadas aos estudantes, em nosso entendimento, são como objetos facilitadores para o processo criativo não só por reunir múltiplas formas de

---

*Maria*, do coreógrafo convidado Oscar Araíz. No mesmo ano, revelou o talento de Rodrigo Pederneiras, cujas coreografias se tornariam famosas nacional e internacionalmente. Com base clássica e uma linguagem original e bem brasileira, o grupo se destaca como um dos mais expressivos no mundo da dança moderna. Com extensa atuação no exterior, que inclui o caráter de convidado permanente do Festival Internacional de Lyon, o Grupo Corpo faz sempre as pré-estréias de seus espetáculos em suas próprias instalações. (MICROSOFT ENCARTA ENCYCLOPEDIA, 2002)

<sup>47</sup> Dirigido por Luke Cresswell, o Stomp é um famoso grupo de dança oriundo de Brighton, Reino Unido, que usa o corpo e objetos comuns para criar *performances* teatrais físicas percussivas. Site oficial: <http://www.stomp.co.uk>

expressão em tempo e espaços diferentes no contexto da arte cênica, mas principalmente porque uma obra de arte não é apenas um objeto de apreciação estética. É, principalmente, fruto de uma experiência de vida revelada pelo processo criador do artista e pelo sistema de signo da obra. No momento da leitura assumimos a posição de intérpretes e partilhamos de sua criação, oportunizando, inclusive, a possibilidade de novas incursões, criando-se novos signos e novos pensamentos, ao recriar a imagem da obra ao nosso modo.

Ao se propor o contato do estudante com obras de arte, tendo-as como suporte para uma interpretação expressiva (ou uma re-leitura), consideramos a interação e a atividade do sujeito enquanto produtor do seu próprio conhecimento e protagonista da sua história pessoal, de acordo com a sua herança cultural. Sob este entendimento, conhecer e aprender arte requer relação e construção de conhecimentos com alicerces na cognição, ou seja, uma condição de interdisciplinaridade permeada por significados, significantes, significadores que geram e dão sentido à sua apreciação e compreensão.

Ao penetrarmos o universo daquelas obras em atitude contemplativa/reflexiva, privilegiamos uma incursão a distintos contextos da dança (enquanto linguagem específica) e da encenação (de modo generalizado), em recortes históricos que nos remetem a diferentes épocas, em linguagem cênica que sinalizasse a construção de sentidos, objetivando-se a construção do conhecimento em percurso perceptível para a compreensão da arte, o seu tempo e suas complexidades.

Após a apreciação estética dos trabalhos, muitas dúvidas vieram à tona em relação à natureza das obras. Buscamos em Feldman um procedimento metodológico para o nosso exercício de leitura das obras. Neste exercício, visamos identificar seus significados e sentidos (as obras lhe causaram algum sentimento? Do que tratavam? Eram concretas ou abstratas?); o vocabulário gestual empregado nas três distintas montagens (Quais as semelhanças que vocês podem identificar nas obras apresentadas? E quais as diferenças?);

Tais questões levaram às mais variadas respostas. Hernández (2000, p. 186) nos fala que “as crianças falam sobre o que vêem, imaginam ou já sabem”. Como o que sabem costuma ser seu ponto de partida para conhecer e uma

vez que praticamente todos emitiram suas opiniões, explicitaremos algumas falas<sup>48</sup>, como por exemplo:

- *É muito diferente um vídeo do outro, mas todos dançam.*
- *No terceiro vídeo (Stompoutloud) eu não vi dança, só nos dois primeiros. Era música!*
- *O último é dança, não é professor?*

Amparados no entendimento pós-moderno de que o questionamento da noção de verdade única como qualidade essencial de certos fenômenos é intrínseca de sua natureza, quando questionados acerca da linguagem da dança, e buscando não nos omitir, procuramos questionar o juízo que o grupo fazia de dança, conduzindo-o a ampliar o foco de reflexão sem fugir do tema inicial. Formou-se um círculo, onde foi iniciado uma reflexão.

- *Se estamos tratando da linguagem da dança, tentem responder com apenas uma palavra o que significa dança para vocês. (propusemos)*

Num sentido ordenado pela própria disposição dos estudantes no círculo, apresentaram-se as seguintes palavras (definições):

- *Dança é alegria* (iniciou uma estudante, a mais próxima à esquerda)
- *Por que alegria?* (perguntamos)
- *Tem que ser divertido, professor* (diversão)
- *É, mas tem que ter disciplina* (a próxima estudante)
- *E alongamento* (outra)
- *E para conquistar o alongamento, do que precisamos?* (perguntamos)
- *De se esforçar.* (compreendemos esforço como disciplina) (outra)

---

<sup>48</sup> Devemos esclarecer que, em função de nossa participação ativa nas atividades em sala-de-aula, os registros de diálogos e reflexões acerca destes foram transcritos *a posteriori*, razão pela qual conjunções verbais e construções sintáticas nas transcrições das falas têm o reflexo de nossa interpretação, mesmo imbuídos no intento de reproduzi-las com a maior fidelidade que nos foi possível.

- *E tem que ter equilíbrio* (continua a próxima estudante do círculo)
- *Dança também é agilidade* (complementa a próxima estudante)
- *É, tem que ter molejo* (diz a seguinte)
- *Tem que se mover para todos os lados* (movimento e ocupação do espaço)
- *E com leveza* (diz a próxima)
- *O que mais?* (perguntamos, ao se iniciar um perturbador silêncio)
- *Dança é show* (reinicia uma estudante, na sequência)
- *Você quer dizer que é legal, bacana?*(perguntamos)

Ao que respondeu:

- *Também pode ser, mas quero dizer que é show para assistir, é uma apresentação*

Percebemos tratar-se do sentido cênico, do espetáculo:

- *E o espetáculo de dança é o que?* (perguntamos)
- *É arte?* (respondeu uma estudante em forma de pergunta)
- *São sentimentos.* (complementou a subsequente)
- *E tem criatividade.* (afirmou uma estudante que já havia se pronunciado anteriormente)
- *Precisa de imaginação.* (finalizou a última)
- *Mas não é somente o que eles contém. É algo mais! Comunica algo, expressa algo. Como vocês disseram. É possível, por meio da dança expressar sentimentos e, amparados pela criatividade e imaginação, conduzir quem está assistindo a ação da cena aos sentimentos e significados propostos pelo artista em cena (no ato da dança, ou seja, o/a bailarino/a). É por esse sentido que se trata-se de linguagem, neste caso em específico, linguagem da dança.* (concluímos)

Embasados nas definições das próprias estudantes, chegamos a um consenso, por meio de mediação nossa, de que, em princípio, dança é a linguagem do movimento (corporal), portanto todos os vídeos tratavam de dança em maior ou menor intensidade. Complementamos esta definição trazendo para a turma o

entendimento de dança como a arte de mover o corpo de acordo com certa relação entre tempo e espaço, estabelecida graças a um ritmo e a uma composição coreográfica. A respeito de sua natureza, expusemos que as principais manifestações desta linguagem são as que a caracterizam pela participação coletiva, que não precisam de espectadores, como as danças culturais e as sociais, com seu vasto leque de características que distinguem determinados grupos de pessoas com características próprias de ser e viver. Concluimos, voltando ao nosso foco, observando que a forma de dança que estávamos estudando continha características cênicas, isto é, uma dança representada, desenhada para um público. Além disso, a confluência entre linguagens distintas possibilitadas pela situação de encenação, agregando elementos de linguagens artísticas outras, tais como o teatro, a música e a imagem, trabalhadas em função de cada uma das encenações assistidas.

Damos prosseguimento ao relato dos comentários:

- *O primeiro vídeo conta uma história e os outros não.* (diz uma estudante)
  - *É porque são abstratas.* (responde outra)
- (compreendemos tratar-se das outras duas obras).

Neste momento, procuramos conduzir a turma a uma reflexão/investigação acerca do entendimento de concreto e abstrato.

- *Concreto é o que dá para pegar?* (perguntou uma estudante)

Ao que respondemos:

- *Não pegar somente, mas também dá para entender assim. Concreto tem vários significados e sentidos. Que tal investigarmos um pouco mais e trazermos o que descobriremos em nossa próxima aula?*

Na aula seguinte, outros entendimentos de concreto foram trazidos para sala-de-aula de fontes diversas:

- *concreto pode ser material de construção civil.*
- *concreto é que determina um objeto particular, determinado.*

- *concreto é claro, definido.*
- *concreto pode ser o que existe em forma material.*
- *concreto é o que tem consistência mais ou menos sólida.*

As semelhanças e diferenças foram observadas também com relação aos artistas; às cenografias; emprego de luz; emprego dos sons (e da música); figurinos e recursos outros:

Fomentamos a discussão apresentando a função do artista em cena:

- *O Ator<sup>49</sup> - ou o conjunto de atores - exerce a função de principal elemento da cena, criando um efeito de imantação, a partir de sua presença e por meio de suas ações, de toda a encenação em torno de sua pessoa. É somente por meio do trabalho do ator que a encenação como um todo acontece<sup>50</sup>.*
- *Como é o efeito de imantação? (pergunta uma estudante)*
- *Como um ímã atrai os metais, o ator atrai para si o olhar do espectador, assim como toda a ação na cena que ocorre em decorrência da ação e até mesmo da simples presença dos atores. (respondemos)*
- *E como eles fazem isso? (pergunta a mesma estudante)*

Ao que respondemos:

- *De várias formas. O ator se utiliza de uma série de recursos que possibilitam sua ação e interação com os outros elementos da cena. Por exemplo, o uso da voz, seja por palavras ou por efeitos paralinguísticos, quer dizer, os tons de voz e de sons que não sejam palavras pertencentes a uma língua conhecida e que acompanham a fala. No Stompoutloud os atores utilizam a voz como forma de construir sons, mas não palavras, no jogo de cartas podemos perceber estes efeitos paralinguísticos.*
- *Na cena da cozinha (no vídeo Stompoutloud) também tem palavras que a gente não entende. (observa outra estudante)*
- *Naquela cena também o uso da voz está ligada a efeitos paralinguísticos. As palavras que eles (os atores) falam são apenas percebidas como sons, não com sentido ou significado aparente. Além disso, nessa mesma cena (cozinha), há*

<sup>49</sup> Visando facilitar o entendimento do leitor, utilizaremos aqui o termo “ator” para designar o ser humano em ato no momento de realização da cena, indistintamente da linguagem artística envolvida (teatro, dança, circo etc.)

<sup>50</sup> Como contraponto, alguns outros elementos podem, por vezes, ser içados ao papel principal da cena. Por exemplo, numa projeção de imagens durante a cena ou na utilização de formas animadas.

*diferenças na entonação e no timbre do homem e da mulher em cena. Ele, aparentemente é o cozinheiro chefe, com uma entonação que evidencia um sentido de ordem, de comando, de aprovação e desaprovação, além da voz grave, que nos remete a um ser humano do sexo masculino, mesmo que não conseguíssemos vê-lo. Em contraponto, a voz da personagem feminina nos lembra uma garçonete, sua entonação comunica algo, chamando a atenção para o pedaço de papel que ela deposita em frente aos outros “cozinheiros”. O timbre de sua voz evidencia que é um ser humano do sexo feminino. (complementamos)*

O uso da voz não pode ser desassociado do corpo, do qual é um prolongamento; tampouco do texto lingüístico que ela expõe, ou pelo menos apresenta. Seria mais útil considerá-la, enquanto elemento de construção da cena, como um anexo da sonoplastia; porém, todo material de natureza sonora, por mais coeso que seja só consegue se manifestar num espaço-tempo determinado, no caso o das ações cênicas e em relação com todos os outros elementos de construção da cena.

A palavra está presente na maioria das manifestações teatrais, excetuando a pantomima e o *ballet*. Seu papel, com relação a outros sistemas, varia segundo os gêneros dramáticos, os modos literários ou teatrais e os estilos de *mise-en-scène*.

A entonação regula a altura da voz e os acentos da frase. A voz do ator é ao mesmo tempo mensageira da entonação, acentuação e ritmo. A entonação indica de imediato a atitude do ator e seu *status* social.

Se a entonação regula a altura da voz, é o timbre que tem a faculdade de diferenciá-la totalmente das outras, adquirindo singularidade ou notoriedade, aproximando ou distanciando o espectador/ouvinte. Ao perceber distintos timbres o conjunto favorece o contraste, facilitando a distinção dos personagens entre si e para o espectador. Pelo contrário, uma aproximação maior entre os timbres praticamente elimina o contraste provocando certa confusão por parte da recepção e interpretação destes sons.

Continuamos:

*– Mas o que mais evidencia os atores nas três encenações que vimos não está diretamente relacionado ao uso que eles fazem de suas vozes. O que é mais*

*evidente nestas obras? (perguntamos)*

*– Eles são diferentes no jeito de se mexer. (responde uma estudante)*

*– Como assim, diferentes? (indagamos)*

*– No primeiro vídeo eles se movem de um jeito diferente que só o ballet tem. No segundo vídeo (Grupo Corpo) os atores ficam em todas as posições, de pé e deitados. Eles também rolam no chão e são mais soltos. No último (Stompoutloud) é mais diferente ainda, parece que é como todo mundo que a gente vê na rua ou no mercado. (argumenta a estudante)*

Complementamos na sequência:

*– Pois é o uso que estes artistas fazem de seus corpos que os diferenciam. A linguagem do ballet clássico é bastante característica, carregada de uma gestualidade específica, elaborada para ampliar o sentido do enredo, isto é, da história a ser contada. Os outros vídeos, como você observou, trazem propostas diferentes de movimento, elaboradas de acordo com a estética proposta por cada coreógrafo/encenador. Em “O Corpo”, o segundo vídeo, percebemos os artistas movimentando-se de uma forma mais solta, menos comprometida com a longelinearidade e o gestual exigidos no ballet clássico. Já no Stompoutloud, além do movimento dos atores em cena (nos diversos cenários propostos) estes movimentos são utilizados para produzir som e ocupar o espaço cênico, mesclando a linguagem da dança e do teatro à linguagem da música.*

O uso corporal do artista em cena, as representações espaço-corporais criadas para as técnicas do corpo humano são signos, que podem ser chamados de cinésicos, cinestésicos ou cinéticos.

O corpo humano em cena não é um simples emissor de sinais; ele produz efeitos, também, sobre o corpo do espectador, sejam eles designados por energia, vetor do desejo, fluxo pulsional, intensidade ou ritmo.

O *gestual* é apenas um recurso nas mãos do artista cênico, arbitrariamente destacado do resto da encenação. No entanto, é sempre o contexto global da cena e o olhar do espectador que sobredeterminam o gesto. Por sua

natureza, o gesto é o elemento intermediário entre a interioridade, ou seja, a consciência, e exterioridade, enquanto ser físico.

Quando acompanhando a palavra e a mímica, a gestualidade as faz mais expressivas, mais significativas, mas acontece também que atenuam os signos da palavra ou mesmo as contradiz. A musculatura facial tem um valor expressivo tão grande que por vezes substitui, com sucesso, a palavra, representando de forma convincente as emoções, sejam estas agradáveis ou desagradáveis. Para Paget, o gesto estabelece, depois da palavra e do texto, o meio mais rico e maleável de exprimir os pensamentos (apud KOWZAN, 1977, p. 106).

É por meio da gestualidade e de sua movimentação que o ator inicia o processo de transferência de informações na encenação para a encenação e para o espectador. Sendo amparado ou não na utilização da voz, é de relevância primordial a presença física do ator no ato da representação, concluindo-se então que a gestualidade está presente mesmo que representado por uma estética da “não-gestualidade”. A partir daí, entretanto, o ator tem a seu favor uma interminável sucessão de elementos complementares que podem auxiliá-lo nesta missão. Dentre esses, aqueles que estão à serviço direto do ator, dos quais este se utiliza como recurso imediato ou como instrumentos para ampará-lo na representação, como veremos à seguir, a partir da continuação da leitura que fizemos das encenações em DVD.

Perguntamos:

– *Pudemos observar que o ator é o principal elemento da cena e que ele se inter-relaciona com outros elementos. Que outros elementos podemos observar que compõem as encenações assistidas?*

Uma estudante comenta:

– *O primeiro vídeo tinha um cenário mais bem feito!*

Ao que uma segunda argumenta:

– *O segundo não tinha cenário!*

Respondemos:

– *Há cenários ricos em detalhes e outros que são limitados a alguns elementos essenciais, ou até mesmo a um único elemento.*

Fundamentados em Camargo (2003, p.112), discutimos as possibilidades de uso do cenário a partir do ruído (cenário sonoro), do vestuário (cenário ambulante), dos acessórios e também da iluminação como elementos que têm poder de criar um cenário dentro de seus respectivos domínios.

Coube-nos ainda o questionamento entre intenção e resultado. Para tanto, e fazendo uma analogia entre o primeiro vídeo (*A Bela Adormecida*) e um cenário que representa um interior burguês sobrecarregado, onde cada móvel e cada objeto (maciço, pintado ou de papelão) é a representação mimética de um móvel ou de um objeto real, mas a maior parte deles somente tem uma significação individual ao ser destacado do contexto. (KOWZAN, 1977, p. 111-112).

– *O fato da linguagem do ballet clássico exigir uma cenografia naturalista não implica que esta seja mais bem feita que a cenografia abstrata, composta por luzes em uma caixa preta (palco italiano) no segundo vídeo (O Corpo); nem tampouco à cenografia produzida por sucata e também em ambientes reais, no terceiro vídeo.*

Apontamos que, de forma abrangente, a cenografia é um elemento dinâmico e polifuncional de construção da cena teatral. Nesse sentido, sua função principal é representar o lugar da encenação, seja este um lugar geográfico, como uma paisagem de mar, montanha, um lugar social, como uma praça pública, o interior de um bar ou até mesmo um cômodo de uma residência ou escritório; ou até mesmo os dois simultaneamente, como uma rua dominada por edifícios ou um restaurante com vista para o mar.

Para cada estética teatral, o palco varia de um local neutro, simbólico ou abstrato, com a função primeira de possibilitar ouvir o texto, a um espaço concreto e móvel onde se deve sentir a materialidade da linguagem teatral da encenação. O palco sempre é, mesmo que o espaço cênico quase não seja trabalhado ou não passe de um espaço vazio, o local de produções concretas de elementos de toda origem destinados a ilustrar, sugerir ou servir de quadro para a ação da peça.

O cenário ou um de seus elementos pode também representar o tempo, como uma época histórica, determinada hora do dia, com o sol nascendo ou se pondo e da noite, com o luar. Além de determinar a ação no espaço e no tempo, o cenário pode conter signos que se relacionem com as mais variadas circunstâncias.

Continuamos nossa argumentação com a estudante:

– *A primeira obra nos apresenta uma cenografia com uma estética mais próxima da realidade, o que torna mais fácil a compreensão, o que você acha?*

Resposta:

– *Pode ser, mas para mim é mais bem feito!*

Diante daquele posicionamento e, objetivando suscitar mais inquietações e o gosto pela leitura da obra de arte argumentamos:

– *Respeito o seu gosto. Mas o gosto pode mudar de acordo com o que aprendemos a conhecer e reconhecer. Portanto, o que gostamos hoje pode ser diferente de amanhã. É importante conhecer de forma mais aprofundada sobre o assunto que emitimos juízo para termos a oportunidade de apurar o nosso gosto, nem que seja para mantermos nossa opinião, faz-se necessário conhecer outras, poder escolher (e ter o direito de fazê-lo...). O mesmo acontece com os outros elementos da cena, o que mais podemos observar?*

– *As roupas também são diferentes!* (responde uma estudante)

O uso da terminologia cotidiana para identificar a indumentária – figurinos – conduziu-nos a uma pequena explanação acerca da epistemologia do termo, sem comprometer o caráter investigativo do trabalho. Nesse sentido, ampliamos nosso questionamento: o que mais podemos saber dos figurinos e seus complementos (maquiagem e acessórios).

Como resposta, relatamos aqui a que julgamos mais complexa:

– *Cada apresentação teve um figurino diferente, mas eles precisavam fazer isso (criar uma indumentária específica) para demonstrar o que eles queriam. O ballet*

*clássico conta uma história de príncipe e princesa e o Stomp é na cidade, na cozinha, dentro da água, precisava de roupas diferentes que servissem para cada um destes momentos.*

Tal comentário nos oportunizou a condução da discussão em torno da funcionalidade dos elementos de construção da cena, em caráter específico de natureza e funcionalidade e em relação ao todo, contextualizado. Neste sentido, coube-nos apresentar, primeiramente, aspectos relacionados ao figurino:

Apresentamos alguns aspectos da história do teatro, acerca do figurino, da evolução de um ingênuo elemento caracterizador de personagens a uma multiplicidade de funções, como por exemplo, além da distinção dos personagens, e de suas relações, *status* social e época em que estes estão inseridos ou representam. Como exemplo, as diferenças entre as indumentárias e sua utilização nas três encenações. A primeira, apresentando uma indumentária que remetia à época do Renascimento além, de evidenciar claramente a linguagem do *ballet* clássico, em virtude do figurino característico da bailarina clássica, os *tutus*<sup>51</sup>.

Em contraponto, esclarecemos que o figurino também pode servir para esconder o sexo ou a posição social, ou profissão da personagem em questão, podendo ainda, sugerir transição entre espaços fictícios ou épocas, integrando-se ao trinômio espaço-tempo-ação, fundamento da representação. Ainda utilizando como exemplo o vídeo *A Bela Adormecida*, outros exemplos surgiram, como o disfarce da personagem Caraboss para presentear a personagem Aurora com agulhas de tricô; a distinção dos personagens da corte e os servos de carrabos, reforçados pela coloração distinta entre estas duas variantes estéticas; a diferença entre a indumentária dos cortesãos e das fadas-madrinhas do batizado de Aurora, reforçadas pela distinção das cores de cada fada, representando distintas plantas silvestres.

De acordo com Kowzan (1977, p.110) “A vestimenta é também o signo do clima, da estação ou do tempo que está fazendo, do lugar ou da hora do dia”. Para Pavis “O figurino identifica a personagem, seja pela condução do corte, cor, detalhe, seja pela caracterização estilista, determinando um figurino clássico, romântico, realista, naturalista, simbolista, épico etc.” (PAVIS, 2005, p.167).

Ao ser lançada à cena, a vestimenta converte-se automaticamente

---

<sup>51</sup> Indumentária característica das bailarinas de *ballet* clássico de repertório.

em figurino, colocando-se a serviço de ampliar, simplificar, abstrair e dar legibilidade a quem dele se utiliza. Podemos afirmar que o figurino estabelece o primeiro contato e a primeira impressão do expectador sobre o ator e sua personagem. Torna-se complexo separar o figurino do ator e seu contexto.

