



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO – ESAT
LICENCIATURA EM DANÇA**

ANNA GIULLIA CAVALCANTE CAMPOS DE SOUZA

**O USO DOS ELEMENTOS CÊNICOS DA DANÇA COMO
RECURSO PEDAGÓGICO DENTRO DOO ESPAÇO ESCOLAR NO
ENSINO MÉDIO.**

**MANAUS
2019**



Escola Superior de Artes e Turismo
Rua Leonardo Malcher, Nº 1728, Praça 14 de Janeiro,
CEP: 69020-070 / Manaus-AM
www.uea.edu.br



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

ANNA GIULLIA CAVALCANTE CAMPOS DE SOUZA

**O USO DOS ELEMENTOS CÊNICOS DA DANÇA COMO
RECURSO PEDAGÓGICO DENTRO DOO ESPAÇO ESCOLAR NO
ENSINO MÉDIO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Dança da Escola Superior de Artes e Turismo – ESAT da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em dança, elaborado sob orientação do prof Me. Getúlio Henrique Rocha Lima.

**MANAUS
2019**



Escola Superior de Artes e Turismo
Rua Leonardo Malcher, Nº 1728, Praça 14 de Janeiro,
CEP: 69020-070 / Manaus-AM
www.uea.edu.br



GOVERNO DO ESTADO DO

AMAZONAS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
CURSO DE DANÇA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANNA GIULLIA CAVALCANTE CAMPOS DE SOUZA

**O USO DOS ELEMENTOS CÊNICOS DA DANÇA COMO
RECURSO PEDAGÓGICO DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR NO
ENSINO MÉDIO.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Dança da
Universidade do Estado do Amazonas,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção de título de Licenciatura em
Dança.

Manaus, 12 de Dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Me. Getúlio Henrique Rocha Lima

Membro: Prof. Dr^a Jeanne Chaves de Abreu

Membro: Prof. Me. André Duarte Paes

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

Escola Superior de Artes e Turismo
Rua Leonardo Malcher, Nº 1728, Praça 14 de Janeiro,
CEP: 69020-070 / Manaus-AM
www.uea.edu.br



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

*Dedico este trabalho ao meu filho,
Carlos Henrique, por ter sido o principal
motivo para a conclusão do curso.*



Escola Superior de Artes e Turismo
Rua Leonardo Malcher, Nº 1728, Praça 14 de Janeiro,
CEP: 69020-070 / Manaus-AM
www.uea.edu.br



GOVERNO DO ESTADO DO

AMAZONAS

AGRADECIMENTOS

- ❖ A Deus e à minha Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, por não me deixarem desistir do curso.
- ❖ À minha primeira professora de balé Juliana Borges, por me enveredar neste caminho.
- ❖ À minha mãe Maria Dorotéia, por estar toda e qualquer hora do meu lado me dando o suporte necessário que só ela consegue me prestar.
- ❖ Ao professor e orientador Getúlio Henrique, por sempre me incentivar nas horas que pensei em desistir.
- ❖ Ao meu namorado, por ter a maior paciência de ouvir dia após dia a leitura deste trabalho.
- ❖ Aos meus amigos e familiares, por me apoiarem na decisão mais assustadora ao escolher este curso.
- ❖ Aos professores que se tornaram amigos pela licenciatura, por me incentivar cada vez mais a esta profissão.
- ❖ Mas principalmente, agradeço ao único “professor” de Educação Física da antiga escola que tive por me subestimar em relação ao curso e dizer que esta foi a maior conquista que tive profissionalmente!



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

*“Decida o que quer. Acredite
que pode tê-lo. Acredite que o merece e
acredite que é possível!”*

- O Segredo



Escola Superior de Artes e Turismo
Rua Leonardo Malcher, Nº 1728, Praça 14 de Janeiro,
CEP: 69020-070 / Manaus-AM
www.uea.edu.br



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de investigar como os Elementos Cênicos da Dança poderiam ser trabalhados na escola, levando em consideração as questões didático-pedagógicas do ensino da Arte atrelada à Literatura, partindo da problemática que se delimita a uma prática de ensino, cujos paradigmas estão relacionados ao método tradicional de ensino e a utilização de metodologias ativas desenvolvidas na escola, de acordo com tais questões. Neste sentido a pesquisa foi desenvolvida no Colégio Dom Bosco, abrangendo a disciplina curricular de Literatura dentro do 3º ano do Ensino Médio, tendo como referencial teórico a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, onde cativa a tríade Contextualização, Leitura e Experimentação em Arte. Caracterizou-se como pesquisa aplicada, qualitativa, exploratório-descritiva e pesquisa de campo, delineada como pesquisa-ação. Assim, por meio das informações coletadas dentro do ambiente, pode-se concluir que foi possível refletir que a Contextualização, Leitura e Apreciação em Arte mediada pelos Elementos Cênicos podem ser aprimoradas e utilizando como uma interdisciplinaridade entre disciplinas curriculares potencializando ao aluno o seu caráter criativo e usufruir seu conhecimento de diversas formas, não se limitando a conteúdos teóricos.

Palavras-chave: Proposta Triangular, Dança-Educação, Elementos Cênicos, Linguagem.



GOVERNO DO ESTADO DO
AMAZONAS

ABSTRACT

This work aimed to investigate how the Scenic Elements of Dance could be worked at school, taking into account the didactic-pedagogical issues of Art teaching linked to Literature, starting from the problematic that is limited to a teaching practice, whose paradigms are related to the traditional teaching method and the use of active methodologies developed in school, according to such questions. In this sense the research was developed at Colégio Dom Bosco, covering the curricular discipline of Literature within the 3rd year of High School, having as theoretical reference the Triangular Proposal of Ana Mae Barbosa, which captivates the triad Contextualization, Reading and Experimentation in Art. It was characterized as applied research, qualitative, exploratory-descriptive and field research, outlined as action research. Thus, through the information collected within the environment, it can be concluded that it was possible to reflect that the Contextualization, Reading and Art Appreciation mediated by the Scenic Elements can be improved and using as an interdisciplinarity between curricular disciplines enhancing the student's creative character. and enjoy their knowledge in various ways, not limited to theoretical content.