Tal afirmação evidencia-se, em nossa leitura das encenações, pela percepção que temos dos figurinos de *Stompoutloud*, onde as vestimentas dos atores, quando lançadas à cena, nos traz uma percepção de um cidadão comum criando arte, apropriando-se dos elementos em seu meio e construindo a partir deles, re-significando-os, ampliando suas funções e dando-lhes novos sentidos.

Não podendo ser considerado somente um adorno para o ator ou um invólucro externo, o figurino mantém uma relação com o corpo, sujeitando à sua constituição, seja peso, material ou forma, “prendendo-o ou libertando-o, participando numa relação sensual para o ator e também como signo sensível para o espectador” (PAVIS, 1999, p. 169).

Na sequência, propusemos a leitura de outros elementos utilizados em cena:

– *No último espetáculo eles (os atores) fazem música com objetos de casa...*

(esta foi a forma da estudante descrever o uso de objetos cotidianos - vassouras, baldes, cartas de baralho, instrumentos de cozinha etc. - em cena, como instrumentos musicais).

– *E naquele momento eles eram acessórios de cena que produziam música!*  
(complementamos)

Dois elementos foram abordados por aquela estudante: primeiramente, tratamos da apresentação dos elementos relacionados aos sons na encenação, a sonoplastia:

– *Primeiramente, vamos tratar dos sons. Na encenação tudo que está relacionado ao que a platéia vai ouvir é pertinente à sonoplastia.*

O termo sonoplastia é empregado em uma definição, a mais ampla o possível, como um evento sonoro – vocal, instrumental, ruidoso -, que é audível no palco e na platéia durante a encenação. A sonoplastia deve, pois ser entendida no

sentido de soma organizada e, se possível, voluntária, das mensagens sonoras que chegam ao ouvido do auditor.

Diferente da palavra, a sonoplastia não figura uma representação no mundo. Assim, acoplada à encenação, ela irradia sem que se saiba muito bem o quê, influenciando a percepção global. É difícil explicar, por exemplo, que sentido a música provoca ao certo. Ela pode criar uma atmosfera que nos torna particularmente receptivos à representação. Assim como a luz provoca os receptores visuais, a sonoplastia atua nos receptores sonoros. Enquanto os signos do cenário, do ator ou da palavra remetem a uma coisa dada, a música não tem objeto definido. Ela pode, pois querer dizer tudo, porém o seu valor o é, principalmente, pelo efeito produzido.

A sonoplastia pode ser produzida em cena pelo ator e também executada nos bastidores, também por atores ou técnicos, utilizando o próprio corpo ou ainda todo tipo de instrumento, seja este um instrumento musical ou não. Além disso, a sonoplastia pode ser previamente gravada de acordo com as necessidades específicas do encenador e transmitida por equipamento de som ao palco, bastidores e também ao espaço do espectador.

Para Fortier (*apud* PAVIS, 1999, p. 366)., devido ao seu grande realismo, a sonoplastia executada nos bastidores que imita um som pode interferir no desenvolvimento da ação, como por exemplo, os sons de um telefone ou de uma campainha etc. Neste sentido, a trilha sonora pode também vir a construir um cenário sonoro ao se utilizar de ruídos que caracterizam um determinado ambiente. Ao mesmo tempo em que, num palco vazio, um ruído pode criar um lugar, uma profundidade de campo, uma atmosfera por toda a duração de um plano sonoro, como em uma peça radiofônica.

Em nossa leitura, buscamos estabelecer uma conexão entre o que o estudante ouvia na cena e como estabelecia relação com suas percepções:

- *Então, como encontramos a sonoplastia nas três encenações que assistimos em vídeo?*
- *A música.*(responde uma estudante)
- *De que música você está falando, em qual encenação?*
- *Em todas as três, professor! Da música que fazia os artistas dançarem.*  
(complementa a mesma estudante)

- *E havia diferenças ou semelhanças entre elas?* (a pergunta foi lançada a todos)
- *As duas primeiras são mais parecidas.* (responde outra estudante)
- *Por que?*(perguntamos)
- *Nelas, a música toca sem a gente saber de onde vem o som e os bailarinos dançam junto com ela.* (a mesma)
- *E na terceira, porque é diferente?* (perguntamos)
- *Nela, todos os sons são feitos pelos artistas.* (responde a mesma estudante)

Pela sua natureza, a música está diretamente ligada à sonoplastia do espetáculo, pois se trata aqui de material produzido para a recepção auditiva do espectador.

Ao pensarmos a música como elemento de construção da cena, não se trata de observar a música e sua recepção em si, mas a maneira pela qual é utilizada na encenação e disponibilizada para o evento teatral, interessando-nos neste caso, apenas sua função dramaturgica.

Segundo Kowzan (1977, p. 114), “as associações rítmicas ou melódicas ligadas a certos gêneros de música (minueto, marcha militar) podem servir para evocar a atmosfera, o lugar ou a época da ação”. Para o autor, a música tem também um valor semiológico, “podendo sugerir o lugar, o meio social, o ambiente” tanto quanto a figurino e a maquiagem, e produzindo atmosferas tanto quanto a iluminação.

A música utilizada na encenação contemporânea preenche várias funções, como a criação, ilustração e caracterização de uma atmosfera inserida por um tema musical, podendo se tornar um *leitmotiv*<sup>52</sup>; Para Pavis, esta atmosfera transforma-se circunstancialmente em cenário acústico

Lidando com estas informações, propusemos uma leitura com o olhar atento à inter-relação possível entre os elementos:

---

<sup>52</sup> Segundo PAVIS (1999, p. 226), *leitmotiv* é um termo introduzido por Hans Von Wolzogen a propósito da música de Richard Wagner que fala de um tema fundamental. Na música o *leitmotiv* é um tema musical recorrente que pontua a obra, utilizado para anunciar um tema através da repetição formal. Seu caráter é puramente musical e é justamente o efeito da repetição que incute no receptor as características que vão sugerir determinado personagem ou atitude. A técnica do *leitmotiv* é usual no teatro, grosso modo toda retomada de termos constitui um *leitmotiv*, que impregna o texto e comunica ao espectador de uma maneira “infralingüística” e sugestiva da música, às vezes dirigindo-se apenas à percepção subconsciente. O autor cita ainda a utilização de *leitmotive* cênicos em determinadas encenações, com a utilização da mesma gestualidade e até mesmo a repetição de seqüências inteiras intercaladas com breves retomadas de um tema musical. Neste sentido o sistema da encenação impregna muitas vezes a representação de um tema ou de um comentário que faz as vezes de *leitmotiv*.

– Na sua observação em relação ao *Stompoutloud*, a música é produzida pela manipulação de objetos de cena, os quais denominamos acessórios. Há aí uma evidente inter-relação de elementos, onde um auxilia e completa o outro.

– Como as vassouras, professor? (falou a estudante)

– Sim! Como nesse exemplo: as vassouras utilizadas no início da cena poderiam ser apenas um utensílio de limpeza, ou, se estivessem dispostas pelo cenário, complementariam a cenografia. Mas, ao serem utilizadas como instrumentos para produzir sons, como você mesma falou, produzir música, eles ganham outra função, complementando a sonoplastia e sendo complementada por ela.

– Com os baldes também? (perguntou outra estudante)

– Não somente com os baldes, como com todo e qualquer objeto que seja utilizado cenicamente com uma função diferente daquela para a qual foi criado. Além disso, a inter-relação e o sentido de complemento existe também entre os outros elementos. Ainda no vídeo *Stompoutloud*, somente com o que já observamos, podemos inter-relacionar o cenário, numa grande cidade, com o figurino, que complementa esta situação de ambiente urbano, utilizando acessórios do dia-a-dia para produzir sons, aos quais podemos considerar música, uma vez que podemos distinguir uma organização sonora, não apenas barulho construído ao acaso. Diferentemente dos dois vídeos anteriores, onde a música é colocada como um elemento que conduz a cena, mas ainda de forma inter-relacionada. Em “*A Bela Adormecida*”, a música contribui para entendermos a história, somada aos gestos e movimentos dos bailarinos, e onde a cenografia e a indumentária nos remetem, como vocês mesmo já disseram, a um reino de príncipes e princesas. No segundo vídeo, a música explora o tema da encenação, que é o corpo humano (*O Corpo*), trazendo em sua letra a forma como ele é composto, segundo o entendimento do autor.

Ao tratarmos da inter-relação dos elementos da encenação, fundamentamo-nos em Baudelaire (*apud* PAVIS, 1999, p. 256), que afirma ser relevante avaliar algumas das composições a partir dos diversos elementos da construção da cena e da representação, refletindo sobre o que cada componente está qualificado a difundir: A música, por si só tem o potencial para criar mundos

imaginários e quadros emocionais para o resto da representação; A cenografia, em sua materialidade arquitetural, municia de forma concreta o espaço a ser preenchido; O texto dramático, amparado literatura providencia o modelo rítmico utilizado, com possibilidades de modificação, pelo jogo do ator, em contrapartida à estrutura musical, que é muito mais rígida (por exemplo, a ópera, onde o encenador pode tender à flexibilidade enquanto o maestro se inclina à rigidez); Entre os componentes das reconstituições, cada elemento influi sobre os outros, de maneira às vezes imprevistas. A música dá uma atmosfera emocional que ilumina o gesto e o jogo do ator; inversamente, o gesto ou a dança podem reforçar a leitura da música: a dança pode revelar tudo que a música tem de misterioso, e ela tem, além do mais, o mérito de ser humana e palpável.

Ao tratarmos da sonoplastia, coube-nos ainda uma exposição acerca dos efeitos sonoros da encenação que não pertencem nem à palavra nem à música, denominados na bibliografia consultada como ruído.

Neste tocando, sua natureza e funcionalidade estão relacionados à intenção dramática com que são utilizados em cena, podendo significar determinada hora, determinado lugar e/ou sugerir deslocamento. Os meios empregados para obter os efeitos do ruído são variados, desde a voz humana e seus efeitos paralinguísticos até a utilização do corpo, instrumentos acústicos ou elétricos.

– *Mas, e além da música, há outros elementos que podemos relacionar aos sons?*

(ao perguntamos, houve um período de silêncio)

– *Existem dois elementos relacionados à sonoplastia dos quais ainda não tratamos: o primeiro é o ruído.* (complementamos)

– *Ruído é barulho, professor!* (falou uma estudante, provocando risos)

– *É barulho também!* (respondemos) *Inclusive, no entendimento dos músicos, ruído é o som que interfere na escuta da música, aquilo que não está planejado ou sendo executado pelo músico de fato mas é ouvido pela platéia ou pelo próprio executante. Já na encenação, ruído é todo e qualquer som produzido mas que tenha uma função ou intenção de acontecer (função ou intenção dramática). Por exemplo, quero informar ao público que vai chover, então, com uma folha metálica, produzo sons de trovões. Ou o som de vidro quebrado, indicando que uma vidraça ou uma jarra estilhaçaram. Não é música, mas contém informação para o público por meio dos*

*sons. Querem outro exemplo, as palmas da platéia.*

*– Mas as palmas da platéia foram utilizadas para fazer música. (indaga uma estudante)*

Complementamos:

*– Se você estiver fazendo a leitura de Stompoutloud sim: num dos momentos da cena o artista constrói uma melodia e interage com a platéia, diferentemente do momento em que eles entram em cena e a platéia os aplaude como uma forma de homenagem aos artistas que vão iniciar o espetáculo. Em A Bela Adormecida o bater das palmas, sons que podemos ouvir mas não conseguimos ver quem está produzindo, não fazem parte da encenação e tampouco da música que está sendo executada ao vivo para a realização da mesma, são apenas a manifestação da platéia em relação ao que está sendo apresentado: são aplausos, como o exemplo da entrada dos artistas do Stomp. Podemos escutar os aplausos, porém, eles não são elementos constituintes em momento algum da música do ballet, nem tampouco fazem parte do contexto da encenação nem tem função dramática, portanto são ruídos registrados durante a gravação daquela apresentação com a presença de um público.*

*– Então foi o ao vivo? (conclui uma estudante)*

*– Sim! Não sei se intencionalmente, mas podemos perceber que são os registros de um espetáculo gravado com a presença de público, como já mencionei. Portanto, de um espetáculo gravado ao vivo. (complementamos)*

Na sequência, procuramos complementar a leitura dos elementos relacionados à recepção sonora nas encenações assistidas.

*– E não apenas os sons, também o silêncio pode ser utilizado para comunicar. O silêncio também pode ser utilizado para complementar a atmosfera gerada pela música ou a iluminação numa situação dramática.*

Pergunta uma estudante:

*– Comunicar como, se não é dito nada, nem tem nenhum som?*

*– Agora há pouco, perguntei a vocês se, além da música, há outros elementos que podemos relacionar aos sons? Lembram? E a resposta de vocês foi qual?*

(perguntamos)

- *Nenhuma* (estudante)
- *Mas vocês responderam de que forma?* (perguntamos)
- *Nós não respondemos nada.*(ênfase da mesma estudante)
- *Vocês me responderam com silêncio! O silêncio me fez entender que vocês não sabiam a resposta, então, naquele momento, houve comunicação.* (concluimos)

Na continuidade da leitura das obras apresentadas, tratamos dos acessórios cênicos (ou objetos cênicos).

Acerca do entendimento que temos desse elemento, Pavis (2005, p.174) os define como “tudo o que pode ser manipulado pelo ator”.

Confundindo-se ao termo cenário ou adereço com muita facilidade dada suas propriedades reais e também simbólicas, distinguem-se diferentes graus de objetividade sobre os acessórios. Kowzan (1977,110) afirma que todo elemento do vestuário, por exemplo, pode tornar-se acessório, desde que tenha um papel com características individuais, independente das funções semiológicas da vestimenta.

A sonoplastia faz uso de acessórios como reforço de uma imagem ou da simples sugestão: o disparo de uma arma de fogo, vidros despedaçando-se, os passos de alguém, o sinal de um telefone, uma freada brusca etc. Para Camargo (2003, p. 173) “a intervenção da sonoplastia na representação do objeto tem o poder de aproximar a escuta do espectador”.

Podemos afirmar que a importância do acessório em cena está intimamente ligada à ação, à fala do ator, ao olhar e à luz. Um objeto enquanto parte do cenário é apenas um dentre muitos elementos que o compõem.

A título de exemplo, os objetos (móveis etc.) dos cômodos de uma casa ou escritório. Num cenário com elementos com função descritiva, o objeto tende não ter qualquer outra função além de auxiliar a compor o espaço ficcional<sup>53</sup>.

Um objeto em cena atrai o olhar do espectador no momento que se faz referência a ele, quando é tocado por alguém, está sendo procurado, é esquecido de propósito, denuncia algo ou serve de pista (CAMARGO, 2003, p. 179).

No momento que interfere na narrativa, um objeto adquire intensidade dramática, passando a fazer parte da ação.

---

<sup>53</sup> Trataremos do espaço na encenação em momento oportuno.

Dependendo dos ângulos de incidência da luz, o objeto ganha uma existência que não havia sido demonstrada antes, revelando seu volume, seus contornos, sua textura, enfim, dando a conhecer aos olhos não apenas um significado, capaz de interferir na leitura racional e emotiva do signo, mas também a aparência física, capaz de impressionar os sentidos (CAMARGO, 2003, p. 179).

A elaboração material pode desenvolver-se ao ponto de representar um grupo social ou um indivíduo em destaque; este mesmo material, utilizado num novo contexto pode produzir um significado completamente oposto ao original.

Tratamos deste assunto e com o seguinte exemplo:

– *Em “A Bela Adormecida”, os objetos pontiagudos contém um valor simbólico que varia de acordo com o momento em que são apresentados. Quando não é feita menção ao feitiço lançado, as agulhas das senhoras bordadeiras são nada mais do que um complemento à sua função. Nas mãos de Carabosse, a fada má, torna-se instrumento para a realização de uma maldade, a ferramenta com a qual um veneno ou alguma forma de feitiço fará a Princesa Aurora cair em sono eterno.*

– *Onde mais, professor?* (perguntou uma estudante)

– *Vamos para outro vídeo. Me fale de algum acessório que vocês tenham percebido em mais de uma cena.*

– *Pode ser a água, professor?* (perguntou uma estudante)

– *Pode ser considerada, ao ser utilizada cenicamente.*

Após breve silêncio, complementamos:

– *Em “Stompoutloud”, a água passa de um simples elemento utilizado no cozimento de alimentos e limpeza da cozinha para um elemento que compõe a cenografia do “esgoto”, além de ser um dos elementos principais da cena dos tambores, onde acontece uma chuva artificial.*

Um objeto emprestado de outra cena ou contexto como também da própria realidade pode surtir efeito semelhante ou contrário a proposta original; em se tratando de algo real, um objeto pode ser apenas sugerido pelo texto ou a palavra a ponto de podermos percebê-lo concretamente e até concebê-lo abstratamente. Como (PAVIS, 2005, p. 176) afirma:

A partir do momento em que é evocado pela palavra, o objeto tem um estatuto completamente diferente; há, no entanto, aqui também, diversos graus de abstração, como se estivesse gradualmente se distanciando de um uso concreto, até que seja apenas um elemento da língua posto na memória (PAVIS, 2005, p. 177).

Por exemplo, no segundo vídeo, a letra da música composta por Arnaldo Antunes faz referência a partes do corpo (mãos, pés, cabeça, umbigo etc.), conduzindo nossa percepção a estes detalhes específicas. Aos poucos, o corpo é o movimento e sua integração ao espaço e luz da cena (que também modula o espaço)

De forma semelhante ao espaço, com frequência o objeto cênico figura como um sistema integrador, como foco e também como parâmetro para o restante da encenação; o espectador o apreende como ponto de referência, como balizador entre momentos e espaços distintos.

De acordo com Pavis (2005, p. 179), a iluminação é um elemento primordial na representação, já que ela a faz “existir visualmente”, além de interagir, destacando e colorindo os elementos de construção da cena com características visuais (ator, espaço, cenografia, figurino, maquiagem e acessórios), atribuindo a eles não apenas dimensão e corpo, como também certa atmosfera.

A luz interfere na encenação; ela não é simplesmente decorativa, mas participa da produção de sentido do espetáculo.

Por ser um elemento de grande fluidez e flexibilidade, a luz pode ser utilizada também para dar o tom de uma cena, moldar a ação cênica, controlar o ritmo do espetáculo, firmando a passagem entre diferentes momentos, coordenando o ritmo cênico colocando os elementos em relação consigo mesmo e também com os outros elementos. A luz possui funções dramáticas e semiológicas, como iluminar ou até mesmo comentar uma ação. Com a luz é possível isolar qualquer outro elemento de construção da cena, criar atmosferas e dar ritmo à encenação; destacar a evolução dos argumentos e dos sentimentos na encenação.

Para Camargo, “a luz atmosférica não é necessariamente para fazer ver ou ler, mas para ter sensações capazes de traduzir a atmosfera dramática”. (2003, p. 203). A luz é um elemento que auxilia na articulação do espaço e do tempo, sendo um dos principais enunciadores da encenação, pois ao comentar toda

a representação e até mesmo contribuir para sua criação e organização, balizando o seu percurso.

A princípio, a iluminação tem competência para delimitar o lugar teatral. A variação de angulação da incidência da luz sobre um determinado objeto cria a impressão de que este está mais próximo ou mais distante da visão do espectador. É através do posicionamento frontal, lateral (em diversos ângulos de posicionamento); em contraluz; em contra-plano; horizontalmente e a pino distribuem a luz por toda a extensão do palco, além dos focos que delimitam ainda mais o espaço, os objetos e as ações.

Em nossa leitura das obras em DVD, o tema iluminação fez-se presente, destacando-se momentos onde esse elemento é mais facilmente detectado.

- *Como podemos compreender a iluminação nos vídeos que assistimos.* (perguntamos)
- *Ela ilumina* (comentário de uma estudante)
- *Ilumina o quê?* (perguntamos)
- *Tudo que nós podemos ver, senão estariam no escuro!* (resposta da estudante, seguida de risos entre a turma)
- *E no início do terceiro vídeo, havia alguma luz?* (perguntamos)
- *Aí não vale, professor. Eles (os performers do Stomp) estavam pendurados numa parede (armação de metal, similar a um outdoor) ao ar livre, em cima de um prédio. Ali não precisou de luz porque era dia e o sol estava iluminando.*
- *A não ser que fosse à noite...* (complementamos)
- *É... Aí precisaria de uma luz para podermos ver os artistas!* (complementa a estudante)
- *E qual a diferença da situação de estar ao ar livre e em um ambiente fechado ou escuro?* (perguntamos)
- *Nas outras cenas do terceiro vídeo eles estão em lugares que precisam de luz, senão todo mundo ficaria no escuro, não dá para enxergar?* (a mesma estudante)
- *E nos outros vídeos também. Tudo acontece em um palco precisa ser iluminado.* (complementa outra estudante).
- *E onde isso fica mais evidente. Onde conseguimos perceber a presença da iluminação?*

Após alguns instantes de silêncio...

- *Em todos os vídeos, professor.* (diz uma estudante)
- E onde conseguimos observar o uso da iluminação como um elemento que interage com os outros?
- *No segundo vídeo (O Corpo), professor* (responde outra estudante)
- *Por que?* (perguntamos)
- *Porque às vezes parece que as pessoas flutuam. A luz que vem de fora do palco, que o professor mostrou na hora que o vídeo foi mostrado. Às vezes o palco ficava vermelho e também quando os bailarinos dançam com a luz do cenário.* (conclui a estudante).
- *Posso ainda complementar com uma cena do terceiro vídeo em que os artistas produzem sons com canos pendurados em um aparente esgoto. (voltamos a imagem para que os estudantes acompanhassem o raciocínio). Podemos observar que a água é verde por causa da iluminação que a deixa dessa cor! Não se trata de água verde ou de um esgoto real, mas de água tornada verde pela luz refletores coloridos que estão submersos. É um esgoto cenográfico.* (concluimos)

Camargo observa que “a função seletiva da luz conduz o olhar do espectador somente para aquilo que deve ser visto mergulhando o restante no escuro: a função dimensional revela que o corpo ocupa um lugar no espaço tridimensionalmente e faz dele um ser que se expressa na horizontal, na vertical e na linha da profundidade”. (CAMARGO, 2003, p. 197). Para esse autor, a iluminação reforça e evidencia a “natureza tridimensional do espaço cênico”. O foco, a angulação, a intensidade e a cor da luz atuam como operadores próximos, já que têm a capacidade de aproximar os signos visuais. (CAMARGO, 2003, p.199). A focalização de determinada parte do palco identifica o lugar momentâneo da ação. O foco de luz possibilita também o isolamento ou afastamento de um ator ou de qualquer outro elemento do restante da cena e também para o reconhecimento do espectador.

Seu emprego não acontece somente com o fim de delimitar o lugar material, mas também para pôr em relevo tal ator ou tal elemento em relação àquilo que os rodeia. Uma função destacada da iluminação é a possibilidade de ampliar ou modificar o valor semiológico dos elementos, inclusive imprimindo-lhe novo sentido:

o rosto, o corpo do ator e seus mecanismos, seu rosto e corpo, a maquiagem e a indumentária, além de um fragmento do cenário podem ser facilmente modelados pela luz (KOWZAN, 1977, p. 112 – 113).

Sendo a iluminação um dos fatores que desencadeiam no espectador a leitura das cores do espaço cênico e o que nele houver, torna-se necessária uma afinação entre o iluminador, o figurinista e o cenógrafo, no intuito que as escolhas cromáticas não se invalidem.

A cor difundida pela iluminação pode também desempenhar um papel semiológico. A escolha cromática para a encenação vai provocar no espectador um repertório sensual que envolve diretamente seus receptores distantes. As cores quentes vão produzir uma sensação agradável; as frias vão suscitar a tristeza; os tons médios vão sugerir uma impressão neutra e calma. Para Pavis “As colorações escolhidas suscitam emoções e sensações por obra da luz (clareza) e da cor (tom)” (PAVIS, 2005, p.180). A escolha da coloração correta para uma encenação tenderá a contribuir para produzir sobre o espectador efeitos que vão contribuir na construção emocional da encenação.

A título de exemplo, o uso da coloração vermelha observada pela estudante em relação ao segundo vídeo e a cenografia de um “esgoto”, onde a água adquiriu um tom esverdeado devido a incidência de luz verde.

Neste sentido, as imagens mentais construídas serão, senão mais compreensíveis, pelo menos melhor ligadas à utilização objetiva das cores. A platéia levará em conta igualmente a escuta musical, os momentos oníricos ou de devaneio e de atenção flutuante, pois a escuta e os sonhos suscitam igualmente cores.

Por meio da compreensão da iluminação podemos ainda “averiguar o que ela ilumina e também o que esconde como a ação que parte da luz para ir à sombra ou vice-versa” (PAVIS, 2005, p. 180).

A luz facilita a apreensão e captação de detalhes. Se a incidência da luz produz contraste, o objeto iluminado pode ser facilmente reconhecido. Em parceria com a sonoplastia, a luz pode auxiliar ou interferir no conforto da escuta, pela apreensão racional de um evento. Neste sentido, o emprego de uma seqüência de atmosferas onde o obscuro é sucedido pela geral branca pode lograr conciliar uma dramaturgia exposta, que não tem nada a esconder com uma luz meridional e lúbrica, realizando um ajuste entre a razão e a subjetividade. Para Dullin, a técnica da luz destacou sua plasticidade e sua capacidade “musical”. A luz é “o único

recurso exterior que pode agir sobre a imaginação do espectador sem distrair sua atenção; a luz tem uma espécie de poder semelhante ao da música: toca outros sentidos, mas age como ela; a luz é um elemento vivo, um dos fluidos da imaginação, o cenário é uma coisa morta” (apud PAVIS, 1999, p. 202). Os recortes de luz dão margem ao surgimento do espaço ficcional, destacado do espaço de atuação, criando uma cenografia espacial. Ao estabelecer relações com a cenografia, é esta quem permite ou não a entrada de luz natural no espaço cênico. Ao optar-se, na encenação, pela luz artificial, esta permite a escolha entre iludir ou fazer desaparecer determinados elementos do cenário e de todo o espaço cênico. A luz pode ainda sugerir mudanças temporais alternando dia e noite ou ainda desorientando completamente quem observa, seja num sentido temporal quanto espacial. A própria dramaturgia pode ser guiada e inscrita no tempo graças à utilização da luz, especialmente no que diz respeito à transições do época e/ou lugar e também da narrativa da cena. Da mesma forma que o cenário, também o figurino materializa-se através da luz. A indumentária, tal qual a maquiagem, capta a luz que lhe é direcionada aproveitando sua cor, seu contraste, a valorização de suas dobras e corte. Suas cores podem ser ampliadas, retificadas ou modificadas, provocando aproximação ou distanciamento. Para o ator, esta mesma materialização, da qual não fogem os elementos visíveis da encenação também é real: sua energia pode ser destacada ou depreciada. Sua ação é limitada pela incidência da luz, que delimita regra geral aquilo que “pode” ou “deve” ser visto, modulando sua gestualidade e movimentação. Por outro lado, pode ampará-lo nos momentos em que este deseja estar oculto, utilizando-se apenas da sonoplastia ou da utilização da voz sem sua presença física visível. Para Camargo (2003, p. 204) “a luz é um recurso riquíssimo para acompanhar o percurso do movimento no espaço e não somente para aprisioná-lo dentro de figuras geométricas”.

Ao dar vida ao espaço e ao ator, a luz assume uma dimensão de proporções metafísicas. A luz assume uma função controladora e modeladora do sentido; é também um “elemento atmosférico que religa e infiltra os elementos separados e esparsos” (PAVIS, 1999, p. 202). Categoricamente, na encenação ela é um elemento que dá vida aos outros elementos.

A descrição e análise das obras provocaram no grupo curiosidade e o desejo de pesquisá-las em diferentes fontes. Nessa perspectiva, sugerimos o uso de recursos tais como internet, dicionários de dança e teatro, revistas

especializadas, enciclopédias, entrevistas.

Os primeiros resultados surgiram na aula seguinte, quando foram trazidas à sala-de-aula informações acerca das obras:

- *Dois grupos são da Inglaterra e um do Brasil. Eles têm rainha na Inglaterra e nós temos presidente aqui no Brasil...*(fala de uma estudante com o complemento de outra)
- *E vocês sabem onde fica a Inglaterra?* (perguntamos)
- *Europa!* (a resposta veio da estudante com mais idade no grupo)

Mais informações acerca dos grupos e dos trabalhos foram colocadas para a sala, momento em que aproveitamos para complementar com informações adicionais que julgamos relevantes.

Na distinção entre as linguagens da dança investigadas (o *ballet* clássico de repertório apresentado pelo *Royal Ballet*, a dança contemporânea do *Grupo Corpo* sob a poética de Rodrigo Pederneiras e a *dança* pós-moderna do *Stomp*, *mixada* em música produzida ao vivo por instrumentos inusitados e teatro físico) percebemos que os estudantes não produziram um entendimento mais aprofundado acerca dos códigos utilizados nestas encenações. Falavam do que viam ou imaginavam, mas não do que as linguagens ou poéticas traziam em seu contexto mais amplo, o que era natural dada a faixa etária com que estávamos lidando. Resguardamos as observações acerca do *ballet* clássico, que trazia uma história com início, meio e fim, além de um gestual que complementava a intenção do movimento e da cena, facilitando o entendimento da história. Nesta perspectiva, pudemos perceber que as falas dos estudantes evidenciavam o fruto das experiências que haviam tido até aquele momento.

Nesse sentido, interpretação e julgamento conduziram-se ora interligados aos processos de descrição e análise, ora em caráter mais específico, como o juízo de gosto descrito anteriormente. A partir do exercício de leitura das três obras, demo-nos conta de que se fazia necessário apresentar mais informações, documentação, vocabulário e instrumentos para poder interpretá-las em maior profundidade. Dessa forma não demos como concluída a leitura das obras, deixando em aberto questões que por ventura os estudantes desejassem dar prosseguimento, visando resgatá-las em momento oportuno, no transcorrer das atividades

relacionadas ao fazer artístico.

Foi dado início às atividades práticas de encenação, situando como eixo central o enfoque na linguagem da dança<sup>54</sup>. Primeiramente, fez-se necessário estabelecer alguns parâmetros e regras de convivência comuns a todos os participantes.

A atividade anterior, de leitura, contribuiu para apresentar aos estudantes aspectos acerca da natureza de uma encenação e a abrangência do entendimento que dela temos (linguagens artísticas pertinentes à arte do espetáculo vivo), oferecendo ainda esclarecimentos complementares em relação aos seus elementos constituintes. Discussões acerca da estética e poética serviram para situar os educandos em relação às atividades propostas que visaram, *a priori*, a elaboração de uma encenação com a participação de todos.

A partir de socializada a proposta de trabalho, os estudantes foram estimulados a apresentar suas idéias. Como já havíamos previsto, em função da diversidade surgiram divergências entre os estudantes quanto a temática. Mas a diferença nos seus posicionamentos não interferiu no apoio da proposta pela totalidade dos integrantes do grupo. Porém, diluíram-na em múltiplos projetos.

Em virtude das diversas propostas apresentadas pelos estudantes, e a predisposição e empolgação para realizá-las, deliberaram pela criação de vários projetos de encenação distintos, a serem desenvolvidos concomitantemente, de acordo com as idéias apresentadas. A proposta de produção multifacetada nos gerou certa surpresa e apreensão, a princípio, uma vez que o grande volume de temáticas e trabalhos a serem conduzidos simultaneamente poderia gerar uma demanda maior do que poderíamos dar conta de atender. Crentes de que os estudantes tinham muito a contribuir, concordamos com a empreitada, estabelecendo um cronograma de atividades a partir dali:

Propusemos limite mínimo e máximo de duração das cenas (entre 2 e 5 minutos) a serem produzidas; Acordamos que este bloco de atividades teria como atividade final, a apresentação dos trabalhos a convidados dos próprios

---

<sup>54</sup> O enfoque na linguagem da Dança, como já mencionamos anteriormente, justifica-se em virtude da natureza das atividades desenvolvidas na EMDL porém, a linguagem da encenação teatral (que tem a arte do espetáculo vivo como essência), opera na sinergia entre as linguagens artísticas, valendo-se de aspectos e conhecimentos destas como meio e, por vezes, como instrumento fundamental para sua existência.

estudantes. Fixamos a data<sup>55</sup> em que ocorreria a apresentação dos trabalhos, o que aconteceu no final daquele segundo bimestre de 2007.

Feito o agendamento das atividades, passamos para a ação. Como tínhamos por objetivo o trabalho coletivo, acordamos que, para a realização das experiências individuais (estudantes que apresentaram propostas para trabalhar monólogos/solos), deveriam participar também de um projeto que fosse realizado em processo coletivo.

Como estímulo para esse início propusemos atividades com naturezas distintas que objetivassem a construção da cena a partir da linguagem da dança: atividades lúdicas<sup>56</sup>, buscando fomentar o exercício da imaginação dos participantes; e atividades relacionais, como jogos e brincadeiras visando o desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais (perceptivas); composição (improvisados ou não) de movimentos pelos próprios estudantes em sala-de-aula ou em casa. Buscamos também uma aproximação da linguagem teatral a partir de jogos teatrais, inspirados nos trabalhos de Huizinga (1996), Japiassu (2001), Novelly (1994), Koudela (1992, 1996) e Spolin (1992, 1999).

Considerado elemento essencial ao Ensino de Teatro, o trabalho com o “jogo teatral” é proposto nos PCN para o Ensino de Arte. Na busca por suprir o *déficit* de orientações didáticas específicas para cada área<sup>57</sup>, conduzimo-nos pela proposta para o Ensino de Teatro apresentada pelo documento elaborado para as séries iniciais que, ainda na parte introdutória, apresenta algumas indicações de procedimentos a serem adotados:

O professor deve organizar as aulas numa seqüência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para a linguagem teatral, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio desta linguagem. (PCN-Arte I, p. 86)

---

<sup>55</sup> Vianna e Strazzacappa (2008) alertam que a fixação de datas limite para a apresentação do material cênico produzido inibe a espontaneidade. Neste trabalho, optamos por estabelecer uma data como referência para o desenvolvimento dos trabalhos, visando o desenrolar do projeto de acordo com as metas estabelecidas, numa equação entre a nossa proposta e o planejamento resultante da elaboração em grupo.

<sup>56</sup> Fundamentados em Luckesi (2002), a abordagem que utilizamos para conceituar o fenômeno da ludicidade foca a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia.

<sup>57</sup> As orientações didáticas são dadas em termos globais para a área de Arte, sendo fortemente marcadas pela perspectiva das Artes Plásticas.

Para Koudela (1991, p. xxi), “o jogo é uma das peças mais importantes para a solução de problemas de ordem pedagógica, devendo ser elevado à categoria de fundamento de métodos educacionais”. Para a autora é através do jogo de improvisação que o estudante aprende, vivencia e experimenta os componentes básicos da atividade teatral, ordenando progressivamente sua linguagem dramática.

Para Pupo<sup>58</sup>, entre as diversas possibilidades que o professor encontra a disposição para a realização de seu trabalho, destacam-se pelo menos dois termos distintos: o primeiro é o “jogo dramático”, termo que exige precisão por parte de quem o utiliza, pois apresenta acepções distintas. Determinados autores, por exemplo, o associam ao faz-de-conta. Segundo a autora:

Na acepção que nos interessa salientar, qual seja a de uma modalidade de improvisação amparada por regras e proposta por um educador, o jogo dramático implica: - na divisão, ainda que temporária, entre quem joga e quem assiste; - na observação de regras de funcionamento [...] - na proposição de temas ou elementos da própria linguagem teatral – ação, espaço, personagem – como ponto de partida do jogo; - na ação, no aqui e agora, que engendra o sentido. Outro caminho possível é o do “sistema de jogos teatrais”. (1991, *apud* FERRAZ; FUSARI, 1993, 115).

A partir da publicação da primeira obra de Viola Spolin, *Improvisação para o Teatro* (1979), o conceito de jogos teatrais passou a ser utilizado nas escolas brasileiras, já que abordagens de origem francesa, germânica ou anglo-saxônica — quase sempre recorrentes na literatura nacional — não foram traduzidas nem difundidas por meio de revistas ou livros, excetuando-se a publicação de *O Jogo Dramático Infantil*, de Peter Slade (1978), um resumo de obra mais ampla datada dos anos 50.

Os elementos do jogo teatral são apresentados por Koudela:

O problema a ser resolvido é o objeto do jogo que proporciona o ‘Foco’. As regras do Jogo Teatral incluem a estrutura dramática (Onde, Quem, O Quê) e o objeto (Foco), mais o acordo do grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin emprega a técnica de ‘instrução’, através da qual encoraja o jogador a conservar a atenção no Foco. (In: SPOLIN, 1999, p. 12).

---

<sup>58</sup> Pupo, Maria Lúcia de S. B. **Práticas Dramáticas na Instituição Escolar**, São Paulo, 1991 (mimeografado), *apud* Ferraz e Fusari, 1993, p. 116-117.

Essas primeiras atividades foram destinadas a oportunizar a formação de vínculos, sendo conduzidas de forma a apresentar aos estudantes envolvidos noções fundamentais das linguagens cênicas, além dos seus elementos constituintes, conduzidos de maneira adequada à faixa etária em questão, apresentando os objetivos, os requisitos básicos de sua construção e a forma como seriam avaliados.

A idéia foi desenvolver uma prática corporal que desse suporte à adequação da linguagem do *ballet* clássico<sup>59</sup> às linguagens outras que fossem investigadas e/ou desenvolvidas nos processos individuais.



**Figura 06** – Jogos teatrais I



**Figura 07** – Jogos teatrais II

Naquele momento não houve ainda preocupação em relação a detalhes técnicos, trabalho feito posteriormente à medida que crescia o interesse do grupo, no decorrer dos processos de criação.

Nesse sentido, aos poucos questões acerca da concepção da cena como, por exemplo, o tema pretendido, a escolha e uso de trilha sonora, a necessidade de trabalho corporal e a utilização ou não de cenografia, figurinos e adereços.

Cuidadosamente, no decorrer do processo criativo de cada trabalho e, na condição de professor mediador, investigávamos as necessidades individuais em função das atividades propostas pelos estudantes, com o intuito de preservar a

<sup>59</sup> Nota do autor: A natureza da atividade da dança consiste da utilização do corpo como veículo de expressão. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades do movimento a partir da consciência corporal e a subsequente formação de técnicas específicas para essas ações, num número imensurável de possibilidades. Essa prática demanda regularidade e continuidade, o que é satisfatoriamente realizado nas atividades desenvolvidas no âmbito da EMDL.

integridade física dos participantes, por exemplo, limites articulares, de força e flexibilidade, de acordo com o enfoque e as características de cada trabalho por eles desenvolvido, como adequação do tema ao espaço cênico, utilização de elementos, composição coreográfica etc.

Importante ressaltar que nossa participação foi limitada, intencionalmente, ao mediar informações. Conduzimo-nos por todo o processo de criação das cenas com postura questionadora, procurando incentivar as jovens encenadoras a investigar e tomar decisões, posicionando-se a partir da reflexão acerca de suas ações.

Visando evitar despesas desnecessárias, ficou combinado, após sugestão nossa e concordância de todos, que não haveria utilização de cenografia, a não ser aquelas produzidas por adereços e pequenos objetos que as estudantes/encenadoras julgassem de maior relevância para a realização dos trabalhos.

A título de exemplo, o trabalho desenvolvido por um grupo de estudantes que deseja ambientar sua cena em um jardim. Com a simples disposição de alguns tecidos coloridos pelo palco, produziram, mesmo que de forma rudimentar, os efeitos coloridos que pretendiam.

A escolha da indumentária também não foi um fator relevante neste primeiro momento sem, no entanto, ser deixada de lado. Mesmo não sendo um dos critérios estabelecidos para as atividades iniciais, muitos estudantes optaram pela utilização de figurinos e acessórios como forma de caracterizar seus personagens ou objetivando criar coesão estética entre os atores.

Nesse pensar e caminhar os estudos acerca da necessidade de figurinos e objetos de cena, tais materiais foram selecionados e eleitos por cada grupo, primando-se pela coleta de material descartável e sucateado em suas próprias casas e no guarda-roupa da escola, tais como tecidos, cordões, retalhos, linha, botões, e tudo o que os depósitos escolar e domiciliar abrigavam, dando-se continuidade ao processo criativo. Objetivamente, a recomendação foi a de reciclar roupas, utilizar materiais já existentes e, caso necessário, o compartilhamento de roupas e objetos entre os participantes.

Como o objetivo principal das atividades era o exercício de criação, onde a imaginação e a criatividade se fazem necessárias, julgou-se que o estabelecimento destes parâmetros criaria condições iniciais similares para todos os

participantes. Buscamos ainda, com esta atitude, evitar que as diferenças de condição econômica entre as estudantes interferissem no trabalho e/ou evidenciassem ou alimentassem distinções fora do campo do mérito pessoal.

Em virtude da aparente inexperiência das jovens encenadoras em relação a aspectos técnicos e metodológicos acerca da produção dos trabalhos, cada proposta teve seu processo de construção desenvolvido com características próprias: desde a escolha do tema, por vezes com características abstratas e subjetivas, assim como a formulação de motes geradores de ação.

Grande parte do processos de criação dos trabalhos partiu da investigação da sonoplastia calcada, principalmente, na escolha da música. Percebemos que a necessidade de trabalhar com a linguagem da dança e a visão ainda tradicional dessa linguagem nas encenações pode ter sido o fator decisivo desta eventualidade. Neste tocante, às dúvidas que surgiam buscavamos lançar questionamentos e incentivar a investigação e a reflexão:

– *Professor, a gente pode trabalhar sem a música até escolher uma?* (fala a estudante)

Naquele momento, coube-nos relembrar a argumentação que havíamos feito durante a leitura das obras em vídeo que, dentre os elementos de construção da cena, aqueles com características sonoras: a trilha: música, ruído, silêncio... Além de discutir a natureza da dança cênica e questionar a necessidade (ou obrigatoriedade) do uso de música:

– *Vocês julgam realmente necessário utilizar música ao vivo, ou uma música gravada por algum artista em alguma mídia, para que vocês possam criar e representar uma cena que envolva a linguagem da dança?*

Por alguns instantes, fez-se silêncio. Concluímos, abordando o conteúdo da sonoplastia utilizado na leitura das obras em dvd:

– *Vocês conseguem escutar algo neste momento? Mas todos estão pensando, e alguns responderam à minha pergunta por meio de gestos faciais e corporais. Como já pudemos observar anteriormente, este silêncio tem características dramáticas que também são úteis na encenação, dependendo da forma como resolverem usá-las e,*

*caso queiram usá-las, uma vez que os trabalhos pertencem a vocês, cabe a vocês a decisão de utilizar ou não música ou qualquer outra forma de expressão sonora, seja por meio da voz, seja por meio de outros recursos quaisquer.*

Um dos grupos fez uso de imagens bidimensionais como referência para criação de movimentos e produção da cena, tais quais os desenvolvidos em jogos teatrais. A proposta surgiu da idéia de transpor para a cena imagens de uma história em quadrinhos. Daquilo que pudemos perceber, não houve a intenção de contar uma ou outra das histórias dos gibis que as estudantes levaram para o trabalho, mas utilizar as imagens como inspiração para criar movimentos, gestuais e situações de representação.

Houve ainda aqueles que buscaram aproximação com o material assistido em vídeo, utilizados como objetos de leitura em sala-de-aula anteriormente.

Assim como a preparação corporal e técnica, a maturidade de um artista cênico é desenvolvida a partir do contato com o público. O momento único da realização teatral não é substituído pelas longas horas de preparação que a antecedem. Nesse sentido, a preparação dos educandos teve por objetivo, como se indica, tornar a realização do ato cênico a mais satisfatória possível, porém um dos elementos fundamentais para o amadurecimento dos artistas consiste do estar em cena, o que, mesmo em sua efemeridade, permite a realização máxima do artista ao transpor os ensaios para a materialidade da cena.

Nesse sentido, em meio às atividades, buscávamos detalhar aspectos pertinentes aos exercícios, trazendo à reflexão o entendimento de linguagem, linguagem artística, a encenação e seus elementos constituintes etc. Além de provocar o pensamento crítico acerca da importância da participação efetiva de cada integrante no grupo, o tema a desenvolver, as fontes para pesquisa individual e coletiva etc. Além da preocupação em fornecer informações e explicações acerca da possível inter-relação das linguagens artísticas e da natureza da cada uma, além de suas possíveis relações com a Arte do Espetáculo Vivo, fornecendo o máximo de informações que subsidiassem as pequenas encenadoras, caso desejassem fazer uso de tais recursos.