Keywords: Triangular Proposal, Dance-Education, Scenic Elements, Language.



GOVERNO DO ESTADO DO

AMAZONAS

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

- FIGURA 1: Turmas do 3º ano no dia da Mostra Literária, visível diversidade de figurinos e de materiais cênicos. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.....38
- FIGURA 2: Aluna declamando poesia com cenário e fundo musical ambiente de bar. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.....38
- FIGURA 3: Alunos encenando trechos de poema, avançando a caixa cênica para o público. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.....39
- FIGURA 4: Aluna com vestido simulando um pijama de época enquanto o aluno está trajando um figurino dando alusão a uma escrava. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.....40
- FIGURA 5: Aluna com outra camisa por cima do vestido indicando um figurino do dia-a-dia de uma dama da sociedade antiga. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.....40
- FIGURA 6: Alunos com figurinos semelhantes ao cotidiano simbolizando características dos personagens literários. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.....41
- FIGURA 7: Alunos utilizaram papelão confeccionado simulando o ônibus e a parada de ônibus, além da projeção de imagens e fundo musical. Fonte: Acervo Pessoal, 2019...41
- FIGURA 8: Alunos utilizaram de trajes e de um violão simbolizando os artistas Caetano Veloso e Gilberto Gil. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.....42
- FIGURA 9: Equipe que surpreendeu a docente Vera diante da riqueza de informações transmitidas por suas atividades artísticas. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.....43



GOVERNO DO ESTADO DO

AMAZONAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAP 1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
1.1. O Ensino das Artes na Contemporaneidade.....	13
1.2. Dança como Prática Pedagógica.....	16
1.3. Os Elementos Cênicos no Âmbito Teatral como Metodologia.....	19
1.3.1. A Necessidade da Utilização da Metodologia Ativa com os Elementos Cênicos.....	23
1.4. Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.....	24
1.4.1. As Comunidades Jovem-Adolescentes e o estabelecido pela BNCC.....	26
1.4.2. O Contextualizar, O Fazer e O Apreciar em Arte.....	28
CAP 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
2.1. Caracterização Da Pesquisa.....	30
2.1.1. Quanto à finalidade.....	30
2.1.2. Quanto aos objetivos.....	30
2.1.3. Quanto aos métodos.....	30
2.1.4. Quanto ao ambiente.....	30
2.1.5. Quanto ao grau de controle de variáveis.....	31
2.1.6. Quanto ao delineamento.....	31
2.1.7. Quanto à abordagem.....	31
2.2. Sujeitos Da Pesquisa.....	31
2.2.1. Quanto ao universo de pesquisa.....	31
2.2.2. Quanto à amostra da pesquisa.....	32
2.3. Procedimentos da Coleta De Dados.....	32
2.4. Procedimentos Da Análise De Dados.....	33
CAP 3. INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	49
APÊNDICE B – Plano de Aula I.....	51
APÊNDICE C – Plano de Aula II.....	53
APÊNDICE D – Questionário.....	56

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nomeada de “*O Uso dos Elementos Cênicos da Dança como Recurso Pedagógico dentro do Espaço Escolar no Ensino Médio*” enquadrada na linha temática de Sociedade, Cultura e Educação em Dança oriunda do curso de Licenciatura em Dança dentro da Universidade do Estado do Amazonas teve sua provocação a partir da problemática de que o ensino das Artes ainda é embasado em métodos tradicionais em algumas escolas do Ensino Médio, que apesar de utilizarem tecnologia como livros virtuais, priorizam o conteúdo teórico em detrimento de experiências práticas que contribuam na reflexão, contextualização, apreciação e produção de conhecimento.

Dessa maneira, diante da vivência da pesquisadora anterior ao campo universitário, foi percebida a necessidade de proporcionar a arte como aguçadora de conhecimento e conhecer as possibilidades de aprendizado, uma vez que o conteúdo curricular de Artes se encerra no 1º ano do Ensino Médio sendo substituído por Literatura sendo a mesma responsável por transmitir e contemplar a grade para os vestibulares.

Na perspectiva educacional é visível uma desvalorização em algumas áreas de conhecimento, priorizando disciplinas de caráter teórico e deixando as Artes como meras apresentações em festas comemorativas para apreciação da comunidade. Métodos tradicionalistas de ensino, geralmente, ocasionam desinteresse no aluno, assim, é imprescindível observar as possibilidades de práticas pedagógicas que promovam a relação ensino e aprendizagem de forma trans e interdisciplinar.

Baseado no conceito de Elementos Cênicos tem-se a necessidade de trabalhar questões que não se limitam somente a utilização das linguagens escritas encontradas na Literatura, como também a possibilidade de somatizar ao corpo ensinamentos mediados pela Arte e pelos materiais cênicos seguindo o questionamento a partir de experimentos do conteúdo da disciplina, de forma que construa uma interação e um vínculo mais significativo com a compreensão dos contextos artísticos.

Para a análise das concepções pedagógicas para o ensino da Dança por meio dos Elementos Cênicos dentro da disciplina de Literatura/Artes, foi estabelecido o processo de conhecer as visões de autores acerca dos Elementos Cênicos da Dança para então compreender as práticas pedagógicas que abordassem os elementos num âmbito escolar e poder refletir o ensino da Dança na escola mediado pelos Elementos.

Assim, acreditamos que este estudo possa fornecer caminhos satisfatórios para que professores que atuam com o ensino de arte percebam as inúmeras possibilidades de reflexão para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Além de possibilitar para a pesquisadora o aprofundamento de questões voltadas para o ensino de Artes e suas possibilidades didáticas também poderá contribuir com as discussões acerca desta temática dentro da universidade.

Para tal, os capítulos se procedem de forma que possamos compreender o “*Ensino das Artes na Sociedade Contemporânea*” diante de seu histórico tradicionalista e técnico, perpassando pela “*Dança como Prática Pedagógica*” com suas possibilidades de corporeidade e dessa forma, é possível englobar “*As Abordagens dos Elementos Cênicos no Âmbito Teatral como Metodologia*” diante da perspectiva de Metodologias Ativas corroborando à “*Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa*”, que enaltece a tríade Contextualização, Experimentação e Apreciação em Artes dentro das escolas.

O universo da pesquisa girou em torno do 3º ano do Ensino Médio dentro do Colégio Dom Bosco em Manaus, na disciplina curricular de Literatura com auxílio das Artes, para a construção dessa análise.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. O Ensino das Artes na Contemporaneidade.

O primeiro registro sobre o ensino das Artes foi em meados da Idade Média, onde seguia a linha metodológica da Pedagogia Tradicional devido esta estratégia de ensino ter o professor como centro da educação, no qual é responsável pela transmissão direta dos conteúdos para os alunos de maneira gradativa e restando ao discente apenas assimilar a “transferência” dos mesmos. As aulas dentro dessa perspectiva eram frequentemente expositivas e o aprendizado acontecia por meio de repetição dos comandos feitos em sala considerando os ideais positivistas como uma linha de “educação da mente” e, para os liberais, um ensino aproveitável para o mercado de trabalho (TEUBER, 2007; PINTO, 2015).

Desse modo, o professor tradicionalista poderia ter controle dos conhecimentos e transmitia aquilo que convinha ser importante para os alunos, diante das próprias crenças e mitos. Perante a sociedade, esse formato educacional era conveniente para os padrões vigentes e possibilitava, somente a minoria das classes, o acesso justificando os interesses políticos sociais (BARRETO, 2014).

O ensino das Artes, por sua vez, não foi diferente das demais disciplinas curriculares. Teuber (2007) aponta que Rui Barbosa expressou ideias de transcrições literais das propostas de ensino do desenho realizado pelo americano Walter Smith nas escolas primárias e secundárias confirmando a presença do formato tradicionalista nessa modalidade de ensino. De tal maneira, a Arte na escola era voltada para as artes plásticas, enfatizando o desenho, uma vez que era de suma importância e grande serventia para indústrias e serviços artesanais.

Para Siebert e Chiarelli (2009), a educação foi passada assim devido a formação que os professores tiveram, chamadas de polivantes, ou seja:

“(...) estudavam superficialmente todas as linguagens e tentavam os mais variados métodos e técnicas para ensinar, surgindo, assim, os livros didáticos da área, seguidos fielmente por alguns profissionais. Cresceu, assim, a crença

de que as atividades expressivas bastavam para que os alunos conhecessem todas as linguagens da arte.” (SIEBERT; CHIARELLI, 2009, p. 3017).

O ensino das artes, nos últimos tempos, tem sido alvo de muitas discussões assim como, tem sido extremamente discriminado. É facilmente taxado de “disciplina de enfeite” por grande parte da sociedade brasileira, visto que nas novas políticas educacionais são menosprezadas, sendo valorizadas as disciplinas lógicas. Desta forma, é perceptível o grande descaso inclusive nos dias atuais com esta área de ensino, São contratados professores sem formação ou de outras áreas de conhecimento para lecionar Arte mesmo com a existência de profissionais formados em diferentes segmentos de licenciaturas específicas como Música, Dança, Teatro e Artes Visuais (BEZERRA & GOLDBERG, 2012).

Para tal, é necessário compreender que o aluno não pode ser recluso do estudo da Arte, aprendendo como se estivesse distante da construção desta proposta ou alienado de sua própria linha do tempo como relatado anteriormente dentro de instituições de ensino, mas sim parte integradora e com bagagem histórica oriunda de experiências que podem ser constituídas e constituidoras de outra forma de construir história, sendo essas as principais experiências que podem possibilitar a formação do caráter nessa faixa etária (HERNÁNDEZ, TOURINHO & MARTINS, 2006).

Dessa forma, é necessário enfatizar que “nada se ensina e tudo se aprende, depende do diálogo, da interlocução, da intermediação, da necessidade e do interesse” (BARBOSA, 2010, p. 101), então o aprendizado do aluno só será considerado “satisfatório” quando a recíproca for favorável, deve ser estabelecido um vínculo entre o professor e o aluno para que este, por sua vez, passe a ressignificar questões que possam ter passado despercebidas no seu cotidiano e até mesmo dentro do ambiente escolar.

O ponto que também deve ser abordado é que o aluno pode não ter tido contato algum com obras de arte, ou não ter visitado algum teatro de sua região e até mesmo não ter presenciado uma exposição ou um concerto e por vezes a sua única alusão de arte seja uma reprodução da pintura de Da Vinci, a Santa Ceia, atribuindo um valor religioso e não um valor estético (TEIXEIRA, 2008).

Logo, o professor de Artes precisa vivenciar tudo aquilo que busca transmitir ao aluno na sala de aula, pois se ele não atribuir valores diante de sua postura durante as aulas, apenas serão transmitidas “receitas técnicas” juntamente a nomes e datas sem a sensibilidade necessária para atingir o aluno e cativar o seu interesse pelo conteúdo ministrado. Completando este sentido, a escola seria um alicerce para a construção do

“gostar” do aluno, pois nada se garante que o anseio pelo conhecimento artístico vá superar a disponibilidade de outros assuntos dentro de uma sociedade contemporânea rodeada por tecnologia (OSTROWER, 1990. TEIXEIRA, 2008).

Dessa forma, supõe-se que o professor tenha uma vivência artística dentro da sua formação acadêmica e que dentro de sala potencialize e estimule o caráter apreciativo dos alunos, para que não haja uma defasagem no aprendizado do mesmo. Dentro dessa faixa etária, é necessária uma vivência artística mais crítica e seletiva, pois o nível de entendimento já está mais complexo e sua moratória social mais apurada. O saber discernir entre os estilos artísticos já está praticamente consolidado, dependendo, é claro, de seu desenvolvimento social e suas potencialidades estruturais do entorno.