Esses estudos contribuíram para as atividades cênicas: improvisação, preparação corporal, experimentação de elementos e composição de personagens, marcações de tempo e espaço etc.

Em relação ao uso do espaço, coube-nos uma breve exposição acerca do entendimento que dele temos a partir de nossos estudos.

Em seus estudos, o dançarino e coreógrafo Rudolf Von Laban (1981, 1978) propôs a divisão do espaço em níveis: o que está no ou próximo ao chão foi denominado nível baixo; entre a posição agachada e a em pé, denominou de nível médio; para além disso, tudo o que está acima da cabeça encontra-se no nível alto. Laban dividiu ainda o espaço em planos, que representam a junção de duas das três dimensões existentes, sendo estas a altura a largura e a profundidade. Laban sugere a visualização de uma imagem para cada plano. A porta representa a união entre as dimensões de altura e largura, num eixo vertical. A mesa representa o ajuntamento das dimensões de largura e profundidade, no eixo horizontal. A roda, no eixo sagital, representa a junção das dimensões de altura e profundidade. Na figura 01, na página 74, podemos observar alguns artistas da dança em cena. O momento congelado no tempo revela a ocupação dos três níveis do espaço propostos por Laban. Da direita para a esquerda, a bailarina de camiseta amarela encontra-se no nível baixo, no plano da roda, ao associar, num eixo horizontal, as dimensões de profundidade e altura. Na sequência, a bailarina à frente, vestindo macacão preto e detalhes em amarelo, está no nível médio e também no plano da roda; logo atrás dela, o casal está no nível alto, no plano da porta. Na sequência, outras quatro pessoas em diversas situações no nível médio: a pessoa do meio, de camiseta rosa, encontra-se no plano da roda; na sequência, a figura de preto, explorando o plano da mesa. Finalizando, as duas personagens, a de verde, de costas e a de laranja explorando variações do plano da porta. Além dos níveis, dimensões e planos, de acordo com os estudos de Laban (1981, 1978), podemos observar as direções (frente, atrás, lados) e o traçado imaginário impresso pelo corpo ao deslocar-se pelo espaço.

Numa encenação, as relações de comunicação são constituídas, além da produção da cena, pelas percepções que se produzem acerca do espaço utilizado e as possíveis relações que aí se efetivam como linguagem<sup>60</sup>. No âmbito do teatro ou fora dele, podemos denominar essas relações de circunstâncias espaciais, uma vez que estejam presentes na constituição do processo comunicativo, seja este da cena e da sua recepção ou não apenas neste território. As circunstâncias

---

<sup>60</sup> Ver mais sobre formação ou traçado espacial e expressão em Ossona (1988).

espaciais na encenação são as situações observadas em relação ao espaço físico e também ao espaço virtual criado durante a representação.

O espaço no teatro divide-se em espaço concreto e espaço lúdico. O espaço concreto tem natureza dupla: caracteriza-se por ser um espaço vazio a ser preenchido e, ao mesmo tempo é um espaço dilatável indefinidamente a partir de sua utilização. O espaço lúdico é um espaço virtual existente somente no momento da representação. Este espaço (lúdico) é produzido pela ação do ator<sup>61</sup>. Assim como o espaço lúdico, existe o espaço dramático, que é o espaço produzido pela recepção, isto é, é o espaço virtual criado pelo público também no momento da representação. Além destes espaços fundamentais, vamos falar de outros espaços no teatro, como o espaço ergonômico do ator, o espaço textual, o espaço interior e o espaço da instalação.

As circunstâncias espaciais são identificadas a partir das divisões do espaço e da compreensão que destas fazemos ao conformar a peça como um todo de sentidos, seja estando na platéia ou no palco;

A experiência espacial, tanto no teatro quanto fora dele, dispõe de duas possibilidades, para as quais inúmeras teorias que tratam do espaço irão apontar: a primeira concebe o espaço como um lugar vazio e como algo passível de ser preenchido: é somente com a materialização dos elementos que constroem a cena que a representação passa a existir. A materialização, ou o tornar físico, possibilita, inclusive, a dilatação do espaço em espaço de representação. Ou melhor, o espaço, na encenação, não pode ser pensado somente enquanto espaço de representação ou espaço geométrico que qualquer elemento da cena ocupa. O espaço, neste âmbito, é espaço que se conforma e é conformado pela distância, pelos interstícios, pela utilização e interpretação que dele fazemos. Cada elemento ocupa um lugar no espaço. Também são criados espaços entre estes elementos. Sob determinadas circunstâncias espaciais, a disposição e utilização destes elementos vão aproximar ou distanciar os elementos entre si e também na sua relação com o público; A segunda considera o espaço como invisível, sem limites e intimamente ligado àqueles que dele fazem uso, a partir de seu deslocamento, de sua trajetória e direção – não como algo a ser preenchido, mas sim estendido (PAVIS, 2005, p. 140). A partir destas duas concepções é possível observar, no

---

<sup>61</sup> Visando facilitar o entendimento do leitor, utilizaremos aqui o termo “ator” para designar o artista em cena, indistintamente da linguagem artística envolvida (teatro, dança, circo etc.)

teatro, formas diferentes de descrever o espaço no âmbito teatral: um espaço objetivo externo e um espaço gestual ou lúdico. Um espaço concreto, real, e, outro, virtual, criado a partir do jogo teatral.

O espaço virtual subdivide-se em espaço lúdico, efetivado a partir de quem produz a ação, no caso, o artista em cena, e espaço dramático, o qual passa a existir a partir da recepção da cena por parte do espectador, sendo um espaço nascido da interpretação da ação ou da cena. Além das subdivisões, discriminam-se outras formas ou empregos para o espaço no teatro, sendo elas o espaço textual, o espaço ergonômico do ator, o espaço interior e o espaço da instalação. Esta subdivisão está sintetizada na Figura 08.

O espaço objetivo externo é o espaço concreto, preenchível e passível de descrição. Ele compreende o espaço teatral (ou lugar teatral), o espaço cênico e o espaço liminar, que correspondem àqueles locais, de uso historicamente atestado no palco, nos quais a disposição e a superposição, sua interação com outros elementos ou sua adaptação na encenação podem representar a complexidade dessa e, inclusive, vir a contribuir para a sua formação (PAVIS, 2005, p.142).

O espaço teatral é o espaço compartilhado pelo artista em cena e pelo espectador; um espaço de amplitude tridimensional, percebida de forma concreta e demarcada, mesmo consensualmente, e também de caráter duplo, com a presença de quem observa e de quem é observado (UBERSFELD, 2004).

Espaço teatral ou lugar teatral compreende teatro enquanto espaço físico que envolve a arquitetura, o prédio em si, reservado para fins de representações teatrais. Ubersfeld acentua que, além da arquitetura dos palcos tradicionais (arena, elisabetano, e as variantes desses), o teatro se instala onde melhor lhe convém, seja num palco italiano (de visão frontal) ou o aproveitamento de outras estruturas (PAVIS, 1999, p. 138), como escolas, fábricas, mercados. Roubine (1998) define essas alternativas enquanto um movimento de evolução do espaço cênico no século XX e, por extensão, também da arquitetura teatral.

Há espetáculos que acontecem em percurso, nos quais, nas palavras de Camargo (2003, p.12), “o espectador deixa o lugar fixo e passa a percorrer as cenas”. Torna-se espaço teatral qualquer local da representação de cenas, sintetiza Roubine (1998, p. 28):

Existe uma relação de interdependência entre o espaço cênico e aquilo que ele contém. Se a peça fala de um espaço, o delimita e o situa. Por sua vez esse espaço não é um estojo neutro. Uma vez materializado, o espaço fala da peça, diz alguma coisa a respeito dos personagens, das suas relações recíprocas, das suas relações com o mundo.

O espaço cênico configura-se, tornando-se real, somente no evento da apresentação teatral. A produção objetiva da existência de tal definição do espaço é caracterizada pela circunscrição da evolução da ação dos atores pelo espaço, seja esta evolução restrita ao espaço propriamente dito da área cênica ou na evolução em meio ao público.

Nesse âmbito, é como se o ator mantivesse ao seu redor certa aura, que, quando adentra o espaço delimitado enquanto palco, demonstra aos espectadores qual o limite deste espaço a partir da ação e ou presença. Esta aura amplia-se, tornando tal lugar, de certo modo, sagrado, pois envolto pela energia que a ação do ator gera: a de transformar o espaço no “onde” da ação dramática, como sugerem as teorias do trabalho do ator, de Artaud (1999), e da dilatação, de Barba e Savarese (1995).

Quando o ator aproxima-se da platéia, mesmo assim ocorre a conservação do espaço cênico, pois é a ação do artista em cena que modifica aquele, e não o espaço mesmo que se modifica. Isto ocorre ainda que o ator, próximo do público, interaja com ele ou se infiltre na platéia.

A ação do artista em cena suscita a atenção do espectador, aproximando este de qualquer sentido possível da ação pretendida pela cena. Nestas circunstâncias, qualquer espaço ocupado por quem está representando, ou por algum dos elementos que estão no palco, transforma uma área qualquer em espaço cênico, seja nos limites do espaço teatral, seja rompendo ou modificando o espaço para as situações intencionais da representação teatral.

Como já mencionado, a delimitação, no espaço teatral, entre o espaço cênico (objeto observado) e o espectador (observador) não se dá apenas em relação à proximidade. O ator, mesmo em contato físico com o público, tocando-o ou abordando-o, ainda assim manterá a distância espacial relativa entre quem atua e quem assiste: espaço do palco e espaço da platéia. Isto porque a ação dramática é que delimita as circunstâncias espaciais específicas de uma encenação, as quais demarcam os limites do território da encenação para o campo do jogo teatral. Assim,

projeta-se no campo demarcado pela representação um espaço que será percebido pelo espectador enquanto um espaço dramático.

O espaço cênico organiza-se em estreita relação com o espaço teatral. De acordo com Pavis (1999, p.133), na conformação do espaço teatral em espaço cênico combinam-se dois dos princípios que a nossa cultura formulou sobre a representação: o do círculo e o da linha. Artaud (1999) propõe a utilização do caráter circular no teatro, tendo o espectador no centro da encenação. No círculo temos o sentido ritualístico do teatro, enquanto local da apresentação não limitado pelo olhar do espectador, atuando este como participante de um “ritual”. Inspirado no teatro grego, que é ao mesmo tempo construído e naturalmente escavado no flanco de uma colina, o círculo volta na sequência a todo lugar em que a participação não fica limitada ao olhar exterior sobre o acontecimento (PAVIS, 1999). Na linha os sentidos do espectador estão voltados para um lugar específico; o espaço é organizado de acordo com os princípios da distância, simetria e redução do universo a um cubo, ou caixa ótica, tal como é o palco italiano, que significa o universo inteiro pelo jogo combinado da representação direta e da ilusão. Estas duas figuras da percepção produzem todo tipo de palco e de relações no teatro, uma vez que suas combinações e variantes se aplicam a qualquer possibilidade de encenação sem que nenhuma fórmula venha a se impor definitivamente sobre outra.

A noção de espaço cênico pode oscilar de significante a significado: espaço sensível e palpável, significante perceptível e, portanto, também concreto; como significado, alude à abstração e à ficcionalidade, da geração de pontos de vista de quem o constrói e de quem o observa.

O espaço objetivo externo, propriamente, no espaço teatral é abrangido pela materialização das relações teatrais entre espectador e o cênico. Delimita-se no espaço da representação.

É onde todas as cenas acontecem. Como exemplo de sua utilização, uma situação ocorrida por um grupo de estudantes que buscavam, em seu processo de criação, uma forma de dividir o espaço cênico em duas metades de forma concreta. Utilizando os recursos da própria sala-de-aula, transformaram uma barra móvel em parede e penduraram lençóis para preencher os espaços vazios. Tal ação fez surtir o efeito que as estudantes desejavam.

O espaço liminar é a fronteira onde se esgota a cena (espaço cênico), o objeto observado, e passa a atuar o olho do observador. De acordo com

Pavis (2005), é tênue o espaço limítrofe desta divisão entre espaço cênico e espaço do espectador. O limiar “marca a separação entre o palco e a platéia, ou entre o palco e a coxia [...] a liminariedade é registrada com intensidades variáveis de acordo com o ‘círculo de atenção’ que o ator traça mentalmente para se isolar do olho do outro” (PAVIS, 2005, p.142). Podemos afirmar que o espaço limiar é o marco que, apesar de imaginário, se faz real e presente ao separar o espaço de quem está representando e, portanto, sendo observado, e o de quem está observando, o espaço do espectador.

Um grupo de estudantes decidiu investigar este espaço limiar e levar para a cena as possibilidades de transgredir o espaço cênico. A sala-de-aula foi transformada em espaço cênico nos moldes de um palco italiano, onde o público foi posicionado para uma visão frontal. Em seus exercícios, em virtude da necessidade de dividir espaço com outros grupos de trabalho, o grupo percebeu que havia possibilidades de interagir com pessoas dos outros grupos e, ao invés de se atrapalharem ou acharem tal exercício um problema, aproveitaram para realizar um exercício de interagir com quem estivesse dentro dos limites de suas cenas. Como o ambiente para a apresentação das cenas era controlado, as jovens encenadoras, em ato cênico, transgrediram as barreiras do palco e realizaram evoluções por entre a platéia, que estava disposta sentada no chão da sala-de-aula, próximos da parede contrária à frente do palco. Percebíamos, tanto quanto o público, que, por onde as “artistas” evoluíssem, o foco de atenção estava nelas, mesmo próximas ou tocando pessoas da platéia. Havia ali uma parede invisível que as separava do restante das pessoas daquela sala.

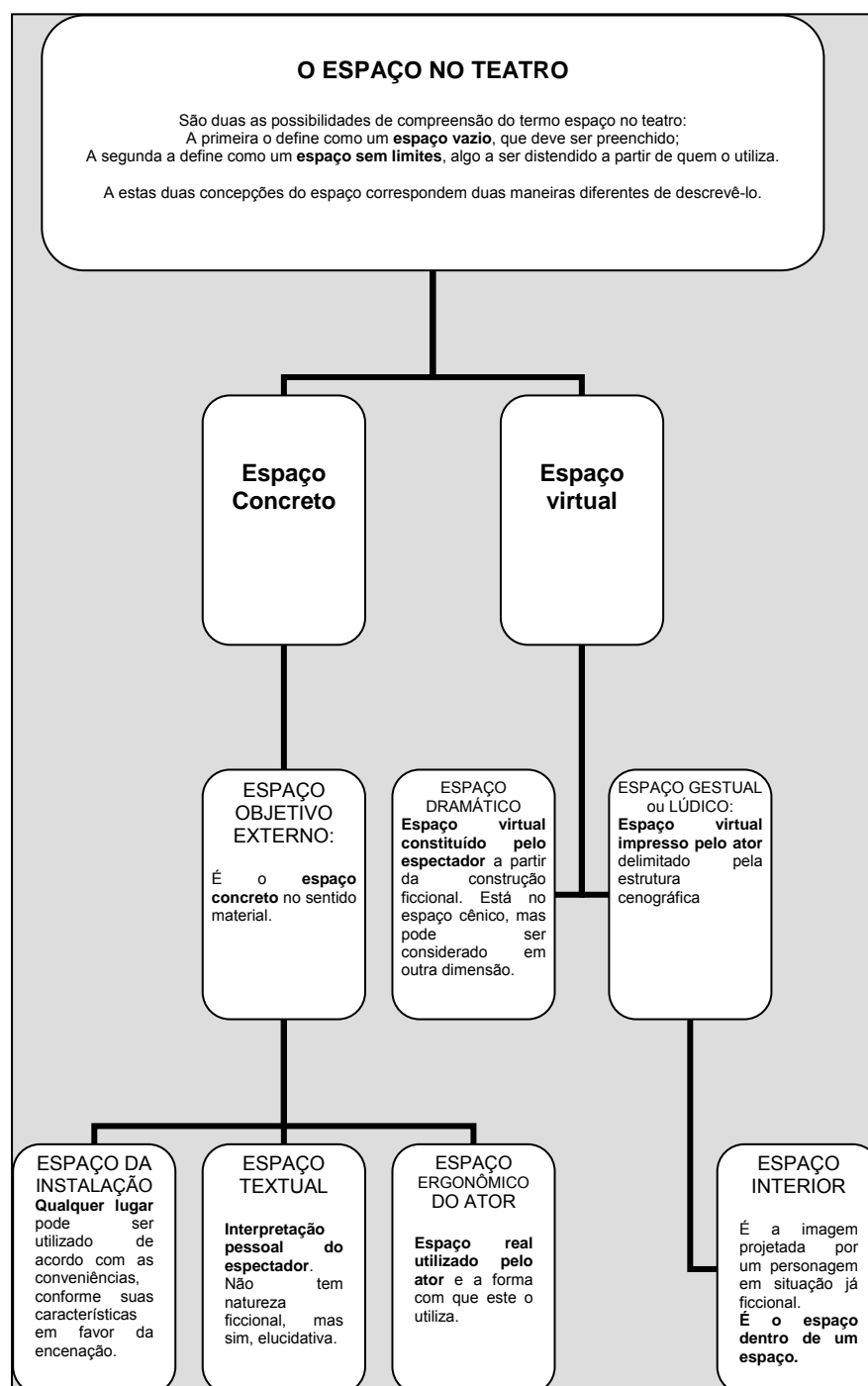
O espaço gestual ou lúdico é o espaço criado pela presença, posição cênica e deslocamento dos atores; é estabelecido pelo ator através de sua corporeidade, um espaço de evolução passível de se ampliar ou se contrair. Embora pareça infinito, é delimitado pela estrutura cenográfica da sala. Mais acentuadamente que o espaço cênico, o espaço gestual ou lúdico se presta a todas as convenções e manipulações, sendo um recurso cênico à disposição do ator e do encenador; é o tipo de espaço construído a partir do jogo teatral. Ele se manifesta sob inúmeros aspectos, sendo os mais observados: o terreno coberto pelo ator, os seus deslocamentos físicos; a experiência cinestésica exposta ao observador; os movimentos do ator; o esquema tempo-ritmo e os eixos gravitacionais dos corpos que ocupam a cena.

O espaço dramático envolve os signos da representação e a equivalência psicológica traduzida de estruturas textuais. Não pertencendo nem à conceituação de espaço objetivo externo nem à de espaço gestual, mantém um caráter de cunho abstrato, e é construído pelo espectador (ou pelo leitor) para fixar o âmbito da evolução da ação e das personagens, pertencendo ao texto dramático, e só é visualizável quando o espectador o constrói imaginariamente. O espaço dramático “pode figurar espaços sócio-culturais ou mesmo construir espaços imaginários, tornando manifesto um outro espaço, que compreende toda a perspectiva virtual do texto, até mesmo o que é presumido como externo à cena” (UBERSFELD, 2004).

Na cena das jovens percorrendo o espaço da platéia, tocando-lhes sem ferir-lhes ou corromper-lhes o envoltório que separa quem vê de quem é visto, quem estava em ato cênico de quem estava no ato de ver, quem as via estava envolto na dramaticidade de seus movimentos, do espaço lúdico por elas criado. Da mesma forma, o espaço criado pela percepção da platéia, constituindo-as personagens. Tal espaço é dramático porque constitui-se da imagem mental, pelas personagens, pelas suas ações e relações, percebidas no desenrolar da ação. Cada espectador tem sua própria imagem subjetiva do espaço dramático, um espaço que está em eterno movimento, dependendo das mudanças perceptíveis nas relações actanciais, tornando-se concreto e visível apenas quando a encenação figura algumas das circunstâncias espaciais implicadas pelo texto. Portanto, o espaço cênico e a encenação são sempre dependentes da estrutura e do espaço dramático do texto, uma vez que seria impossível ignorar totalmente a representação mental que o encenador faz do espaço dramático ao ler o texto.

De caráter estritamente ficcional, a construção do espaço dramático depende tanto das indicações que o encenador nos oferece quanto de nossa imaginação. Apesar de nossa livre interpretação, o que depende necessariamente da nossa proficiência na leitura de um texto ou de uma encenação (circunstâncias como intelectualidade e cultura do espectador), é a força do imaginário que materializa o espaço dramático e também constitui sua fraqueza, pois este é menos perceptível do que o espaço cênico, de natureza concreta. Por outro lado, os espaços dramático e cênico mesclam-se em nossa percepção, completando-se e construindo-se, incapacitando-nos, por vezes, de distinguir o que nos é dado e os sentidos que nós mesmos atribuímos a eles. O espaço dramático, assim, influi tanto

sobre o espaço cênico quanto sobre a cenografia. Denota-se que estas estruturas se contrapõem, mas dependem uma da outra, estando uma a serviço da outra, eliminando-se ou sobrepondo-se. Neste caso, sobrepõe-se a dramaturgia à cenografia, uma vez que a necessidade da primeira antepõe-se primordialmente à segunda (PAVIS, 1999, p.136).



**Figura 08** – Organograma da divisão funcional do espaço no teatro<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Quadro elaborado pelo autor, publicado em: ROSA, 2005.

Para cada estética teatral, o palco varia de um local neutro, simbólico ou abstrato, a um espaço concreto e móvel onde se deve sentir a materialidade da linguagem da encenação. O conjunto dos elementos de construção da cena constitui uma reserva de significantes que o espectador pode, inclusive, receber sem poder ou querer traduzi-los como significados. Por vezes, os significantes resistem à tradução ou assumem sentidos ou valores muito diferentes, distanciando ou aproximando o espectador sem que este se dê conta. Esta “materialidade cênica” opõe-se à ficção que se estabelece a partir dos dados da fábula do texto – ou do sentido primeiro que o criador deseja imprimir –, situando-se ao lado dos acontecimentos, do domínio direto do público dos mecanismos da encenação.

Cada grupo experimentava sua própria maneira de conduzir o processo de criação. Todos os trabalhos transcorriam simultaneamente em um mesmo espaço e, não raras vezes, questões produzidas em determinado núcleo de produção interferiam no desenvolvimento dos trabalhos paralelos, como o exemplo citado anteriormente.

A dinâmica da divisão dos grupos foi o primeiro passo deste caminho criativo rumo à realização das encenações. Depois da escolha definitiva dos grupos de trabalho, além da opção por trabalharem simultaneamente solos, buscamos mais uma vez conduzir a atenção das estudantes para as características da encenação e seus elementos principais e dos cuidados necessários para a transposição da suas criações para a apresentação ao público, pontuando acerca do espaço cênico, disposição dos artistas e do público etc. Esta discussão acontecia primeiramente com o conjunto de todos os estudantes e, posteriormente, atendendo às demandas de cada trabalho em específico, sendo bem recebidas toda troca de informações inclusive entre os realizadores de propostas distintas.