Dessa maneira, o desenvolvimento do aluno depende da forma com que é incentivado pelo professor dentro de sala. Cada palavra pode ser compreendida por inúmeras possibilidades de interpretação, devido o aluno estar em uma fase de avaliação de si mesmo e a crítica do professor pode ser entendida do sentido negativo, pondo em risco a continuidade do trabalho iniciado (SEVIGNY & FAIRCHILD, 2010).

“Cabe ao professor o papel de mediador e orientador de todas as etapas e propor situações a serem resolvidas, devendo organizar e direcionar estes trabalhos, fazendo com que os alunos tenham contato com determinados assuntos, utilizando de fato as novas técnicas e metodologias.” (HAUSCHILD, 2018, p. 04).

Mas diante do exposto, entramos no questionamento: e se o professor não teve em sua formação o incentivo necessário para tal vivência? Barbosa (2018) aponta que os poderes públicos além de se preocuparem com a forma que é lecionada a Arte dentro do currículo escolar, deveriam também proporcionar meios de desenvolvimento da compreensão, concepção e fruição da Arte para que realidade da Arte-Educação seja efetiva e verdadeira, podendo transmitir conhecimentos a partir de sentimentos reais e não técnicas prontas.

O questionamento de como o professor explana seu conhecimento vai além da sua forma de expressão, uma vez que a espontaneidade do mesmo nem sempre é suficiente para suprir a necessidade que o meio social exige do indivíduo, como uma visão de mundo experiente, sensata e produtiva. Logo, pressupõe-se que há “a falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la” e que se torna um “problema crucial nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade”. (BARBOSA, 2018, p. 15).

1.2. Dança como Prática Pedagógica.

Desde os primórdios, a Dança é executada pelos homens para diferentes significados. Há relatos que embasam a teoria de que a dança era realizada durante cerimônias de lutas e guerras ou somente para retratar os seus sentimentos de forma ritualística (LIMA, 2010).

Após mudanças socioeconômicas e políticas no decorrer dos séculos, a dança ficou registrada na história como prática de divertimento. Pinto (2015) afirma que após a inserção da música no currículo escolar, a Dança surgiu apenas como uma expressão corporal porque “a música poderia ser tocada, cantada e dançada” (PINTO, 2015, p. 25).

“Todavia, ela ainda sofre um alijamento escolar visto que não é efetivada na maioria das escolas da cidade de Manaus, nem como disciplina nem conteúdo de Artes” (PINTO, 2015, p. 25) o que torna o trabalho transdisciplinar do docente dentro de sala de aula retroceder diante ao processo educacional.

Complementando este fato, é importante lembrar que o homem não é algo finalizado, mas um indivíduo que pode se modificar de acordo com as variações que ocorrem no cotidiano, por isso a forma de lecionar não deveria se fixar em métodos tradicionais de ensino quando se há diversas possibilidades de práticas pedagógicas para se tornar atrativas ao público discente (CAVASIN, 2003; SOUZA, 2010).

Souza (2010) afirma ainda que:

“Através da dança pode-se trabalhar e investigar diferentes metodologias para agregar diferentes sujeitos, ou seja, uma pluralidade de construções corporais, sem que as mesmas sirvam como motivo para que o sujeito seja colocado à margem deste tipo de linguagem.” (SOUZA, 2010, p. 2).

Dessa forma e com fundamento em Ferrari (2003, p.1), a Dança pode “proporcionar ao aluno um contato mais efetivo e intimista com a possibilidade de se expressar criativamente através do movimento”, logo é por meio da dança que o aluno consegue se comunicar utilizando bem mais do que o discurso falado, colocando assim os seus significados particulares:

“A técnica em dança pode ser empregada sem que caia no tecnicismo, o qual, muitas vezes, é supervalorizado, sendo utilizado como adestramento de corpos para dançar somente determinada modalidade de dança, acabando por se tornar um mero conjunto de exercícios que facilita a execução de uma determinada modalidade de dança, proposta em dança unilateral que prioriza

o código modelar, não dando atenção ao que o aluno dança” (PINTO, 2015, p. 50).

Muitas escolas oferecem a Dança como atividade extracurricular, conhecidas como “escolinhas de dança”, onde se prioriza o ensino tecnicista (o mesmo ensino tradicional abordado anteriormente), com o formato de academias, seja qual o estilo for. Ao longo dessas aulas, alunos iniciarão com discursos como “não levo jeito” e “não nasci pra isso” para então se denegrir dizendo que não se consideram belos quando entram em cena, por vezes essas imagens são criadas pelo próprio professor que determina o padrão visual/corporal que são impostos a inúmeros modelos de dança no âmbito escolar (PINTO, 2015).

Além disso, é necessário enfatizar que o ensino da Dança não se limita somente na transmissão de técnicas e estilos (jazz, ballet, hip hop, entre outros), mas abrange um contexto bem mais complexo que a simples assimilação destes, devido o ser humano expor uma necessidade interior “mais próxima do campo subjetivo que do físico” (FERRARI, 2003, p.1) para que possa se satisfazer com a sua expressão por meio da dança.

De tal maneira, o profissional de dança que estiver atuando nas escolas deve ter a noção de que seus conteúdos não são apenas “instituição de códigos” para que então tenha a “capacidade de perceber os alunos enquanto elementos essenciais para a troca de ensino e aprendizagem” (SOUZA, 2010, p. 3) em qualquer criação ou circunstância, dentro e fora do âmbito escolar.

Daolio (2000, p. 39) defende que o “homem, por meio de seu corpo vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais” resultando em uma resignificação corporal na construção de suas concepções. Complementando o fato, Pinto (2015) leva em consideração que o aluno não é uma “caixinha”, uma tábula rasa, visto que ele traz consigo uma bagagem de vivências pelo tempo que teve anteriormente à escola, podendo influenciar todo seu aprendizado e o que lhe é apresentado dentro da sala de aula.

A prática da dança dentro da escola disponibiliza ao aluno a capacidade de ter consciência de seus movimentos auxiliando no processo de conhecimento do próprio corpo indo além das possibilidades pré-existentes uma vez que é na infância e na juventude que se constroem hábitos decisivos para a vida. É nessa linha de pensamento que Dewey defendia no século XX que a escola não era uma “preparação” para a vida e sim a própria vida porque é no ambiente escolar que ocorre a estimulação das

potencialidades, capacidades e interesses naturais do indivíduo. Consonante a isso, essa prática proporciona o aprimoramento do domínio das possibilidades físicas e a sua liberdade de comunicar-se, expressar-se, ultrapassando os limites construídos por si mesmo (PEREIRA & CANFIELD, 2001).

Baseando-se nos PCNs (1998), é importante ter o retorno dos alunos, com a forma de ouvir sobre o que eles falam sobre si mesmos, com os seus próprios corpos, com o que eles acham sobre a dança e o que gostariam de dançar. É viável trabalhar temas polêmicos sobre a atualidade e o meio que estão inseridos relacionados aos conteúdos curriculares, de maneira que não se limite somente em tratá-los como reprodutores de coreografias, mas que ao menos e acima de tudo, os considere como seres humanos (PINTO, 2015).

É imprescindível relembrar que a dança voltada para o âmbito escolar está longe da intenção de formar profissionais como proposta primária, apenas seria considerada uma capacitação técnica do amador de dança, sendo explicitada a diferença entre a finalidade do amador e do profissional uma vez que o professor se põe em posição de incentivador de experiências e um guia que possa orientar os alunos para uma descoberta pessoal de habilidades diferentemente de um professor/coreógrafo de companhias que sua intencionalidade é impor técnicas e conceitos (FERRARI, 2003).

De acordo com Ferrari (2003, p.1), “a dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte”. Ainda há aqueles profissionais que, dentro de escola, julgam erroneamente a dança por não ter conhecimento do comprometimento do trabalho, ou seja, que ela não serve somente para vislumbre da comunidade (PINTO, 2015).

Juntamente a essa proposição, muitas escolas também disponibilizam esta modalidade para entretenimento em datas comemorativas acompanhada das práticas de “espelho” utilizadas para mera reprodução do aluno – por muitas vezes, o responsável pela transmissão desses comandos são professores de outras disciplinas que possuem “afinidade” com a dança e se julgam aptos para o desenvolvimento das atividades –, visto que grandes estudiosos defendem que este tipo de técnica não transmite tampouco informações significativas para o outro, pois o mesmo aprende tal qual lhe é ensinado e não atribuem quaisquer sentimentos ou intenções da sua própria maneira de expressão, segundo Gariba (2005) e Pinto (2015).

As escolas que restringem o ensino da Dança dentro da sala de aula, sendo aplicadas nas aulas de Educação Física ou mesmo como uma atividade extracurricular,

possuem a característica de que serão transmitidos movimentos codificados sem o alcance psíquico necessário. Este déficit é causado devido ao senso comum da nossa sociedade, onde pregam que a Dança se limita ao ensino de balé, jazz, hip hop, funk e muitas outras danças que estão em abundância reforçando o pensamento de Dança Ilustrativa (PINTO, 2015).

Dessa maneira é totalmente inaceitável confinar a dança em relação à aprendizagem em um mundo paralelo, assim como também o Teatro e as Artes Visuais visto que no ano de 2016 fora fomentada a lei que incorpora essas abordagens como componentes curriculares do ensino básico brasileiro sendo embasada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil que defende a disseminação do ensino da Arte nos diversos níveis de educação, no intuito de promover o desenvolvimento cultural dos alunos (LIMA, 2010).

Além da LDB (1996), temos os PCNs de Arte que também foram instituídos na intenção de se tornar um norteador referencial para o ensino da Dança nas escolas em todo território brasileiro, logo deveriam constar ao menos no período de um ano letivo as áreas de conhecimento artístico no percurso de Ensino Fundamental para possibilitar a criação de um ciclo de aprendizagem sem defasagem, de acordo com Pinto (2015).

1.3. Os Elementos Cênicos no Âmbito Teatral como Metodologia.

De acordo com José (2011), pode-se abordar como as artes cênicas e a dança ao longo dos tempos foram capazes “de criar, inovar, romper com normas, regras e padrões hierárquicos, de se diferenciar e ser diferenciado” (JOSÉ, 2011, p. 2) possibilitando ao corpo diferentes formas de expressão, enaltecendo sua capacidade de ver-sentir-pensar entrando em um diálogo com a sua realidade e do corpo, satisfazendo uma necessidade ao se relacionar com sua interpretação cênica.

De tal maneira, para a construção de um espetáculo são necessários diversos fatores no intuito de fomentar uma cena e mesmo eles possuindo seu próprio modo de funcionar, quando passam a conversar entre si, transformam-se mutuamente. Estes fatores se denominam como elementos cênicos, abrangendo figurino, adereços, maquiagem, espaço cênico, cenário, sonoplastia, a dramaturgia e também o próprio intérprete-criador, ou seja, tudo aquilo que está presente em um ato cênico contribuindo para a execução de uma cena (BONFITTO, 2011).

Desta maneira, “cada um destes elementos de linguagem colabora para a apresentação da história, e cabe ao espectador articular e interpretar este conjunto complexo de signos, que se renova a cada instante” (DESGRANGES, 2005, p. 5). A combinação destes fatores é essencial devido ao intuito de estimular as sensações, informações e situações que possam vir a ser retratados para o público.

A utilização desses materiais dentro do Teatro demonstra não só uma correlação de significados, como também a potencialização da obra como um todo afirma Bonfitto (2011) quando trabalha a dramaturgia:

“Dessa forma, ainda que a percepção do teatro seja extremamente diversa entre eles, tanto o trabalho de Brecht como as elaborações de Artaud abriram caminho para o reconhecimento de uma noção de dramaturgia que não está relacionada especificamente com a palavra escrita, mas sim com o funcionamento e a articulação de cada elemento cênico. (...) cada elemento (...) contribui para a construção de uma espécie de organismo composto por várias camadas que se articulam, mas não se reforçam ou ilustram simplesmente” (BONFITTO, 2011, p.57).