Nesse sentido, cada estudante, ou grupo de estudantes, colocava sua escolha de elementos iniciais para o professor e o grupo e a justificava em utilizá-los.

Mesmo havendo propostas com características semelhantes, apoiamos a manutenção das mesmas, uma vez que, mesmo em condições iniciais idênticas, os resultados podem ser muito distintos, sendo fruto de um processo. Neste tocante, cabe-nos afirmar que o processo é a essência desta proposta de trabalho. Aprender fazendo, diga-se, conhecer experimentando.



**Figura 09** – Apresentação em sala-de-aula. Reflexão constante acerca dos trabalhos



**Figura 10** – Apresentação em sala-de-aula. Reflexão constante acerca dos trabalhos

O acompanhamento dos trabalhos teve como objetivo verificar a coerência e adequação das propostas que surgiam, orientando os grupos no sentido de administrar plausíveis percalços e orientando acerca de pequenas mudanças.

A cada dia de aula alguns grupos apresentavam, para todos os presentes - professor e colegas -, os resultados parciais de seus trabalhos (figuras 09 e 10). Tal procedimento servia para colocar em pauta aspectos acerca da construção das cenas, a transformação de idéias em texto cênico: gesto, movimento, sons... serviam de parâmetro para contextualizar as pequenas encenações de acordo com a intenção primeira de seus encenadores: aspectos da realidade do encenador, sua família, seu bairro, a escola; aspectos retirados do universo televisivo: uma cena de novela, um filme ou programa de auditório; aspectos relacionados a textos de múltiplas natureza: a letra ou o arranjo de uma música, uma história em quadrinhos, as encenações apresentadas e/ou outras que porventura tivessem acesso. Tais reflexões aconteciam de forma coletiva, com os estudantes dispostos em círculos logo após a apresentação dos trabalhos não finalizados (desenvolvidos parcialmente). As apresentações davam margem a discussões entre os colegas e o professor; Olhares externos aos dos próprios encenadores-mirins clamavam por esclarecimentos acerca do que era visto, o que contribuía para os

autores-irmãos detectassem fragilidades e incoerências em suas “obras” ou, ao contrário, pudessem reforçar idéias ou atentar para aspectos ainda sem reflexão ou posicionamento.

Todos os trabalhos deveriam ser (e foram) apresentados, até os que, supostamente, afastavam-se da proposta lançada, pois consideramos que, com essa atitude pudemos, enquanto professores, certificarmos-nos se realmente a estudante fugiu da proposta ou se pensou de forma diferente, uma vez que a lógica do pensamento infantil é diferente da lógica do pensamento do adulto.

Nesse sentido, fazer a leitura dos trabalhos torna-se relevante, pois o estudante tem a possibilidade de refletir a respeito de suas ações, exercitando o ato de falar e ouvir, a esperar por sua vez... Da mesma forma, o estudante é ouvido tanto pelos colegas como pelo professor. Estimula-se dessa forma o desenvolvimento de sua auto-estima, pois, ao ouvi-lo, o professor demonstra respeito, valoriza-o em relação ao que fez e como fez. Também aprenderá a respeitar o trabalho dos colegas e o professor terá a oportunidade de conhecer melhor seu aprendiz.

Procurávamos, nestes momentos de reflexão, deixar que o diálogo fosse o fio condutor do processo. Nossa interferência ocorria apenas nas ocasiões em que se fizesse absolutamente necessária e apenas em relação a aspectos técnicos, deixando a cargo das encenadoras o caráter estético de seus projetos. Cabe-nos observar que, em respeito às características singulares do grupo envolvido - uma turma de jovens inexperientes que iniciara suas atividades havia cerca de dois meses apenas -, por vezes, procuramos responder aos questionamentos de forma lúdica, lidando com o imaginário das estudantes ao trabalhar com parábolas e analogias, transformando situações na busca por estabelecer um novo olhar acerca das questões envolvidas, buscando resgatar situações do cotidiano e aplicado-as à situação posta, tecendo analogias à aspectos da natureza ou das situações facilmente identificáveis no cotidiano urbano.

Uma das contribuições que percebemos já no início dos exercícios, foi o de identificar habilidades e competências necessárias para a realização de cada trabalho. Por exemplo, ao trabalhar com movimentos abstratos, alguns estudantes perceberam que as noções de postura e equilíbrio com as quais trabalhavam, já havia algum tempo, nas aulas de *ballet* deveriam ser investigadas sob outros olhares, em relação a novos aspectos. Em outro trabalho, estudantes

combinaram entre si reforçar os exercícios de alongamento das pernas em casa para resolver questões estéticas que lhes eram pertinentes na cena que desenvolviam.

Em determinado momento, percebemo-nos envolvidos em um panorama de atividades que, vistas sob um olhar desatento, mais parecia um ambiente desorganizado, sem foco, dada a quantidade de ações desenvolvidas simultaneamente em um mesmo ambiente/espço físico. Os estudantes, individual ou coletivamente planejavam e executavam seus trabalhos, construindo, desconstruindo e reconstruindo: experimentavam, traçando o melhor caminho para cada encenação planejada. Formava-se assim um complexo sistema de atividades simultâneas, integradas pela parceria entre alguns e a coexistência de todos.

No transcorrer desse primeiro bloco de atividades, identificamos parcerias que se estabeleceram e a interação entre grupos de estudantes, assim como foi possível detectar o surgimento de lideranças (FIGURA 18). Os estudantes que faltavam nas atividades sem justificativa eram cobrados por seus pares, surgindo um processo de desenvolvimento de responsabilidade em relação ao trabalho proposto. Da mesma forma, orientações no sentido de fomentar no estudante a aceção de disciplina, valorizando-a enquanto fator de respeito a si mesmo e em relação ao próximo, contribuindo na formação do caráter, com conduta de respeito e compromisso em relação ao trabalho e aos seus pares.

Nesse sentido, os estudantes planejaram distintas maneiras para aprimorarem seus trabalhos. Observamos que ensaios extra-classe tornaram-se freqüentes, com encontros em fins-de-semana nas casas dos envolvidos. Sem se darem conta, efetuavam estudos a respeito do espaço utilizado na cena. As adaptações necessárias para o compartilhamento do espaço durante os ensaios coletivos, os exercícios realizados em casa e a realização da encenação no espaço adequado exigiam percepções e adaptações constantes, promovendo o desenvolvimento da percepção espacial e o sentido de direção dos estudantes.

Neste contexto, os estudantes traziam seus trabalhos “melhorados” a cada vez que eram apresentados e tornados objetos de reflexão nos círculos de discussão.

Foi possível também detectar aspectos acerca da identidade corporal dos participantes que não haviam sido detectados até então: atividades artísticas e/ou esportivas desenvolvidas anteriormente, como a ginástica artística e a

capoeira foram trazidas para o universo da encenação, utilizados nos processos de desenvolvimento dos movimentos de dança por eles criados.

Outro exemplo: uma estudante decidiu não utilizar nenhum recurso cênico a não ser uma música e seu próprio corpo. Suas motivações eram de ordem pessoal, refletindo conhecimentos em outra área de conhecimento, na qual estudara os dois anos:

– *Quero fazer uma cena onde eu possa dançar com os movimentos da ginástica artística!*

Outros ainda se inspiraram em experiências trazidas de seus contextos relacionais; A título de exemplo, o trabalho individual desenvolvido por uma estudante cuja temática não fazia alusão a qualquer situação específica. Por meio de movimentos, ela se movimentava pelo espaço da cena, procurando explorar seu próprio repertório, a partir do que conhecia. Os movimentos foram desenvolvidos com o complemento de da música *Epitáfio*, de Sérgio Brito, interpretada pela banda de rock Titãs. A temática da música nos traz uma reflexão acerca de uma vida experimentada e refletida em versos. Quando inquerida acerca da sua opção, a estudante respondeu:

– *É a música que meu pai mais ouve, então eu resolvi fazer minha cena com ela!*

A leitura que fizemos, tanto em uma situação quanto na outra refletiu a expressão das experiências significativas de forma individual para aquelas estudantes. Na primeira (figura 15), trazendo a experiência do convívio e do gosto familiar como mote para expressão artística. Na segunda (figura 16), as experiências em uma atividade esportiva sendo apropriadas em outro contexto, com um olhar cênico. Ficou evidente, neste caso, a habilidade com que aquela criança desenvolveu sua cena e executou as manobras a que se propôs. Nosso pouco conhecimento acerca da ginástica não nos permite julgar a qualidade de tais movimentos em seu contexto original, porém, identificamos claramente a propriedade com que foram trazidos para o a cena e a forma hábil com que aquela estudante conduziu seu processo de criação e posterior apresentação.

Em virtude da faixa etária dos participantes (crianças e pré-adolescentes entre 07 e 10 anos), a maioria dos temas abordados tratavam do

universo infantil. Personalidades do imaginário da criança, como a boneca Barbie, transformada em personagem do universo infantil, além príncipes e princesas mesclavam-se a imagens abstratas produzidas pelo corpo no espaço. Tais propostas conduziram à produção de temáticas lúdicas, onde o universo do imaginário tornou-se elemento presente (figuras 19 e 20).

As trilhas sonoras escolhidas contribuíram ou até mesmo representaram o mote principal para a escolha e definição dos temas das cenas a serem desenvolvidas. Neste contexto, nos forneciam pistas acerca de seus repertórios musicais (advindos do círculo relacional de cada indivíduo), que influenciava determinantemente a nutrição musical em seus aspectos gerais.

Além de *Epitáfio*, como já mencionamos, outra música que chamou a atenção foi *Às vezes penso*, Composição de Eduardo Lages e Paulo Sérgio Valle, interpretada por Roberto Carlos. De acordo com a jovem encenadora, era uma música que remetia aos almoços de domingo.

Outras estudantes reproduziram as ações de seus grupos de *pop music* preferidos, buscando características apresentadas em *shows* e programas televisivos, permitindo-nos adentrar em seus universos particulares e aproximarmos de aspectos de sua identidade cultural e social. A título de exemplo das vivências e experiências trazidos do meio televisivo, percebemos a influência do filme *High School Musical*, sucesso entre o público adolescente à época da realização dos trabalhos, foram a escolha de três grupos para o desenvolvimento de suas encenações.

Neste sentido, cada proposta trazia em seu bojo um complexo de fontes distintas e, por vezes inusitadas, o que desembocava em formas também distintas de expressão dos gestos, formas e movimentos, apresentando aspectos de diversas linguagens artísticas amalgamadas de forma criativa. Pudemos observar que os trabalhos apresentaram características análogas ao conceito de construção na linha do hibridismo<sup>63</sup>. A esta confluência de linguagens, de caráter híbrido dá-se hoje o nome de *Mixed Media*. Segundo Plaza, (1987, p.13):

---

<sup>63</sup> O termo híbrido ou hibridez, remete-se à miscigenação, ao cruzamento, à mistura. Na arte, a hibridização foi proposta desde os movimentos de antropofagia e tropicalismo, detectada como a intenção de fusão entre as linguagens na arte contemporânea. Nesta perspectiva, a intenção híbrida trata da experiência estética que resulta em uma associação de idéias, meios, técnicas: é da interpretação de um meio em outro que nascem os novos meios, os meios híbridos. (RAUSCHER, *apud* LELIS, 2004, p.135).

[...] no movimento constante de superposição de tecnologias, temos vários efeitos, sendo um deles a hibridização de meios, códigos e linguagens que se justapõem e combinam produzindo a intermídia e a multimídia. O emprego de suportes do presente, implica uma consciência desse presente, pois ninguém está a salvo das influências sobre a percepção que esses mesmos suportes e meios tecnológicos impõem.

Sob estes contornos, todos os meios andam aos pares, um atuando como conteúdo do outro, retroalimentando-se. Todavia, o hibridismo presente nas expressões simbólicas e produzidas neste projeto revelaram o resultado de uma pesquisa que abrigou e dialogou com diferentes linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), poéticas e estilos em um só meio. A encenação de diversas propostas em um espaço/tempo simultâneo rompeu também com a linearidade da técnica tradicional que, visando o desenvolvimento de um projeto estético e harmônico cujas produções poéticas construídas coletivamente com criatividade e espontaneidade, desvelaram um percurso criador alheio às reproduções e cópias, traduzido em algo além das expectativas *a priori*, visto que os educandos se apoiaram na organização, disposição, colaboração, renovação, correção e aperfeiçoamento de saberes em relação ao elemento estético com o qual lidaram.



**Figura 11** – Expressão autoral



**Figura 12** – Habilidades específicas

Os trabalhos realizados demonstraram a expressão autoral (figura 11), mesclando fantasia com memória, num tributo aos arquivos construídos na leitura das obras em sala-de-aula, associadas ao seu repertório vivencial, a invenção e a descoberta de novas formas, gestos e movimentos, culminando em imagens vivas que remetiam ao repertório cognitivo e ao poder de criação e expressão, além do desenvolvimento de habilidades específicas (figura 12). Após o intenso período de produção, com os processos de encenação já finalizados (esta fase teve a duração de aproximadamente dois meses), aproximava-se o dia agendado para o momento culminante daquele bloco de atividades: a apresentação dos trabalhos. Era chegada a hora dos estudantes experimentarem a emoção de estar em cena.

A seleção do espaço cênico para as apresentações também foi um aspecto relevante, uma vez que poderia interferir consideravelmente nas apresentações. Pequenas adaptações transformaram o espaço da sala-de-aula em um espaço teatral. A divisão do espaço entre palco e platéia, o arranjo dos camarins e a adequação da luz transformaram drasticamente o ambiente de trabalho. Para a maioria dos estudantes, era um primeiro contato com uma situação de exposição a um público, a não ser durante os estudos, nos momentos de reflexão. Mas a situação posta ali apresentava-se sob outra perspectiva. Tensão e nervosismo não dominavam o ambiente, mas eram perceptíveis. Aquela nova situação, em meio a coxias improvisadas, proporcionava momentos mágicos de encantamento, um mergulho em um universo lúdico, permeando realidade e imaginação.

Com o objetivo de organizar as atividades de apresentação das encenações, reunimo-nos para oferecer algumas orientações visando orientar os estudantes acerca de condutas indispensáveis para o bom andamento dos trabalhos, tais quais:

- Buscar concentrar-se ao máximo, realizando o devido aquecimento como preparação do corpo e da mente.
- Rigoroso cumprimento dos horários estabelecidos, evitando constrangimento próprio e dos colegas.
- Fazer o *check-in*<sup>64</sup>, isto é, listar e verificar condições e arrumação de figurinos e acessórios utilizados em cena.
- Cuidar da aparência pessoal, com a devida arrumação dos cabelos e utilização de maquiagem, caso fosse necessária ou relevante para a caracterização dos personagens.

---

<sup>64</sup> Nota do autor: Tomamos por empréstimo o termo utilizado por companhias de transporte aéreo para estas ações de verificação de materiais: *check-in*.

- Arrumar (com as providências que fossem necessárias) e posteriormente, desmontar os camarins, deixando a sala-de-aula nas mesmas condições em que estavam no início dos trabalhos.
- Partilhar o espaço democraticamente, de modo a ser igualmente utilizado por todos os integrantes (acondicionamento de figurinos e pertences, pessoais e de uso coletivo).



**Figura 13** – Concentração no camarim improvisado



**Figura 14** – Professor apresenta aspectos do projeto para a platéia

As atividades foram monitoradas por estudantes mais antigos, integrantes dos grupos Ballezinho e Teia, que juntamente com as apresentações dos trabalhos do primeiro ano, foram convidados a apresentar trechos de seus trabalhos. Nosso objetivo foi o de estabelecer uma analogia simbólica entre os processos já consolidados e aqueles que geminaram de forma tão profícua pelos estudantes da turma de calouros

A ordem das apresentações foi estabelecida por sorteio<sup>65</sup>. Na tarde anterior ao “grande dia”, um ensaio geral foi realizado para verificação de detalhes e acertos de última hora.

A divulgação do evento funcionou de maneira informal. Cada estudante convidou seus familiares, e, na escola, encarregamo-nos de transmitir o convite a todas as turmas.

Na data e horário marcados deram-se início às atividades. As

---

<sup>65</sup> De comum acordo, um re-arranjo na ordem foi elaborada em respeito aos estudantes que participavam em mais de um trabalho e visando não haver interrupções nas apresentações para troca de figurinos, estabeleceu-se que deveria haver necessariamente um espaço de tempo de dois trabalhos para viabilizar um tempo hábil para que o executante pudesse efetuar os arranjos necessários (troca de figurinos, penteado e/ou maquiagem) com alguma tranquilidade.

apresentações em si foram antecedidas de um esclarecimento detalhado acerca da proposta, além de um breve relato a respeito das ações que culminavam naquele momento.

Consideramos o espetáculo cênico, da forma como o propomos, deva ser analisado tendo como aspectos mais relevantes o processo de aprendizagem do que o efeito estético proporcionado/produzido. Mas torna-se relevante esclarecer que também o momento da apresentação é ocasião para a aprendizagem. É o momento onde se oferecem os resultados de um processo. Diferentemente do que desejou-se expressar/realizar em meio ao desenvolvimento das cenas e o que de fato foi construído. Ao colocar o resultado de um processo de elaboração e desenvolvimento de idéias e sentimentos em cena, dependemos do olhar do espectador. Além disso, a participação em uma obra de caráter cênico requer um nível de concentração mais acentuado, justificado pela presença da platéia, pois, qualquer percalço exigirá do artista em cena, respostas e correções de percurso imediatas, a partir de improvisos e criações de situações específicas para desenlace dos entraves que sucederem.

A presença do público já é, por si só, uma barreira a ser superada, pois por mais que os estudantes estejam familiarizados com a presença de seus entes próximos, a circunstância ritualística da representação cria contornos próprios que fogem da zona de conforto da ação cotidiana.

As apresentações aconteceram na própria sala-de-aula, readequada para a realização das apresentações e também para receber os convidados. Para nossa surpresa, compareceu um número maior de pessoas do que o previsto. Tínhamos consciência da participação e colaboração dos familiares em relação ao desenvolvimento dos projetos, já que, volta e meia, algum estudante surgia com dicas e sugestões cuja fonte era proveniente dos pais. Mas aquele expressivo comparecimento, e um perceptível clima de empolgação proporcionaram-nos grande satisfação.

Sem maiores percalços, uma a uma as encenações foram se sucedendo, proporcionando momentos de alegria compartilhados por todos os envolvidos.

As atividades daquela tarde culminaram numa grande festa. A integração entre pais e estudantes transformou a ocasião em um momento de descontração, onde a presença dos pais em sala-de-aula, ao darem apoio às

atividades dos filhos, tornavam-se “cúmplices” e parceiros, pois encorajavam-nos a continuar estudando e, principalmente, fazer arte.



**Figura 15** – Criação individual  
Influência da família na obra



**Figura 16** – Criação individual  
movimentos da ginástica artística



**Figura 17** – Criação coletiva I



**Figura 18** – Criação coletiva II



**Figura 19** – Temáticas lúdicas  
A boneca *Barbie* ganha vida



**Figura 20** – Temáticas lúdicas  
Criação de um mundo imaginário



**Figura 21** – confraternização I



**Figura 22** – confraternização II

### **2.6.2 Segundo bloco de atividades**

Consideramos que na aprendizagem, como em todo processo de construção de conhecimento, deve-se identificar o ponto referencial inicial para saber que direção tomar; no processo, cada um dos marcos que se atravessa conduz a uma transformação sistemática na qual o tempo representa um papel relevante. O pensamento transcende com a aprendizagem, e toda mutação pressupõe um processo que requer determinado tempo. Se prescindirmos dele, a transformação não ocorre, e, se o sujeito for obrigado, memoriza sem compreender; assim, a aprendizagem não resulta operativa, pois ele não pode utilizá-la fora do contexto em que a adquiriu, nem se beneficia das mudanças intelectuais que ocorrem nos processos construtivos de novos conhecimentos.

O segundo bloco de trabalhos foi iniciado com uma reflexão em grupo acerca das atividades desenvolvidas, procurando evidências do que poderia ser reconhecido pelas estudantes como aprendizado. Traçar um paralelo entre o início das montagens do primeiro bloco e a sua culminância com a realização das apresentações. Buscamos atentar para a contextualização das informações que cada participante havia registrado em seus processos de encenação. Impressões de caráter técnico, envolvendo as linguagens artísticas identificáveis, os elementos de construção de cena utilizados, os temas abordados e o “peso” de cada integrante no desenvolvimento dos trabalhos coletivos seguidas de impressões emotivas, prazeres e/ou angústias experimentadas. Satisfações da realização e percalços surgidos no caminho.

Quais as leituras possíveis em relação aos trabalhos individuais, as impressões dos colegas e também uma auto-avaliação em relação a suas atitudes frente ao processo de trabalho, além das impressões a respeito dos colegas, dos distintos trabalhos e distintas formas de realizá-los.

O empenho individual e coletivo na coleta de dados para a leitura e contextualização das três obras em vídeo foi considerada como parte relevante do processo de trabalho.

Avaliamos, na seqüência, o exercício da encenação, quanto ao processo e resultado, desafios, metas e expectativas, sentimentos e impressões, opiniões da platéia e, sobretudo quanto ao desempenho de cada um e do grupo frente às demandas do processo e na execução das tarefas.

A diferença entre a operacionalização da etapa anterior e esta segunda foi relevante na condução dos trabalhos: nos dois blocos o fio condutor tinha a linguagem da dança como cerne, deixando as opções por linguagens outras totalmente por conta das executantes. Porém, neste segundo bloco, a seqüência de triangulação iniciou-se por processos de construção, pelo fazer artístico, seguida da leitura e contextualização. Há de se ressaltar que esta ordem não foi seguida com rigidez, uma vez que uma ação influencia e é influenciada pela outra, sendo conduzidas concomitantemente e, na maior parte das vezes de forma associada.

O contexto escolar é um entre os vários contextos possíveis de vivência de um estudante em seu cotidiano. Seria ingênuo de nossa parte acreditar que apenas a escola é responsável pela formação, mesmo em relação aos conteúdos. Em nosso entendimento o estudante aprende com a família, com a televisão, com a internet e com os colegas (de escola e de outros contextos). É a soma destes que forjam valores morais, é onde a sua cultura será enriquecida e sua ética desenvolvida.

Nesse sentido, tratávamos de valorizar os aspectos pertinentes a estes contextos sociais, e, destes contextos, alavancar temáticas para as ações que propúnhamos.

Na condição de educadores, temos a incumbência de apresentar aos educandos conteúdos que conduzam sua formação de modo a capacitá-los à vida em sociedade, munindo-os de conhecimentos que os auxiliem a desempenhar ativamente um papel em seu contexto social. Há necessidade de apresentar-se os conteúdos de maneira a levar o estudante ao ato reflexivo contextualizado e à

informação. Formar cidadãos pensantes e que dominem os conhecimentos, sendo não apenas repetidores de conceitos, mas capacitando-os a transformá-los.

A partir da reflexão acerca das experiências realizadas até então, que serviram de pano de fundo para que executantes buscassem desdobramentos para seus trabalhos ou simplesmente buscassem novas propostas, iniciaram-se as atividades práticas.

Outro diferencial foi a proposta de isenção de obrigatoriedade do trabalho coletivo, ficando a cargo de cada estudante optar ou não por atividades dessa natureza. Tal proposta tinha por intenção verificar se, de alguma forma, havia geminado a semente do espírito colaborativo naquele grupo de estudantes.

Não houve, em momento algum, a pretensão de separar os estudantes em atividades isoladas, mas sim, trabalhar com propostas diferenciadas visando múltiplas possibilidades de ação, o papel que cada um desempenhou na elaboração e produção de seus trabalhos. As ações individuais contribuíram para o coletivo, para a reflexão acerca da construção, leitura e contextualização das obras artísticas. A participação em grupos de trabalho e os relatos de experiências individuais contribuíram para o favorecimento de uma aceitação mútua, de um compartilhar de conhecimentos e experiências. Colaborações e intervenções que transformam as ações individuais em um processo coletivo.

Assim, aqueles que realizaram apenas trabalhos individuais buscaram estabelecer parcerias entre si de acordo com as relações surgidas no primeiro bloco de atividades. Com o intuito de deixar os indivíduos encontrarem seus pares, as primeiras três aulas foram realizadas sem condicionantes, onde todos pudessem sentir-se à vontade para trabalhar com quaisquer propostas e parcerias.

Com o intuito de fomentar uma participação efetiva de todos, exercícios corporais e atividades lúdicas foram sugeridos. A experiência em grupo serviu para que o aprendizado socializado refletisse positivamente sobre os indivíduos. Nesse sentido, nossa intuição mostrou-se acertada, quando da divisão dos grupos para início das atividades: a opção pelo processo coletivo de trabalho foi unânime: mesmo quem optou por realizar incursões solo procurou também trabalhar com as colegas em outras encenações.

A partir da formação dos grupos, cada turma de estudantes então decidia pelos processos de linguagem que (re) conheciam ou mais se identificavam. As temáticas continuaram sob responsabilidade dos participantes. Assim como na

fase anterior, a distribuição de personagens e elaboração da concepção cênica foi de livre escolha, sem a intervenção do professor. Coube-nos mais uma vez a orientação acerca da utilização dos elementos de construção da cena e utilização do espaço, além da mediação na transposição das idéias e propostas das estudantes para o espaço cênico.

Foi solicitado também um depoimento pessoal por escrito acerca da vivência de cada um dos envolvidos nos processos de criação, visando identificar as associações cognitivas entre o fazer, o refletir e a organização/sistematização dos conteúdos apreendidos. Informações que contribuíram na orientação dos caminhos a ser seguidos no segundo bloco.

Outra característica diferencial na continuidade das atividades foi a proposta de, no contexto da encenação, necessariamente utilizarem-se elementos do conteúdo apresentado durante as aulas do período anterior (primeiro semestre). Justificamos esta ação pela nossa intenção de verificar a pertinência do trabalho com encenação em situação de ensino e aprendizagem em relações interdisciplinares e/ou multidisciplinares. Ao colocá-la em prática, surgiram novas oportunidades de resgate e aproveitamento daqueles conteúdos em função dos novos contextos onde se apresentavam, provocando para investigações acerca da pertinência do seu uso, contextualização e comprometimento com a estética e a linguagem adotadas.

Nesse sentido, pudemos observar que, nos trabalhos desenvolvidos, as estudantes apropriaram-se do espaço cênico já com alguma naturalidade. Os trabalhos desenvolvidos continham habilidades específicas do cotidiano do *ballet* clássico, em concordância com sugestão nossa, facilmente detectáveis; o uso dos elementos de construção de cena, tais quais a trilha sonora, figurinos e adereços fizeram-se presentes em um nível de elaboração perceptivelmente mais aprofundados; trabalhou-se coletivamente de forma coesa e o grau de concentração foi apropriados para a situação e condições as quais nos propusemos.

Nossa presença em sala-de-aula foi constante, porém, a interferência nas atividades criativas limitou-se a auxiliar a transposição de idéias originadas em uma sala-de-aula de *ballet* clássico para a composição espetacular das cenas construídas pelos estudantes e com as linguagens artísticas outras que porventura fossem utilizadas, o direcionamento de gestos e posicionamento dos artistas com relação ao espaço cênico e ao público, além da indispensável

administração de demandas em eventuais impasses e conflitos, como é de se esperar em qualquer atividade coletiva. Neste tocante, o diálogo e a busca por conciliação a partir do fomento da compreensão das partes a partir da inversão de papéis<sup>66</sup> ampliou a possibilidade de diálogo. Apenas em situações onde a solução não se apresentava de forma mais amistosa, nossa atitude buscava conduzir ao entendimento e abertura de diálogo. A cada estudante tocava a responsabilidade pelo bem estar do grupo.

Há de se destacar que, no período de realização de nossas atividades o clima de respeito era estimulado e estava sempre presente.

O diferencial mais significativo em relação aos dois blocos de atividades foi o objeto de leitura com que trabalhamos. Compreendendo-se a importância do contato íntimo com o objeto de arte e para além das obras eleitas, promovemos o contato dos estudantes com os trabalhos de grupos experimentados em processos de encenação. Viabilizamos apresentações do Ballezinho, com a apresentação da montagem *Brincando na Sombra* e do Grupo Teia, com o espetáculo *Tem Teia na Tuia*. Planejamos e organizamos ainda uma forma de comparecer coletivamente a uma apresentação do BL, durante o Festival de Dança de Londrina, no Teatro Ouro Verde. A peça assistida foi *Fale Baixo*.

Nosso exercício de leitura das obras cênicas teve como objeto de estudo as três obras assistidas. Novamente apoiamos-nos nos quatro estágios de Feldman (descrição, análise, interpretação e julgamento) para tal empreitada.

---

<sup>66</sup> Nestas situações, propunhamos uma inversão de papéis, trocando de foco o ponto de vista de cada estudante, conduzindo-o a buscar compreender, da forma mais próxima o possível, a leitura que este fazia do outro e da situação.



**Figura 23** – Apresentação Ballezinho de Londrina  
*Depois de decidir que não ia fiz que fui e voltei*

Confrontamo-nos, logo de início, com uma turma mais desenvolvida e falante. Mesmo perpetrando na leitura de três obras cujas temáticas eram abstratas, pudemos perceber que os estudantes sentiram-se mais à vontade para falar.



**Figura 24** – Apresentação Grupo Teia  
*Tem Teia na Tuia*

De forma intuitiva, identificaram diferenças acerca das poéticas (mesmo que não soubessem assim denominar as diferenças observadas) e as

nuanças da movimentação de grupo para grupo. Tal observação foi plausível, uma vez que cada uma das apresentações caminhava realmente por estudos distintos acerca da movimentação e gestualidade.



**Figura 25** – Apresentação *Ballet* de Londrina  
*Fale Baixo*

Rays (1989) afirma a necessidade de conduzir o estudante ao ato de refletir acerca dos conteúdos e seus contextos, preparando-o a apreender o conhecimento e dele fazer usufruto. Além disso, este autor relaciona a avaliação ao contexto professor/estudante/instituição de ensino/ato de ensinar, visando promover reflexão acerca dos resultados e possíveis correções no processo. Este limiar entre o que deve ser ensinado e o que pode ser aprendido/apreendido torna-se frágil, privilegiando constantemente os mais favorecidos por razões sócio-culturais e econômicas. Cabe-nos insistir continuamente em apresentar ao estudante formas dele exercitar a sua reflexão e também apreender os conteúdos sem neutralidade ou ingenuidade, porém quanto mais estes preceitos estiverem inseridos nos contextos culturais do estudante, mais facilmente serão absorvidos por ele, razão pela qual a Escola necessita conseguir atender não apenas o estudante, mas alcançar também a família e os contextos sociais.

O exercício com encenações nos propiciou, guardadas as devidas proporções, não apenas a busca por compreensão e aceitação da ambigüidade e da subjetividade presentes nos processos artísticos, mas também a valorização como dimensão real e sensível da experiência e do trabalho no processo de criação. A

transposição de elementos teóricos em práticos neste contexto foi mecanismo indispensável para estimular a capacidade de observação e o sentido crítico dos estudantes em relação ao conhecimento explorado e à linguagem cênica em questão.

Podemos afirmar que, além do processo de encenação, a apresentação facilitou ainda o exercício da aprendizagem, pois instigou as estudantes a processos de concentração em nível extra-cotidiano, além da capacidade de improvisação necessárias para a correção de percalços que porventura viessem a surgir.

Foram realizados registros fotográficos do processo de montagem, das montagens apresentadas pelos grupos convidados e ainda das cenas apresentadas pelos estudantes (em sala-de-aula e no espaço cênico).



**Figura 26** – Aquecimento livre



**Figura 27** – Concentração



**Figura 28** – Aquecimento coletivo



**Figura 29** – Aquecimento coletivo



**Figura 31** – Adereços



**Figura 32** – Temáticas diversas  
Influência televisiva



**Figura 32** – Temáticas diversas  
Influência televisiva



**Figura 33** – Temáticas diversas  
O universo da bailarina clássica na visão  
da estudante

## 2.7 A AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos estudantes são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p.195).

Para fundamentar as discussões das propostas aqui apresentadas, cujo foco é a avaliação em nossas atividades de encenação num contexto de ensino e aprendizagem, iniciamos suscitando a definição trazida por Libâneo acerca deste

tema, compreendendo-a como uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos estudantes. Para este autor lamentavelmente a avaliação na escola tem sido resumida a dar e tirar pontos, sendo apenas uma função de controle, dando a ela um caráter quantitativo. Com isto, os professores não conseguem efetivamente usar os procedimentos de avaliar. Quando a avaliação se resume a provas, com critérios de aprovação/reprovação calcado em frações percentuais, há a exclusão do professor do seu papel docente, que é de fornecer os meios pedagógico-didáticos para os estudantes aprenderem, sem intimidação.

De acordo com os PCN+ (2002, p.199)

A avaliação é um dos procedimentos pedagógicos mais complexos e tem gerado discussões quando se trata da educação escolar em Arte. Isto ocorre porque ainda existem concepções redutoras do procedimento avaliador direcionado apenas aos produtos artísticos. A maioria dos professores, entretanto, já compreende que a avaliação pode ser transformadora e progressista, no âmbito do processo pedagógico de Arte.

Sob esse ponto de vista, a avaliação se conforma numa proposição mais atualizada para o Ensino de Arte, segundo as quais o julgamento de produções expressivas dos estudantes deve se basear no estabelecimento de valores responsáveis e qualitativos. Tal concepção prioriza o processo pessoal de cada estudante, assim como a participação dele na própria avaliação.

Nesse sentido:

A avaliação formativa<sup>67</sup>, integrada ao desenvolvimento escolar geral do estudante, reforça o conceito de uma educação pautada pela reflexão, voltada para a construção de aprendizagens e não apenas para o controle destas pelos professores. (PCN+ ,2002, p.200)

Hernández (1998, p. 88) argumenta que, para adquirir o valor de atividade formativa, há de se conhecer (seja por um processo diagnóstico-

---

<sup>67</sup> Doug Boughton denomina esta ação como “avaliação formadora”, que tem como intenção fornecer aos estudantes um *feedback* de seus próprios progressos e está, em certa medida relacionada ao processo avaliatório “diagnóstico”. Tal processo é conduzido como parte da rotina diária de ensinar com o propósito de identificar as fraquezas e potencialidades dos estudantes, podendo incluir observação, teste e análise do trabalho em sala-de-aula com o intuito de informar futuras estratégias ao professor. Para este autor, uma “avaliação autêntica” rejeita o teste em favor do procedimentos que requerem do estudante comprometimento em projetos complexos, desafiadores, que reflitam situações da vida real e que sejam de longo prazo (In: BARBOSA, 2005c, p. 377-383).

interpretativo ou outro) o que os estudantes sabem e, a partir daí, redirecionar as atividades de ensino, introduzindo-se em novas situações de aprendizagem.

Segundo Hernández (1998, p. 88):

Com a avaliação formativa, o professorado se propõe a dar respostas à conexão entre o sentido da aprendizagem dos estudantes e as intenções e propostas de ensino apresentadas por aquele na sala-de-aula.

A idéia de construir uma avaliação formativa resulta da complexidade dos processos de aprender e de ensinar, que incluem, além dos conteúdos, os aspectos afetivos, emocionais, cognitivos, relacionais.

Lelis (2004, p. 66) traz-nos o entendimento de arte como um fator gerador de conhecimento, podendo auxiliar, portanto, nos processos avaliativos ao possibilitar ao indivíduo “construir um percurso criador informado e contextualizado à produção artística histórica, desenvolvendo-se como sujeito ativo, crítico, criativo, com repertório e poética visual próprios”.

Nas atividades relatadas nesta pesquisa, cujo objeto é a aprendizagem da arte em construção a partir da produção de encenações teatrais, investigamos o desenvolvimento de competências relacionadas a apreender e compreender, assim como ao enfrentamento crítico de circunstâncias novas e adversas. Entendemos como menos relevante o simples domínio de técnicas e habilidades assim como a simples memorização de teorias. Em nossas atividades, estas qualidades são entendidas como elementos significantes, num processo pelo qual a recepção é um processo e o resultado artístico surge da confluência contextualizada na triangulação entre produção, fruição e reflexão.

Para Read (1986, p.12) “o que uma criança pode realizar sem ajuda, no controle ou manipulação das coisas, é bastante limitado; mas ela logo descobre, com uma orientação sensata, que muito mais pode ser realizado por meio da cooperação e da ajuda mútua”. Nesse sentido, torna-se fundamental - para compreender o desenvolvimento do educando - avaliar o seu percurso construtivo, as conquistas consolidadas, as competências que domina de forma independente, assim como a capacidade que ele tem de realizar determinadas tarefas com a ajuda de outros indivíduos, seja por acompanhamento, instrução ou demonstração. Para este autor a função do educador (e, por conseguinte, da instituição Escola) é

preparar a pessoa para a vida. O acúmulo de informações, muitas vezes abstratas ao extremo e aparentemente sem nexos no momento em que se dá a interação de quem aprende com o novo conteúdo apresentado. Assim, diz da necessidade de “trabalhar o estudante como uma pessoa inteira, com suas afetividades, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade” (READ, 1986, p.91).

A avaliação das atividades desenvolvidas em nossa pesquisa percorreram um caminho análogo ao encontrado em Frange (2008b, p. 226) ao apresentar dúvidas acerca do Ensino de Arte legitimado apenas no espaço-tempo escolar, incitando à busca e à abertura de novos cenários para se pensar, discutir, propor e construir arte. Neste sentido, podemos afirmar que o resultado não reflete necessariamente o percurso criativo: esse percurso compreende as investigações que se deram no momento da realização do trabalho, assim como as incursões do educando (seja colocado em situação de autor, artista etc. ou não) em relação a ser e estar no mundo. Consideramos a criação artística como fruto de pesquisa, seja individual ou coletiva, que vai originando um repertório poético à luz do conteúdo em questão, amparada pela conjuntura de todas as experiências passadas, apresentada no bojo do processo de se constituir um artista, um criador.

Neste processo, o conhecimento artístico constitui área de saber caracterizada pelo uso contínuo de estratégias e competências para a educação em arte, fundamentando-se na compreensão da cultura em um contexto histórico, social e cultural (LELIS, 2004, p.74). Um conhecimento que pode ser avaliado, mas não mensurado, medido, ou considerado apto.

De acordo com os PCN (1998b, p.55):

A avaliação [em arte] pode remeter o professor a observar o seu modo de ensinar e apresentar conteúdos e levá-lo a re-planejar uma tarefa para obter aprendizagem adequada. Portanto, a avaliação também leva o professor a avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas.

Neste tocante, ampliam-se as responsabilidades, pois

Cabe à escola promover também situações de auto-avaliação para desenvolver a reflexão do estudante sobre seu papel de estudante. É interessante que a auto-avaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o estudante do ensino fundamental reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem (PCN, 1998b, p.55).

Ao analisarmos os PCN, podemos perceber o intento de dimensionar a natureza e a abrangência da educação em arte, bem como as práticas educativas e estéticas que revelam sua função no contexto escolar, levando-nos a crer que a avaliação do estudante em arte não deva proceder-se pela produção artística do ponto de vista prático, como produto, daí a ponderação de Analice Dutra Pillar, dizendo que, em avaliação:

[...] não se trata só de analisar um produto acabado, mas de acompanhar um processo em que a criança está se construindo, o qual passa por várias etapas que correspondam ao nível de desenvolvimento da criança em cada momento e às solicitações sócio-culturais do seu meio (PILLAR, 1986, p. 13).

Em Hernández (2000, p. 148), buscamos o entendimento de avaliação como “[...] a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre a mesma”. Este autor aponta duas funções básicas no ato avaliativo: a recapitulação (armazenamento) e a seleção social. A primeira é utilizada para obter informações sobre o que o indivíduo lembra ou compreende da informação apresentada em sala-de-aula; a segunda esta vinculada à promoção do estudante (de ciclo, de um nível de ensino a outro).

Hernández (2000, p. 149-153) identifica e conceitua três fases no processo de avaliação da aprendizagem do educando, enfatizando sua importância para que o Ensino de Arte não persista orientando-se por uma avaliação voltada apenas a resultados, produção de objetos ou atrelada à sua atitude. A primeira proposição é a “avaliação inicial” cuja intenção é detectar conhecimentos que os estudantes já trazem a partir de vivências e bagagem acumulada, colocando-se o alerta quanto à questão do rótulo “avaliação”. Dever-se-ia, nesse sentido, coletar evidências de como os estudantes aprendem, sem coação e/ou subordinação à uma possível falta de conhecimentos. Na “avaliação formativa” coloca a tarefa de um ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem, adequando-os às evidências de evolução dos estudantes e estabelecendo novas pautas de ação a partir daí, ressaltando sua presença na base de todo o processo avaliativo. O autor finaliza o processo apresentando a “avaliação somativa” como a síntese que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram

habilidades e destrezas frente à proposta, daí sua associação à noção de êxito ou fracasso na aprendizagem.

Sob esta perspectiva, deparamo-nos com questionamentos acerca das atividades desenvolvidas: O que avaliar? Como avaliar? Quando? Com que frequência? Por que e para que? Quais as vantagens e dificuldades que encontraríamos e quais as dificuldades e/ou coisas que incomodavam em relação à atividade de avaliação praticada com os estudantes?

Hernández (2000, p. 149-153) defende um procedimento avaliativo pautado em critérios de experiência e apreensão enquanto processo. Seu propósito aproxima-se da experiência educativa de John Dewey, na qual continuidade e interpretação são os princípios norteadores e dominantes para a verdadeira experiência educativa, envolvendo, acima de tudo, a interação entre quem aprende e o que é aprendido.

Neste sentido, a metáfora da aula como treinamento e da avaliação como competição, desvela a figura do professor como um treinador ou um juiz que se interessa pelas condições técnicas do estudante e não tem porque ser um instrumento para guiar a relação de ensino e aprendizagem, mesmo porque hoje há uma tendência a observar o conhecimento dos estudantes a partir de perspectivas múltiplas e fontes diversas em relação a momentos diferentes de sua aprendizagem. Com este intuito possibilitamos que o estudante compreenda a avaliação como parte de sua aprendizagem, não como um castigo ou um obstáculo, mas como um momento no qual toma consciência de que mais do que medir, avaliar significa interpretar e valorizar de forma contextualizada. Contextualizar o Ensino de Arte seria, nesse, a valorização do programa de ensino em que se situa a ação (e, no bojo, o reconhecimento da arte enquanto disciplina e área de conhecimento), fazendo surgir no estudante a necessidade da avaliação enquanto processo e não como “medidor” ou “aferidor”. Torna-se relevante realizar a avaliação para e com os estudantes, fornecendo dados que possibilitem a eles conceberem a avaliação como necessária em processos de ensino e aprendizagem, além da valorização do processo que tal atitude implica.

Sob esta perspectiva, nossas atividades de avaliação foram organizadas em relação aos seguintes aspectos: as condições e o estado inicial em relação aos conhecimentos acerca do processo de criação, a participação ativa dos envolvidos, a efetivação das propostas planejadas, o relacionamento interpessoal

etc. **(o que)**. As situações avaliativas envolveram a produção de relatórios e depoimentos acerca dos trabalhos desenvolvidos e as discussões (reflexões) coletivas.**(como)**.

A avaliação que consideramos eficaz traz em seu bojo fatores como a capacidade técnica e o desenvolvimento individual de cada estudante. Como em uma aula prática as idiossincrasias afloram, respeitamos o *timing* de cada estudante, buscando formas das individualidades não interferirem negativamente no processo coletivo. Dessa forma, o processo de avaliação foi continuado **(com que frequência)**, não se limitando à execução de uma prova na finalização de cada bloco de ações **(por que)**. Utilizamos este procedimento visando respeitar as individualidades e encontrar formas para que cada estudante tirasse o máximo de proveito das aulas. **(para quê)** Devemos confessar que foi um processo por vezes exaustivo, porém, satisfatório nas mesmas proporções.

As avaliações não foram direcionadas apenas aos estudantes, pois eles refletem aquilo que tivemos capacidade e/ou possibilidade de mediar em relação aos conteúdos propostos. Formas diferentes de apresentar os conteúdos e até mesmo de dirigirmo-nos a um ou outro educando podem significar uma compreensão acima (e também abaixo) do pretendido, portanto, não raras vezes o processo de comunicação pode apresentar falhas que, por vezes, interferem no aprendizado, portanto, a avaliação tem que dar conta também deste aspecto. **(para que)**.

Nos exercício de encenação por nós descrito, a avaliação esteve voltada para o quanto os estudantes conseguiram desenvolver a partir de seus próprios repertórios e também transformaram os conteúdos apreendidos em função das práticas desenvolvidas.