Este âmbito está intimamente relacionado ao ponto de que a conversação entre o público e a obra tem uma relevância no resultado do que de fato está sendo mostrado, fazendo assim uma ligação com a abolição da quarta parede do teatro dando o lugar para a boca de cena “dando mobilidade ao espaço e público, oferecendo uma multiplicidade de ângulos de visão e estimulando a participação ativa do público” (LINKE, 2006, p.1).

A forma com que os artistas trabalham para tornar a boca de cena mais ativa possibilita na interação com o público e fornece uma resposta mais satisfatória, sendo mais confortável manter um diálogo entre as duas partes. A partir das transformações da arte cênica, em especificamente o Teatro (cuja temática é mais comumente associada), é necessário ter a imagem da plateia como “a de alguém que está lá para elaborar uma interpretação da obra de arte, para uma atuação que solicita sua participação criativa” (DESGRANGES, 2005, p.19).

Neste aspecto, Siqueira (2006) *apud* JOSÉ, (2011) aponta que a dança cênica tem diversas possibilidades de ser concebida e estruturada para satisfazer a necessidade da dança, para transmitir as intencionalidades propostas e alcance seu objetivo. O autor ainda aponta que:

“A dança cênica, por seu caráter organizado, se estabelece como código não-verbal e pode incluir trabalhos executados em silêncio, acompanhados de falas, movimentos frenéticos ou quase sem movimentos, com ou sem uso de novas tecnologias, gestos, e recursos, figurino, cenário e iluminação, o que

transmite mensagens ao espectador, revelando um universo cultural plural em que abordagens estéticas refletem diferentes contextos históricos, culturais, econômicos, religiosos e técnicos.” (SIQUEIRA, 2006, *apud* JOSÉ, 2011, p. 4).

Desta maneira, vinculado à disciplina de Arte na escola, busca-se trabalhar na conciliação destes materiais para potencializar o caráter criativo dos alunos durante a realização das atividades propostas dentro de sala de aula. Com isto, Linke (2006, p. 2) diz que “os objetos e materiais manipulados não têm mais o mesmo significado. Eles ganham seu novo significado na associação a um lugar, um sistema que atribui os papéis e as funções”, ou seja, a partir de uma estimulação pode acontecer uma ressignificação mediado pelo aprendizado e ser levado a um resultado inesperado, cabendo ao professor indicar o caminho certo para um melhor rendimento.

Baseando-se nessa questão, a BNCC (2018) aponta que a escola, em seu caráter primordial, deve possibilitar:

“Suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral.” (BNCC, 2018, p. 466).

Para tal, o encaixe dos elementos cênicos na proposta pedagógica tem como principal atividade vincular os conteúdos curriculares às vivências práticas quer seja dentro de sala ou em propostas extraclasse. Dentro da academia de Dança, por exemplo, há uma modalidade curricular nomeada de Elementos Cênicos onde fora possível observar as possibilidades didáticas de compreensão de um mundo vasto de conhecimentos vivenciados pelos alunos fora do âmbito acadêmico e subjugada aos preceitos educacionais, podendo ser vistos além da modalidade artística como também trabalhar questões que não abrangeriam somente um período letivo.

Dessa forma, Bonfitto (2011) ainda relata que cada elemento tem seu próprio funcionamento e quando trabalhados em conjunto, eles se transformam. Em comunhão ao exemplo acima citado, dentro do âmbito escolar podem ser trabalhadas questões inimagináveis com materiais do próprio cotidiano e levando questionamentos para os alunos de como um objeto em sua singularidade possui um significado e em conjunto, o mesmo objeto pode ser atribuído com outro signo.

A partir dessa ideia, é importante dizer que a educação pela arte promove um equilíbrio físico e psíquico no aprendizado do discente pelo fato de trabalhar questões

que caracterizam o acordo entre experiências e aquisições, potencializando o aprendizado de forma geral e auxiliando na metodologia dos professores dentro das escolas (SOUSA, 2003).

Desgranges (2005) abordou uma temática similar ao observar um museu e o comportamento dos visitantes ao se depararem com uma janela no meio de uma exposição, chamando atenção “a capacidade da arte de provocar e, porque não, tocar os contempladores, sensibilizando-os para lançar um olhar renovado para a vida lá fora” (DESGRANGES, 2005, p. 11). Desta forma, associando a um âmbito escolar, provocar a imaginação e a criticidade de um aluno é imprescindível para fazê-lo compreender a Arte de maneira prática o que na teoria muitas vezes é idealizada, propiciando uma maior assimilação do conteúdo com as suas próprias vivências do mundo que o cerca. (PCN, 1997)

Tomando nessa perspectiva, Siqueira (2006) *apud* JOSÉ, (2011) comenta sobre como a estética está sendo trabalhada na dança cênica, não enaltecendo a teoria do belo, mas sim a teoria de arte. Essa teoria não necessariamente é apropriada para a experiência externa, mas para a intenção que deseja ser transmitida pelo conjunto, onde “o esteticamente belo pode ser até mesmo o que o senso comum classificaria como feio, desequilibrado ou pouco harmonioso, enfim, transgressivo ou subversivo” (SIQUEIRA, 2006, *apud* JOSÉ, 2011, p. 5).

Essa proposição pode ser embasada, por exemplo, no coreógrafo considerado o pioneiro da dança pós-moderna Merce Cunningham e o que ele realizou na dança contemporânea nos anos 40, quando trouxe novas concepções para o âmbito artístico incluindo os elementos cênicos sobre uma nova perspectiva. Cunningham defendia a lógica e identidade de cada elemento, sendo eles:

“A independência formal da música e do movimento, recusa das formas expressivas, a dança pode ser com ou sem narrativa, a determinação e a introdução do acaso na coreografia, decomposição das sequências orgânicas do movimento, construção de sequências específicas para cada parte do corpo, descentralização do espaço cênico, projeção do vídeo na coreografia e a construção coreográfica em programas de computador.” (JOSÉ, 2011, p. 7).

Neste ponto da abordagem de elementos cênicos, é possível perceber o entrelaçar das modalidades artísticas de dança, música e teatro. Ressalvo que desde meados das décadas de 70 e 80, todo o âmbito cênico passou a ter a

interdisciplinaridade dentro de suas performances, possuindo “enredos com personagens definidos, texto, música ao vivo e o movimento de dança” (JOSÉ, 2011, p. 7).

1.3.1. A Necessidade da Utilização da Metodologia Ativa com os Elementos Cênicos.

A linha pedagógica que seria mais apropriada atualmente para trabalhar questões citadas acima é a de Metodologia Ativa. Oliveira e Pontes (2011) discutem que a metodologia ativa é um processo de aprendizagem amplo possuindo o aluno/estudante como principal agente da construção de seu aprendizado. Para isso, a convivência do professor e aluno deve ser obtida de forma liberal e que haja uma interação entre ambas as partes, estabelecendo um vínculo educacional proveitoso.

Ainda se baseando em Oliveira e Pontes (2011), a educação leva muito em consideração a cognição do indivíduo, pois é “onde conhecimento e entendimento de informações se valorizam, não deixando somente para a memorização mecânica” e dessa maneira possibilita a construção do aluno do seu próprio aprendizado.

Associado a isto, temos Hauschild (2018) que endossa a proposição anterior quando aponta que

“O aluno tem a possibilidade e a liberdade para se desenvolver através do seu esforço e criatividade, justamente para se adequar às novas mudanças que estão acontecendo na área da educação, pois para manter um estudante ativo em sala de aula, são necessários métodos inovadores que conquistem e atraiam o desejo de busca, de experimentar algo novo e desafiador.” (HAUSCHILD, 2018, p. 02).

É impossível dizer que há um aproveitamento completo de todos os alunos se apropriando somente de uma metodologia. Dentro de sala de aula, tem-se a necessidade de buscar métodos alternativos para alcançar e proporcionar auxílio para o aluno quando o mesmo está maturando a sua concepção de habilidades diante dos desafios encontrados no seu entendimento (HAUSCHILD, 2018).

“Diante deste exposto, inclui-se nesse processo a inserção de metodologias ativas, pois estas têm este potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” (HAUSCHILD, 2018, p. 05).

É nessa perspectiva que são trabalhados os Elementos Cênicos diante da abordagem escolanovista, devido possibilitar ao aluno certa liberdade de criação ou de

sua utilização para associar a sua concepção autônoma de alcançar seus objetivos, diante da maneira que, para si, é satisfatória.

Hauschild (2018, p. 7) aborda que “é necessário pensar na função do ensino e qual a sua finalidade, para que o aluno enxergue que é preciso continuar a se desenvolver através do aprendizado de novos conteúdos”, pois o professor tem como sua principal tarefa promover caminhos alternativos para a resolução de atividades, cabendo aí a utilização dos elementos cênicos como um possível desenvolvedor de resultados mediante objetivos traçados.

Exemplo disso, temos outro instrumento conhecido como PBL (*Problem Based Learning*), responsável pela aprendizagem baseada em problemas. Este instrumento é utilizado para desenvolver o pensamento crítico do aluno, sendo auxiliado pelo professor a buscar um bom resultado como seu objetivo. Neste formato, podem ser encontradas peças teatrais, composições coreografadas, debates e mesas de conversa a fim de encontrar uma solução para o problema gerado.

1.4. Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

A abordagem conhecida como Proposta Triangular no Brasil tem sua origem na triangulação “Deglutir/Desconstruir/Reorganizar” das influências europeias acerca da originalidade cultural devido a tantas interferências estrangeiras no campo existencial brasileiro. (BARBOSA, 1995).

Dentro da epistemologia do termo, de acordo com Barbosa (1995), há uma dupla designação da tríade

“Primeiro, quanto à concepção dos componentes do ensino aprendizagem, constituídos por criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização histórica e, depois, na gênese de sua sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o DBAE (Discipline Based Art Education) americano.” (BARBOSA, 1995, p. 62).

Segundo Barbosa (1995), a construção de sua nova proposta metodológica foi associando pontos das escolas citadas acima atrelados a movimentos sociais. Como inspiração do primeiro ponto da tríade “Leitura de obra de arte”, temos o movimento de crítica literária que aconteceu nas terras americanas chamado de “reader response”.

Baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a disciplina de Artes deve ser de caráter primordial para o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação proporcionando ao aluno a capacidade de “apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (PCN, 1997).

Para isso, é válido dizer que a educação artística não seria voltada somente para criação de artistas, mas também para possibilitar a descoberta de potencialidades dos indivíduos de forma que se caracterizem pontos como a criatividade, a sensibilidade e expressividade sem perder a progressão de sua personalidade individual. Contudo, ela não se limitaria no viés de que forneça um afeto pelas belas-artes por parte do aluno, mas proporcionar uma consciência exigente em relação ao meio ambiente que está incluso juntamente a sua qualidade de vida, progressividade em relação à alfabetização estética sem a expressão conturbada que a Arte tenha tomado nos últimos tempos (FORQUIN, 1982).

Correlacionado a isso, Barbosa (2010, p. 100) reforça que o preconceito com a Arte/Educação se inicia nas próprias instituições artísticas, “que deveriam ter a consciência de que educação é o instrumento mais eficaz para a formação do público”.

Relembrando Barbosa (2010, p. 99), “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica”, porquanto não é possível um aluno assimilar conteúdos por meio de apostilas ou materiais didáticos prontos, mas sim um aprendizado dinâmico, sendo construído ao longo do seu estudo.