A princípio, ficamos receosos acerca de estarmos contaminados por uma visão poética do que poderiam ser os resultados esperados e também os obtidos. Nas reflexões que sucederam às ações e na finalização do processo, pudemos perceber que os objetivos estabelecidos *a priori* haviam sido cumpridos e até superados. Portanto, a avaliação tomou um dimensionamento mais amplo, focando não apenas o que os estudantes apreendiam dos conteúdos, mas também as formas como deles usufruíram e o empenho com que o fizeram.

O conjunto de atividades, cuja avaliação foi constante (auto-avaliado por nós e pelo coletivo dos estudantes envolvidos), representa o processo como um

todo. A liberdade das ações no decorrer destas atividades permitiu um amplo rol de possibilidades que, com o decorrer do processo foram se fechando ao redor de um tema ou atividade específica.

O exercício da encenação traz em seu bojo a necessidade de utilização de uma linguagem cênica como meio para materialização de uma (ou um conjunto de) idéia(s) ou sentimento(s). Tem características específicas que a definem e uma vasta gama de possibilidades e recursos que a caracteriza.

Neste tocante, a aprendizagem da linguagem do *ballet* clássico, sob o viés técnico/espetacular e a produção das encenações caminharam paralelamente, proporcionando um reforço do entendimento de uma atividade a partir da realização da outra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo enfocamos a encenação em situação de ensino e aprendizagem, tendo presente as possíveis contribuições pedagógicas dessa atividade. A apropriação e utilização das linguagens artísticas em consonância com a Arte do Espetáculo Vivo, por parte de professor e estudantes, integrando ou não a essas atividades conteúdos escolares outros, visa facilitar e ampliar a apreensão dos conhecimentos inerentes da linguagem artística, associando-os a exercícios que requereram o uso de criatividade e que, em sua realização, provocam transformações e redimensionamento de posições, além da possibilidade de relacionar o que se aprende na Escola a aspectos do cotidiano.

Concluimos esse diálogo entre teoria e prática do Ensino de Arte, apontando a encenação teatral como atividade de relevante valor nos contextos educacionais, considerando terem sido apresentados de forma coesa os fundamentos de um processo de trabalho passível de realização no âmbito da Escola formal, inserido na programação conteudística das aulas de Ensino de Arte.

Foi um período de intensa busca, onde a arte pôde ser vivenciada e apreciada. Caminhamos por práticas além das expectativas *a priori*, possibilitando aos discentes o contato com experiências inéditas, como a leitura contextualizada de obras de arte de caráter cênico, o exercício de criação, com desenvolvimento de cenas e a apresentação dos trabalhos desenvolvidos em sessão aberta a pais, amigos e colegas da escola, a apresentação dos estudantes como autores e não somente executores de uma obra; o registro em fotografias e vídeos; a multiplicação do conhecimento a estudantes de outras turmas; a construção conjunta de regras relacionadas ao dia das apresentações e à sua efetivação. Enfim, situações novas e desafiadoras da criatividade e da inteligência no cotidiano daquele grupo.

As implicações pedagógicas de tal processo apontam para uma perspectiva de que a encenação se constitua elemento presente no Ensino de Arte em nossas escolas por ser uma maneira de lidar com o ensino de forma fundamental, básica e enriquecedora das práticas educativas do cotidiano.

Podemos afirmar que qualquer linguagem artística poderá contribuir qualitativamente para o sucesso das relações de ensino e aprendizagem.

Destacamos a encenação pela possibilidade de inúmeras abordagens possíveis e uso (simultâneo ou não) de diferentes linguagens em seus processos de construção.

A Educação em Arte, em seus vários níveis, deve zelar pela construção de saberes que permitam a professores e estudantes a compreensão de uma engrenagem metafórica que, conforme as ações dos envolvidos, configura-se como desafio. Entre esses desafios está o entendimento de que a arte é exercício de constante construção de repertórios que refletem, diretamente, os conhecimentos necessários para dar sentidos às práticas pedagógicas empregadas.

Assim, há necessidade de se estabelecerem práticas pedagógicas que busquem incentivar a percepção de correlações entre o fazer artístico, o desenvolvimento da crítica, da reflexão e da sensibilização dos vários modos de ver o mundo. Tal necessidade pode ser balizada a partir de pressupostos como a Proposta Triangular, que se configura no fazer, no ler e no contextualizar.

Ao correlacionarmos a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, à proposta de trabalhos por projetos, de Fernando Hernández, e à prática da encenação em situação de ensino e aprendizagem, partimos da análise de literaturas que nos sustentassem metodologicamente e permitissem a incorporação das Artes do Espetáculo Vivo ao Ensino de Arte na Escola. Somos conscientes de que é no diálogo com autores e na (con)vivência diária que o Arte-Educador constrói seus repertórios e pode consolidar suas empreitadas na construção de uma metodologia que atenda tanto a seus anseios quanto aos dos estudantes. Essa construção, entretanto, terá outra visibilidade se valorizado o partilhar do conhecimento e, necessariamente, houver a valorização do outro, do grupo. Ouvir a voz do outro e, também, o permitir ser ouvido.

A nossa experiência profissional direcionou este trabalho a uma constante no sentido de utilizar a encenação enquanto processo pedagógico em suas realizações artísticas em contexto de ensino e aprendizagem, seja formal ou não. Se, por um lado, o Ensino de Dança em si já faz parte do contexto do Ensino da Arte, e em sua aprendizagem específica estão imbricadas as vantagens desta prática, os processos de encenação (criação e apresentação) dão margem aos estudantes de exercitar a criatividade nos domínios dos conhecimentos específicos propostos e na transversalidade das linguagens cênicas. Nesse sentido, também na escola formal a prática da Encenação poderá contribuir positivamente para os processos de ensino e aprendizagem, como nas atividades descritas na presente

pesquisa.

Devido à dicotomia histórica entre arte e ciência, o Ensino de Arte sofreu historicamente com a desvalorização dos processos subjetivos, contemplativos e imaginativos dispensados aos processos de criação e apreciação. Tal desvalorização gera discursos baseados em questionamentos acerca da natureza e função da arte, sua identidade e suas competências.

Também a distinção entre o ensino/aprendizagem de uma técnica artística e o ensino/aprendizagem de arte na Escola. Se a primeira relação evidencia a aquisição e ampliação de habilidades e capacidades com um fim específico, a partir de ações delimitadas cujo objetivo é prover o artista de recursos operacionais frente às necessidades de realização artística também específica, a arte, na Escola formal, toma contornos outros, de sentido mais amplo. Evidenciamos aqui o caráter da formação humana, cuja natureza está relacionada ao desenvolvimento do educando como uma pessoa capaz de criar, a partir da interação, um espaço humano de convivência social afetiva, espaço este que possibilita o desenvolvimento do respeito pelo outro a partir da compreensão e projeção do respeito por si mesmo.

Nossos caminhos percorridos enunciam a concepção de que o elemento afetivo assume papel relevante no ato educativo e que o conhecimento emerge de forma potencial e vitalizadora, se ligado ao prazer e a ações lúdicas. Assim, o ensino da Arte do Espetáculo Vivo ultrapassa o conceito da educação artística enquanto meio de expressão e comunicação, para um panorama mais abrangente como a construção de formas de contato com o mundo, o estabelecimento de vínculos, vivenciar emoções, sentimentos e pensamentos cenicamente, possibilitando-se ao indivíduo situar-se espacialmente e temporalmente no mundo.

Em toda proposição estética cênica o palco varia de um local neutro a simbólico ou abstrato, de acordo com a sua função primeira, que é possibilitar a concreta realização da encenação. Apresenta-se um texto (verbal ou não) posto no espaço real a um determinado público que, por sua vez, transforma o espaço propriamente dito, tornando-o móvel. A relação teatral que se estabelece neste lugar implica a composição de linguagens complexas, que incluem agentes que enunciam e agentes que fruem informações.

Ao explorar o conceito de encenação implicado nas relações de ensino e aprendizagem, percebemos, em consequência da complexa linguagem do

espetáculo vivo, a necessidade de estudar seus elementos constituintes. Assim, além do espaço da cena, o cenário, o figurino, a iluminação, o som e demais signos que compõem a linguagem teatral<sup>68</sup> foram investigados nas inter-relações da composição do espaço de atuação cênica, identificando a constituição da cena, ou melhor, de que modo um espaço qualquer torna-se espaço cênico. Compreender a presença da encenação no Ensino de Artes em contexto escolar somente foi possível quando nosso foco ampliou-se um pouco mais e alcançou outro território: a Educação.

A Educação, na contemporaneidade, não se restringe apenas à Escola e nem aos tradicionais saberes. Com as transformações advindas com os novos modos de produção e acesso às informações, os diversos espaços adquirem uma nova dinâmica, que exige tanto dos professores como dos estudantes, novas atitudes.

Destacamos a importância do processo criativo no contexto escolar, as condições ímpares que oferece na espontaneidade, na sensibilidade, na cumplicidade do gesto criador e na construção de poéticas tão únicas e significativas, as quais assumem papel de intenso valor para a formação de consciências, porque, além de forma de expressão e comunicação entre os povos, a arte é uma linguagem que desconhece fronteiras, etnias, credos e épocas.

Os exercícios envolvendo criatividade executados pelas estudantes permitiu-nos também uma aproximação com a “realidade” delas, o nível de conhecimentos anteriores, espontaneidade, espírito de liderança e realidade socio-econômica. Isso foi possível a partir da observação relacional entre composição dos elementos da linguagem e das relações entre os participantes. Por sua vez, revelou a importância da autonomia no espaço do imaginário criativo daquelas pessoas. Fez-nos perceber que a liberdade proporcionada para a expressão autoral possibilitou a percepção de que suas ações e o produto de suas ações torna-se algo significativo, representativo, constituindo-se como mecanismo de expressão e visão de mundo. O colocar-se em ação contribuiu para o indivíduo perceber-se, constituir-se sujeito de seus atos. Compreender-se pelo valor de suas próprias ações, idéias, posicionamentos e tomadas de decisão.

---

<sup>68</sup> Kowzan (1977) e Pavis (1999, 2005), Camargo (2003), Uversfeld (2004).

Analisar essas situações específicas foi uma ponte para compreender as relações de ensino e aprendizagem tal como visualizado em obras que tratam do Ensino de Arte. Isto porque as realizações dos estudantes revelam suas potencialidades e carências, propiciando uma comunicação com o espectador que transcende os níveis de entendimento lógico, seja este o professor, durante o exercício da encenação, ou a platéia, no momento da materialização da cena.

A presença da Arte na Educação Brasileira não pode ser compreendida como mero componente curricular justificado por uma lei imposta. O que deveria sustentar sua presença é o entendimento de que há uma delicada relação ao observar o mundo, interpretá-lo e transformá-lo em poéticas. Os variados graus com que tais poéticas se instauram podem refletir nossas relações conosco e com o outro, com o grupo, com o mundo.

Convém destacar, entretanto, que de maneira generalizada a arte ainda não é reconhecida como componente curricular nas escolas, como linguagem universal, como elemento fomentador de relações sócio-afetivas, como meio de expressão e comunicação, enfim, como promotora de processos de aprendizagem para a leitura de mundo. A instituição Escola (educação infantil, ensinos fundamental, médio e superior) não busca aprimorar a sensibilidade de seu público, preocupando-se apenas com conceitos em detrimento de um ensino voltado à vivência e a experiência, alijando o estudante da possibilidade de lidar com o conhecimento em processos construtivos.

Contudo, a educação contemporânea discute a necessidade de uma interação entre os elementos da razão e os da sensibilidade, o que implicaria numa atuação mais inteira da consciência humana para somar a sensibilização do olhar e a formação artística na constituição de articulações estéticas, ampliando-se seus referenciais e concretizando-se um olhar mais sensível.

Nesta perspectiva, a contribuição escolar na formação em arte pode ser muito grande e deve resultar de processos pedagógicos que contemplem elaborações artísticas e estéticas pessoais, objetivando a aprendizagem de novos saberes, re-significando métodos, procedimentos e técnicas no processo ensino e aprendizagem para auxiliar os estudantes rumo a uma aprendizagem significativa, nas apreciações, nas elaborações artísticas e nas críticas, propondo desafios estéticos como forma de nutrir o olhar e provocando leituras que desencadeiem processos de aprendizagem em arte, leituras essas capazes de ampliar o repertório

e as redes de significado do estudante em encontros em sala-de-aula ricos, instigantes e sensíveis de mediação: educador-arte-educando.

Fornecendo-se os recursos necessários para a construção do conhecimento com base em contextualizações, trabalham-se competências ao capacitar o estudante a emitir respostas às demandas sociais, exercendo seu papel de cidadão participativo e crítico. A aprendizagem significativa que se desvela nessa proposta de ação contextualizada aborda um processo de interação com o objeto de estudo, adquirindo experiências que irão se acumulando durante toda a vida.

Nos contatos com diversas linguagens, variadas técnicas, pluralidade de temas e períodos históricos, por exemplo, os repertórios de estudantes e professores ampliam-se, promovendo uma compreensão maior de como a contextualização não é apenas uma referência cronológica ou histórica. É um elemento que pode dar mais sentido ao ensino e aprendizagem da arte quando percebida em todas as suas potencialidades.

Os fundamentos do Ensino de Arte, neste início de milênio, dialogam com metodologias que contemplam a vivência e privilegiam o processo de criação, estruturando-se na proposta de leitura de obras de arte e apreciação estética, nas quais as linguagens artísticas se apresentam como meio e não como um fim em si mesmo. A atitude dialógica, o partilhar do conhecimento e a consideração do outro, e do grupo, foram elementos essenciais para a construção das encenações, cujas possibilidades e sugestões metodológicas foram constituídas a partir dos vários cenários encontrados durante o desenvolvimento da pesquisa. Embora possam configurar-se como meras ilustrações, passamos a compreendê-las como reveladoras, visto que, enquanto Arte-Educadores, devemos nos esforçar em extrair poéticas dos recursos disponíveis nas nossas escolas e exigir que, tal como expressam os documentos curriculares, a encenação, e a linguagem cênica possam fazer parte das (re)criações da arte. Ressalta-se a prática pedagógica em arte que prima por visitas a teatros, museus e galerias de arte, ou mesmo virtualmente, com as novas tecnologias para a educação, criando-se o hábito do leitor visual, do espectador, do apreciador, do crítico de arte na intenção de aproximar-se a fundamentação teórica com a prática e propor a interação com o objeto de arte, viabilizando-se o contato pessoal com o artista (local ou regional) para que se exponha a produção artística e os estudantes possam, assim, ampliar seus repertórios ou, minimamente, erigir um repertório.

Para a sedimentação dessa *práxis*, planejou-se e executou-se o Projeto de Ensino “Encenação – um exercício de criatividade”, privilegiando-se a apreciação estética e a reflexão, bem como, o fazer artístico contextualizado (na mediação entre a percepção e a história) aos referenciais dos próprios estudantes, sua identidade e experiências, reverenciando-se práticas que apontam a construção do olhar crítico e a presença da obra para a formação do conhecimento em arte.

Pela complexidade e amplitude do termo leitura (no caso, da obra de arte), percorremos com cuidado os caminhos da leitura tanto do material apresentado em DVD quanto das apresentações ao vivo. Cuidados em relação ao conteúdo e também em relação ao nivelamento das informações de forma coerente com a faixa etária das estudantes (entre 07 e 10 anos de idade). Tivemos como premissa a preocupação de estimular a percepção dos estudantes oferecendo referenciais teóricos (históricos e estéticos) que provocassem questionamentos e investigações acerca das obras apresentadas enquanto objeto de leitura: contextualizar a obra em um espectro histórico e político que instigasse a conexão com a realidade de cada estudante, suas vivências e histórias pessoais, conquistas e percalços. Essa contextualização prioriza um contato com o mundo de forma concreta, corpórea, vivencial e, podemos dizer, prazerosa, contribuindo para uma aprendizagem significativa fundamentada no gesto criador a partir da construção poética do conhecimento.

Da relação de aspectos psicológicos à importância social ou antropológica da arte, a contextualização pode permitir a construção de premissas que validam as teorias em torno da história e da crítica da arte, entre outras. No bojo dessas possibilidades, surge, também, a valorização do trabalho colaborativo. O valor social da Arte não se justifica apenas pelo empenho de seu produtor, mas, principalmente, pela repercussão de sua atitude em apresentar, no seu contexto cronológico, visões, valores, percepções, olhares.

Frente à tradição de se educar unicamente a intelectualidade, deixando-se de lado a formação básica do sensorial, do criativo e do intuitivo, o que provoca uma lacuna no entendimento do indivíduo como um todo harmônico, o que produz visões fragmentadas (conhecimento parcial) e pouco abrangentes, optamos pelo exercício da encenação por entender que, a Arte do Espetáculo Vivo (leia-se a encenação) traduz-se como um sistema orgânico completo, onde as partes (significativas em essência) compõem um todo (significativo no contexto) sem

anular-se. No contexto escolar, tal prática visa primar pela educação do indivíduo de forma global a partir da prática artística.

Amparados em nossos estudos, defendemos a tese de que a instituição Escola, por meio de seus projetos político-pedagógicos precisam envolver-se teórica, mas também prática e emocionalmente, com os projetos de vida de seus professores e estudantes. Apoiar a premissa de trabalhar com ações concretas pautadas teoricamente, reconhecer que a busca por saber pode ser prazerosa sem perder a idoneidade e a seriedade necessárias, que podem caminhar juntas, de forma harmoniosa e complementar.

Sob este entendimento a arte permite, prazerosamente, descobertas internas que nutrem a essência do sujeito de forma a poder tocar, sentir, falar, agregar, juntar, dançar, gesticular, expressar. Neste tocante, trabalhar com arte é investir na sintonia do prazer com o sentimento, o afeto e o pensamento para a construção de um mundo de significado e significantes. Um mundo de pensamentos e ações, onde arte e cognição interagem no trabalho poético, à luz de recursos artísticos que colaboram para que os conteúdos sejam significativamente elaborados.

Para tanto, fazer convergir os apontamentos que julgamos relevantes da literatura pesquisada para nossa fundamentação teórica tornou-se um desafio, uma vez que o educador nos dias atuais não pode mais pensar no estudante centrado em seu conteúdo. Faz-se necessário considerar as novas abordagens e tecnologias para a educação, que apontam para a busca da transdisciplinaridade como uma maneira para efetivação das mudanças nos processos que vêm norteando o ensino no contexto escolar. E é nesse contexto que a importância da arte em todos os espaços, e principalmente no contexto escolar, permanece em destaque, muitas vezes nos proporcionando uma visão imediata da sociedade, outras vezes apontando-nos as conquistas e os desacertos da humanidade. Cabe concluir que a arte é um produto da criatividade humana que, utilizando conhecimentos, técnicas e estilos, transmite-nos um rol de possibilidades de visão de mundo, instigando a visão de quem a frui, permitindo interpretações, leituras, formas diferentes de ver e conceber o produto artístico.

Ao levarmos em consideração que o conhecimento começa pelo olhar e a ação o complementa gradualmente, numa extensão natural, destacamos a necessária cumplicidade e sintonia recíprocas entre o olhar e o fazer, nas quais o

contato com o outro, a alquimia da linguagem, a produção e o prazer são aspectos que nos remetem à afetividade, à comunicação, à construção. Procedendo-se assim o Ensino de Arte tem procurado desenvolver um corpo de conhecimentos que possibilite uma maior compreensão dos processos internos do indivíduo no ato de criar e, subseqüentemente, de constituir aprendizagem, ao efetuar a conexão entre o conhecimento inicial e o novo, de modo que o estudante possa crescer e desenvolver sua individualidade. Desta forma, diferenciando-se e adquirindo contornos próprios, consideramos vital ao professor de arte um olhar sensível para compreender os processos internos individuais, norteado pela *práxis* e pela ação construtiva, porque é por meio do fazer criativo que se potencializa a ação do educando, levando-o a acreditar em sua competência, a resgatar a sua auto-estima e também, possibilitar o redimensionamento da sua aprendizagem.

Registramos que essa pesquisa permitiu-nos uma reflexão acerca da formação do estudante como ser íntegro e pleno, capaz de lidar com conhecimentos teóricos e práticos na busca de uma aprendizagem significativa por meio do trabalho com a Arte do Espetáculo Vivo, apoiados na triangulação entre o fazer, o ler e o contextualizar. Entendemos esse processo como um período de construção, tempo de aprender ensinando e ensinar aprendendo.

Estamos conscientes das lacunas que se justificam pelo entendimento do grande desafio contido no ensino e aprendizagem de Arte. É justamente nesse desafio que encontramos incentivos para dar continuidade à nossa formação, aprofundando as especificidades encontradas. Conscientes, também, de que a Educação não se dá em uma única direção, não se volta sobre si mesma e, mais importante, não se esvai em objetivos ligados apenas ao ambiente escolar, consideramos que ela ultrapassa os muros das escolas e as paredes de nossos lares. Porém, a escola e seus múltiplos espaços, aliados aos anseios de professores e estudantes, exercem forças significativas na construção do conhecimento.

No decorrer do processo foi possível afirmar ainda que, no tocante à motivação, resultados acima do esperado foram obtidos, visto que alguns estudantes demonstraram habilidades específicas mais sofisticadas que as exigidas para aquela faixa etária para o aprendizado em dança. Os resultados também foram positivos em relação à integração proporcionada no grupo pelo evento. Integração dos estudantes e também das famílias, convidadas a acompanhar o resultado dos processos de

trabalho.

Esperamos que este trabalho possa alimentar discussões e fomentar grupos de educadores que compreendem a possibilidade de um progresso substancial no Ensino de Arte realizado em nosso país, optando por uma educação voltada para o sensível que existe dentro de cada um e contextualizando o processo ensino e aprendizagem à herança cultural do nosso patrimônio histórico, objetivando-se, contudo, a caminhada para a encenação enquanto processo de formação e construção de conhecimento mediado pelo ensino.

Ao analisar-se os processos de encenação em situação de ensino e aprendizagem, esta pesquisa pode ser relevante àqueles que trabalham em quaisquer relações de ensino, compreendendo-se as possíveis contribuições pedagógicas dessa atividade. Também àqueles que trabalham a Arte do Espetáculo Vivo, seja internamente, como atores, seja externamente: diretores, cenógrafos, iluminadores e demais membros da equipe de produção teatral, que ousem transpor seus conhecimentos técnicos em função da formação. Poderá servir, também, aos interessados em compreender os mecanismos que transformam a encenação numa viagem sem precedentes pelos interstícios da educação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. (org). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ALVES, Rubem. Aluno não é máquina. **Jornal virtual profissão mestre**. Profissão mestre – ano 6 n.44 16 nov.2005.

ARANHA, Ana. O que as escolas precisam aprender. **Revista Época**. 23 abr.2007, Ed.466. Editora Globo.

ARROYO, M. G. (1997). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: Abramowicz, A. e Moll, J. (orgs.). **Para além do fracasso escolar** (pp.11-26). Campinas, SP: Papirus.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AZEVEDO, MC. Não-moderno, moderno e pós-moderno. **Revista de Educação**. AEC 1993 out/dez; 22(89):19-35.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira; NOMA, Amélia Kimiko. **História do movimento de Arte-Educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/L%C3%8DZIA%20MARIA%20BUENO%20PEREIRA%20BACARIN%20E%20AM%C3%89LIA%20KIMIKO%20NOMA.pdf>.> Acesso em 13 out. 2008.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. Campinas: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. A arte ensinando a pensar. **Boletim ZH na sala-de-aula**. Porto Alegre, Nov/dez, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação: conflitos/acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1988.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao Modernismo.** São Paulo: Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. **A Arte Pesquisa.** Vol. 1. Brasília: UnB, 2003.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no brasil.** 5ª ed. São Paulo: CORTEZ. 2002a.

\_\_\_\_\_. **Recorte e Colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 2ª reimpressão.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo, Perspectiva, 2008a.

\_\_\_\_\_. **História da Arte-educação.** A experiência de Brasília. I simpósio internacional de história da Arte-Educação – ECA-USP. São Paulo. Max Limonad, 1986.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2008b.

BARBOSA, Ana Mae & SALES, Heloísa Margarido (org.). **O ensino da arte e sua História.** São Paulo, MAC/USP, 1990.

BARBOSA, Ana Mae... [et tal]. **Som, Gesto, Forma e Cor: dimensões da arte e seu ensino.** 4ª Ed. Belo Horizonte, C/Arte, 2003.

BATISTONI FILHO, Duílio. **Pequena história das artes no Brasil.** São Paulo. Cid. ed. 2005.

BIASOLI, Cármen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação.** Campinas- SP: Papirus, 1999. 3ª ed.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte.** São Paulo: Ática, 1985.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente.** São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. **Diretrizes curriculares para os cursos de música.** Brasília, 1999a. Digitado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação (1º e 2º ciclos do ensino fundamental).** Brasília, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação (3º e 4º ciclos do ensino fundamental).** Brasília, 1999c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Ensino de 1º Grau: legislação e pareceres.** Brasília, 1979.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>, acesso em 20/06/2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>>, acesso em 20/06/2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.493 de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>, acesso em 20/06/2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>, acesso em 20/06/2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm), acesso em 20/06/2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Educação artística: leis e pareceres.** Brasília, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** v. 3. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 1997b. v.6: Arte.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 1997c. v. 7: Educação física.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a séries):** introdução. Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a séries):** arte. Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a séries):** educação física. Brasília, 1998c.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. CBO – **Classificação Brasileira de Ocupações.** Obtido em <<http://www.mtecbo.gov.br/>>, acesso em 01 mai 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** – arte e a rede arte na escola: textos complementares. Porto Alegre: FNDE, 1997d.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC / SFE, vol. 8, 1997e.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC / SFE, vol. 10, 1997f.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMARGO, Roberto Gill. **Palco e platéia**. Sorocaba: TCM Comunicação, 2003.

CANTON, Kátia. **E o príncipe dançou...** o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.

CARVALHO, Livia Marques. Expandindo fronteiras: a proposta pedagógica para as Artes Visuais. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA-PPGE, 2001.

CRUZ, Paulo Henrique Carrilho. Influências da pós-modernidade na escola. Revista de Educação AEC 1993 out/dez; 22(89): 99-125.

CUNHA, Ana Maria De Jesus Sousa Da. **Arte-Educação a Distância**: Uma análise da formação continuada on-line na Universidade de Brasília. Brasília: Universidade De Brasília - Instituto De Artes. 2006. Dissertação de Mestrado.

CUNHA, Newton. **Dicionário SESC**: a linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva: SESC São Paulo, 2003.

CURTIS, Maria do Carmo. **Leitura de obra de arte na escola pública: em busca do belo adormecido.** Porto Alegre: UFRS, 1997. Dissertação de Mestrado.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho.** São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John. **A Arte como experiência.** São Paulo: Editora Abril, Série Os Pensadores, 1974.

\_\_\_\_\_, **Art as Experience.** 18ª Ed. New York, G.P. Putnam's Sons, 1958.

\_\_\_\_\_. **Experience and nature.** New York: Dover Publications, INC. 1958.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUKE, Leilani Lattin. The Getty Center for Education in the Arts and Discipline Based Art Education. **Art Education.** Reston, mar. 1988, p.8.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1990.

EISNER, Elliot. The role of discipline-Based Art Education in America's schools. **Art Education.** Reston, set. 1987, p.8.

\_\_\_\_\_. Structure and magid in discipline-Based Art Education. **Journal of Art and Design Education.** Great Britain. V.7 n.2, 1988, p.189.

FEIST, Hildegard. **Pequena viagem pelo mundo da arte.** São Paulo: Moderna, 1996.

FELDMAN, Edmund Burke. **Metodologia de trabalho.** São Paulo: USP, 1993. Pesquisa apresentada no curso Arte e Crítica realizado no MASC-USP.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. A leitura da imagem nos cursos de formação de professores em arte. **Educação E Comunicação** – UFES/ CAPES – PICDT. <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/gerdamargitfoersted16.rtf>>, acesso em 05/04/2008.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**, 2008b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FUSARI, Maria F. de Resende, FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. **A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para educação**. Disponível em <<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>>, acesso em 15 out. 2008.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIOVANNI, Luciana Maria. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da liberdade para refletir. In: ALMEIDA, Jane Soares de (org). **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de.(orgs) **Dicionário do teatro brasileiro**: temas, formas e conceitos. São Paulo. Perspectiva: SESC São Paulo, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. O conhecimento é um caleidoscópio. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

HERNÁNDEZ, Fernando et. al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. São Paulo: Papyrus, 2001.

KEHRWALD, Isabel Petry. **Ler e escrever em Artes Visuais**. In: NEVES, Iara et al. (orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta para o ensino do teatro. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/ingrid/site/pdf/novapropostadeensino.PDF>, acesso em 05 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **Palavras em Jogo**. São Paulo: ECA/USP, 1997 (tese de livre docência)

KOWZAN, Tadeusz. O signo no teatro: introdução à semiologia da arte do espetáculo. In: GUINSBURG, Jacó; NETTO, J. Teixeira Coelho; CARDOSO, Reni Chaves et al. **Semiologia do teatro**: São Paulo: Perspectiva. 1977. p. 93-123.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1991.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar.** Campinas: UNICAMP, 2004. Dissertação de Mestrado.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Loyola, 1994. 19ª reimpressão.

LONGO, Henrique I. **A aula dialogal na prática.** Disponível em: <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/MTE008.pdf>, acesso em 31 mai 2009.

\_\_\_\_\_. **O método dialético para a formação de uma consciência crítica.** IV Encontro de Ensino de Engenharia, 1998, Itaipava, RJ, vol.2, pags.46 a 54.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete S. (Org). **Ludicidade: o que é isso mesmo?** Salvador: UFBA, 2002. p. 22-60.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, E; COSMA, J. e BAPTISTA, N. *Para fazer universidade: uma proposta metodológica.* São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Regina Stella Barcelos. *Rasas razões.* In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, Cap. XV, p. 175, 2008b.

MAIA, Verônica. **Teatro ferramenta pedagógica na educação.** Disponível em: <<http://www.brasilcultura.com.br/conteudo.php?id=422&menu=91&sub=459>>. Acesso em: 15 Abr. 2007.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007a.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007b.

MARTINS, Miriam Celeste. **Linhas de vôo do pensamento produzido em arte visuais e educação.** Disponível em [http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=58](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=58), acesso em 06 out. 2008.

\_\_\_\_\_. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. In: FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão: Instrumentos Metodológicos**. São Paulo: ARTE UNESP, 1993.

MATURANA, Humberto. REPZEKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MELO, Maria do Céu. O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.1, pp.96-116, Jan./Jun. 2005 Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, Portugal.

MICROSOFT ENCARTA ENCYCLOPEDIA. Grupo Corpo. 1993-2001 Microsoft Corporation. 2002.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. Londrina: Eduel, 2008.

NOVELLY, Maria C. **Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala-de-aula**. 8ª ed. Campinas - SP: Papirus, 1994 (Coleção Ágere).

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. Trad. Norberto ab reu e Silva Neto. São Paulo: summus, 1988.

OSTROWER, Fayga Perla. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, p. 1986.

OTT, Robert. **Aprendendo a olhar: a educação orientada pelo objeto em museus e escolas**. MAC, São Paulo: 1989. Texto mimeografado.

PALMA, Angela P. T. Victória e PALMA, José Augusto victória. **Organização curricular para a Educação Física na educação básica: a motricidade humana como referência**. In: II Encontro de Epistemologia e teorias da educação, 2, 2006. Anais... Campinas: São Paulo, 2006, v1.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA-PPGE, 2001.

\_\_\_\_\_. Música Na Escola: Analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA-PPGE, 2001.

PEREGRINO, Yara Rosas. Dançando na Escola: A conquista de espaço para a arte do movimento. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA-PPGE, 2001.

PEREGRINO, Yara Rosas; SANTANA, Arão Paranaguá de. Ensinando Teatro: Uma análise crítica da proposta dos PCN. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA-PPGE, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:** Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.  
\_\_\_\_\_. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo artes na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, p. 13, 1987.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. In: **Cadernos didáticos do Curso de Pós-Graduação em Educação - CPGE**. n.10. Universidade Federal de Santa Maria – RS. 1989.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Trad. Ana Maria Rabaça e Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A redenção do robô**: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.

REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). **Leitura e visão de mundo**: Peças de um Quebra-cabeça. Londrina: Atrito Art, 2005.

REZENDE, Lucinea Aparecida de; ROSA, Wagner; GONÇALVES, Heleomar. **Ler, estudar e aprender no século XXI**: entrelaces. In: VIII Seminário Pedagogia em Debate e III Colóquio de Formação de Professores, 2008, Curitiba. VIII Seminário de Pedagogia em Debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores, 2008, Curitiba. VIII Seminário de Pedagogia em Debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores. Curitiba :2008. : UTP, 2008. v. 1.

RIZZI, Maria Christina De Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

\_\_\_\_\_. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008b.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo**. Bahia: ed. UFBA, 1994.

ROSA, Wagner. **Circunstâncias espaciais e encenação**: breve análise proxêmica sobre o espaço da cena. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Cênicas) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

\_\_\_\_\_. **O ensino de dança na escola**: conversando com professores. (2007)  
Disponível em

<<http://www.conexaodanca.art.br/imagens/textos/artigos/O%20Ensino%20de%20Dan%C3%A7a%20na%20Escola%20Conversando%20com%20professores.html>>

ROSA, Wagner; CRUZ E MELO, Carlo Alessandro Galdino; REZENDE, Lucinea Aparecida de; **O processo de ensino e aprendizagem a partir da prática da encenação com o uso de recursos audiovisuais**. In: Congresso Nacional de Educação (8.:2008 out.6-9: Curitiba, PR). Curitiba: Champagnat, 2008. 1 CD-ROM. P.4699-4707.

ROSA, Wagner; REZENDE, Lucinea Aparecida de; **A encenação como espaço de ensino e aprendizagem**. In: 16º COLE Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas : UNICAMP, 2007. v. 1.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral (1880-1980)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Teatro e formação de professores**. São Luís: UDUFMA, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord). **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Nova Enciclopédia, 1997.

SMITH, Ralph. Excellence in Art Education. **Art education**. Reston, p. 8-15, jan. 1987.

SOUZA, Aguinaldo Moreira de. **A Construção da Dramaturgia e da Encenação a Partir da Presença do Corpo do Ator, do Jogo e da Construção da Presença Cênica**. Entrevista concedida em 22 fev. 2007.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STRAZZACAPA, Marcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon, MOREIRA, Janine(orgs.). **Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

UBERSFELD, Anne. **Espaço e teatro**. Disponível em: <[http://www.grupotempo.com.br/tex\\_ubersfeld.html](http://www.grupotempo.com.br/tex_ubersfeld.html)>. Acesso em: 19 abr. 2004.

VIANNA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Ágere).

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. (Metodologia do Ensino de Artes; v.1). Curitiba: Ibpex, 2008.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 01 – Planejamento

### A ENCENAÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL

#### PLANEJAMENTO - PRIMEIRO BLOCO DE ATIVIDADES

##### 1- Foco:

Encenação em situação de ensino e aprendizagem.

##### 2- Conteúdo:

- Três registros de montagens cênicas em vídeo (DVD): *A Bela Adormecida* (Royal Ballet Academy); *O Corpo* (Grupo Corpo); *Sompoutloud* (Stomp).
- A Encenação Teatral e seus elementos constituintes.
- O fazer artístico a partir do desenvolvimento de encenações.
- Leitura da arte, a partir da leitura das montagens cênicas produzidas em vídeo (DVD)
- Contextualização de aspectos acerca da história, política, economia e elementos estéticos das obras estudadas, além das próprias encenações produzidas pelo grupo.

##### 3- Objetivos:

- Conhecer os componentes da Proposta Triangular (fazer, ler e contextualizar), compreendendo a função de cada um deles e do conjunto na aprendizagem da arte.
- Apresentar os Conceitos de Encenação Teatral e de seus elementos constituintes.
- Apresentar as três montagens gravadas em DVD aos estudantes, relacionando-as aos estudos acerca da encenação de acordo com a Proposta Triangular, na seqüência ler-fazer-contextualizar.

##### 4- Recursos:

Para a leitura:

- DVDs *A Bela Adormecida* (Royal Ballet Academy); *O Corpo* (Grupo Corpo); *Sompoutloud* (Stomp).
- Aparelho de DVD e Televisão.

Para o fazer artístico:

- Sala aparelhada para o ensino da dança (piso apropriado, sonorização)
- Materiais diversos para fins de elaboração de figurinos e acessórios.

Complementares:

- Pesquisa em internet
- Pesquisa em biblioteca (livros, revistas e periódicos),

### 5- Atividades:

- Leitura das obras apresentadas em DVD, fundamentadas nas quatro ações de Feldman (descrição, análise, interpretação e julgamento).
- Contextualização histórica, política, econômica e estética.
- Produção de encenações a partir dos referenciais adquiridos em sala-de-aula e em vivências particulares.
- Exercícios de reflexão acerca do material produzido.
- Avaliação das atividades individuais e coletivas.

### 6- Procedimentos:

6.1 Atividade de leitura das encenações em vídeo (DVD) a partir de Feldman:

A leitura dirigida focalizará:

a) Descrição:

- Qual a linguagem artística utilizada na encenação?
- conseguimos perceber a presença de outras linguagens artísticas na mesma encenação?
- Existe algum tema que se possa perceber?
- Como é o espaço onde se desenvolvem as cenas?
- A encenação parece ter sido produzida para o espaço cênico ou para o vídeo?

b) Análise

- Quantos elementos de construção da cena conseguimos observar? (enumerá-los para facilitar a discriminação)
- As partes influenciam o todo?
- Quais são as similaridades e diferenças entre os vídeos apresentados.

c) Interpretação

- há expressividade nas obras que vimos? Se sim, o que é expresso? (alegria, tristeza)
- o que o autor queria dizer ou expressar? Você entende diferente?
- a forma como foi construída lhe diz respeito a aspectos reais ou abstratos?
- o que significam estas obras para você?

d) Julgamento pessoal e coletivo

- Qual a função da encenação?
- o que significou para você assistir às encenações em DVD?
- o que significou para você assistir às encenações dos colegas?
- o que significou para você participar da criação e apresentação de

encenações?

6.2 Fazer arte, construir encenações...

- a partir do material observado
- a partir das experiências individuais.

6.3 A partir apresentação dos DVDs, buscar relações entre as obras.

- comparar as encenações, buscando similaridades e diferenças nas linguagens e poéticas.
- identificar as épocas em que cada encenador trabalhou.
- evidenciar as diferenças poéticas e linguagens, estabelecendo uma seqüência temporal de criação e consonância com seu tempo.
- enumerar outras obras que tratam dos temas apresentados e/ou dos artistas envolvidos.

## APÊNDICE 02 – Planejamento

### A ENCENAÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM uma contribuição pedagógica possível

#### PLANEJAMENTO - SEGUNDO BLOCO DE ATIVIDADES

##### 1- Foco:

Encenação Teatral em situação de ensino e aprendizagem.

##### 2- Conteúdo:

- Visita ao teatro visando assistir as apresentações cênicas *Brincando na Sombra*, do Ballezinho, *Tem Teia na Tuia*, do Grupo Teia e *Fale Baixo*, do BL.
- A Encenação Teatral e seus elementos constituintes.
- O fazer artístico a partir do desenvolvimento de encenações.
- Leitura da arte, a partir da leitura das montagens cênicas produzidas em vídeo (DVD)
- Contextualização de aspectos acerca da história, política, economia e elementos estéticos das obras estudadas, além das próprias encenações produzidas pelo grupo.

##### 3- Objetivos:

- Conhecer os componentes da Proposta Triangular (fazer, ler e contextualizar), compreendendo a função de cada um deles e do conjunto na aprendizagem da arte.
- Apresentar os Conceitos de Encenação Teatral e de seus elementos constituintes.
- Criar condições para que os estudantes tenham acesso às três montagens planejadas, relacionando-as aos estudos acerca da encenação de acordo com a Proposta Triangular, na seqüência fazer-ler-contextualizar.

##### 4- Recursos:

Para a leitura:

- Apresentações de Grupos convidados.

Para o fazer artístico:

- Sala aparelhada para o ensino da dança (piso apropriado, sonorização)
- Materiais diversos para fins de elaboração de figurinos e acessórios.

Complementares:

- Pesquisa em internet

- Pesquisa em biblioteca (livros, revistas e periódicos)

## 5- Atividades:

- Exercício de leitura das obras assistidas, fundamentadas nas quatro ações de Feldman (descrição, análise, interpretação e julgamento).
- Contextualização histórica, política, econômica e estética.
- Produção de encenações a partir dos referenciais adquiridos em sala-de-aula e em vivências particulares.
- Exercícios de reflexão acerca do material produzido.
- Avaliação das atividades individuais e coletivas.

## 6- Procedimentos:

### 6.1 Fazer arte, desenvolver encenações:

- a partir de referências anteriores e reflexões coletivas, de acordo com as propostas que forem desenvolvidas em sala-de-aula.

### 6.2 Leitura das encenações apresentadas a partir dos quatro estágios propostos por Feldman:

A leitura dirigida focalizará:

#### a) Descrição:

- Qual a linguagem artística utilizada nas encenações?
- Conseguimos perceber a presença de outras linguagens artísticas na mesma encenação?
- Existe algum tema que se possa perceber?
- Como é o espaço onde se desenvolvem as cenas?
- A encenação parece ter sido produzida para o espaço cênico em que foi apresentada ou aconteceram você acredita que houve adaptações?

#### b) Análise:

- Quantos elementos de construção da cena conseguimos observar? (enumerá-los para facilitar a discriminação)
- As partes influenciam o todo?
- Quais são as similaridades e diferenças entre os vídeos apresentados.

#### c) Interpretação:

- há expressividade nas obras que vimos? Se sim, o que é expresso? (alegria, tristeza)
- o que o autor queria dizer ou expressar? Você entende diferente?
- a forma como foi construída lhe diz respeito a aspectos reais ou abstratos?
- o que significam estas obras para você?

#### d) Julgamento pessoal e coletivo:

- Qual a função da encenação?
- o que significou para você assistir às encenações em DVD?
- o que significou para você assistir às encenações dos colegas?
- o que significou para você participar no desenvolvimento de encenações?

6.3 A partir do que se viu buscar relações entre as obras.

- comparar as encenações, buscando similaridades e diferenças nas linguagens e poéticas.
- identificar as épocas em que cada encenador trabalhou.
- evidenciar as diferenças poéticas e linguagens, estabelecendo uma seqüência temporal de criação e consonância com seu tempo.
- enumerar outras obras que tratam dos temas apresentados e/ou dos artistas envolvidos.

**APÊNDICE 03 – Termo de consentimento****Termo de consentimento esclarecido**

*A pesquisa, sob minha responsabilidade, tem por objetivo obter informações relativas aos processos de ensino e aprendizagem que têm a encenação como meio facilitador.*

*Estou interessado em propor uma aproximação entre arte e educação por meio da encenação, visando contribuir para o desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental e ensino médio. Para tanto, agradeço sua colaboração.*

*Suas respostas serão mantidas em sigilo e não serão usadas para fins de avaliação, apenas para fins de produção acadêmica e para subsidiar ações futuras.*

*A análise do material coletado e a reprodução das fotografias e vídeos serão realizadas com os cuidados devidos para que não ocorram riscos quanto à identificação dos Participantes.*

*Agradeço sua disposição em contribuir para a realização do presente trabalho.*

Concordo com o exposto e demais esclarecimentos expostos oralmente, bem como autorizo o uso das informações colhidas e reproduções fotográficas e videográficas no instrumento "A Encenação em situação de ensino e aprendizagem – uma contribuição pedagógica possível".

Londrina, 13 de março de 2007.

Nome:

Data de nascimento:

Assinatura: \_\_\_\_\_

e-mail:

**APÊNDICE 04 – Convite para as apresentações do primeiro bloco de atividades****CONVITE**

A turma do 1º ano de Ballet clássico da Escola Municipal de Dança tem a satisfação de convidá-lo para a apresentação das encenações desenvolvidas pelos estudantes no projeto Exercitando a Criatividade.

Data: 06 de julho de 2007.

Horário: 15h30min

Local: Escola Municipal de Dança (Rua Souza Naves, 2380).

## APÊNDICE 05 – Convite para as apresentações do segundo bloco de atividades

### *Convite*

A turma do 1º ano de Ballet clássico da Escola Municipal de Dança tem a satisfação de convidá-lo para a apresentação das encenações desenvolvidas pelos estudantes no projeto *Exercitando a Criatividade*.

Data: 28 de outubro de 2007.

Horário: 17h

Local: Circo Teatro Fupcart (Rua Souza Naves, 2380)

**APÊNDICE 06 – Autorização para visita ao Teatro Ouro Verde****Autorização**

Autorizo meu filho(a) a visitar o Teatro Ouro Verde, durante a realização do Festival de Dança de Londrina para assistir à apresentação artística *Fale Baixo*, do *Ballet* de Londrina.

Londrina, \_\_\_\_\_ de 2007.

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento:

Assinatura: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_