É importante ressaltar que o ensino das Artes abrange muito além do estímulo criativo, como também a capacidade de pensamento crítico para analisar a realidade e desenvolver um caráter transformador para alterar a realidade que fora analisada (BARBOSA, 2010).

Como proposto na LDB nº 9.394/96, a inserção das linguagens artísticas como matriz curricular obrigatória nas escolas foi considerado um grande avanço para essa área do conhecimento principalmente pela complementação da Dança nos conteúdos escolares (SUBTIL, 2009).

De tal modo, “a escola como instituição social tem a seu cargo desenvolver propostas educativas que respondam às novas exigências sociais” (FREITAS, 2013, p. 51). Relativo a isso, torna-se difícil remodelar as estruturas educacionais construídas e mantidas por todo esse tempo, deixando desinteressante aos jovens e adultos da modernidade.

Em sua abordagem, Barbosa (2018) pontua que uma das sete mudanças que vem sendo percebidos pelos professores nos últimos vinte anos é a “ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra”.

Além do que já fora discutido anteriormente com relação ao ensino de Artes marginalizado atualmente, também se encontram dificuldades estruturais para a efetivação dessa tríade “Contextualizar/Experimentar/Apreciar” em diversas escolas em Manaus, em específico a escola na qual fora inspirada essa pesquisa.

Subtil (2009) ainda complementa que a intencionalidade dos professores “esbarram na realidade da falta de formação de professores e das condições materiais efetivas, além, evidentemente, da ausência de uma concepção clara do que seja essa prática” (SUBTIL, 2009, p. 185).

Por conseguinte, Subtil (2009, p. 01) afirma que “o desvelamento dos nexos dessa relação requer a apreensão do movimento dialético da realidade, ou seja, como as práticas na escola revelam a forma de efetivação da relação teoria/prática ou legal/real”.

1.4.1. As Comunidades Jovem-Adolescentes e o estabelecido pela BNCC.

Consta nos primeiros parágrafos da BNCC/2018, um trecho tirado da DCNEM/2011 onde aponta que “está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BNCC, 2018, p. 462) para os jovens que frequentam o Ensino Médio, visto que está finalizando o último ciclo da Educação Básica.

O público adolescente por estar em uma fase migratória para a prestação de vestibulares e a escolha do seu futuro, acaba sendo excluído de atividades extracurriculares e, até mesmo atividades artísticas práticas para serem enfatizados componentes curriculares que priorizam áreas de conhecimento das ciências exatas. “Faz parte do discurso dos gestores afirmar a importância dessa área para o desenvolvimento da sensibilidade, da expressão e da criatividade dos alunos” (SUBTIL, 2009, p. 01), porém ainda há escolas que não fornecem aos seus alunos a possibilidade para o âmbito artístico.

Na defesa da educação nas comunidades jovens, é necessário compreender o aluno como um indivíduo capaz de protagonizar a sua construção do conhecimento e de

sua necessidade de escolarização, para que o mesmo possa se sentir como principal formador do seu projeto de vida, equivalente não só ao âmbito educacional e do mercado de trabalho, como também aos “estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”. (BNCC, 2018, p. 463).

É dentro do Ensino Médio que o jovem pode vivenciar as experiências necessárias voltadas a sua leitura de mundo contemporâneo diante dos seus aspectos sociais, econômicos e ambientais. Desse modo, apurar a criticidade do aluno é de fundamental importância para então possibilitar ao mesmo o caráter investigativo, capaz de elaborar soluções para problemas sociais que estão vigentes no seu entorno a partir da sua criticidade fomentada por conhecimento científico construído dentro de sala de aula.

Os pontos que mais se enquadram na questão aqui debatida constam nos compromissos pré-estabelecidos no documento onde cabe à instituição cumprir em relação às juventudes:

- “- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
 - garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; (...)
 - assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas expectativas e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
 - promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares.”
- (BNCC, 2018, p. 465).

Estes aspectos foram tomados como propulsores da pesquisa devido corroborar a uma futura participação efetiva na sociedade por parte dos alunos, justificando a interatividade e capacidade de interpretação necessária para tomadas de decisões, além do aprimoramento das competências de estabelecer uma vida ativa, crítica e responsável perante a uma complexidade que a própria sociedade dispõe.

Para isso, a tríade de Ana Mae proporciona ao jovem uma realidade atípica do modelo tradicional que muitas escolas adotam com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Torna o aluno no principal pesquisador e construtor da sua metodologia de aprendizado por meio da experimentação associado à sua maturidade social com

auxílio da escola, assim como é bem colocado na BNCC, que por sua vez deve fornecer um âmbito disponível a essa construção, sendo responsável por:

“Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade.” (BNCC, 2018, p. 466).

A tríade de Barbosa pode abranger linguagens cabíveis às diversas modalidades curriculares, como também às linguagens artísticas. Diante a essa premissa, é importante dizer que “o aluno deve obter contato com esta forma de conhecimento, já que a mesma constitui-se em uma área específica com conteúdos, discussões e contextos próprios de sua linguagem” (SOUZA, 2010, p. 03), e neste caso trabalhando-se a dança como linguagem principal.

Ainda tratando-se da dança, Vargas (2007) defende que:

“A escola necessita fomentar e deixar extravasar os sentimentos dos alunos e alunas por meio de outras formas menos livrescas e mais verdadeiras. Pensamos que a educação pela arte e pelo movimento facilitará o desenvolvimento dos indivíduos por meio da criatividade e da expressão pessoal” (VARGAS, 2007, p. 39).

1.4.2. O contextualizar, o fazer e o apreciar em Arte.

Ana Mae Barbosa traz essa proposta para ser pensada no Brasil quando, em congresso na Colômbia no ano de 2007, houve uma provocação diante da forma que foi sistematizada fazendo com que a mesma repensasse e reestruturasse a propagação do ensino da Arte e a história do ensino da Arte, uma vez que a educação artística sofria com o desrespeito em várias partes do país, exceto São Paulo.

A abordagem não só propiciou a interação do professor com o aluno de maneira mais significativa, como também conquistou a respeitabilidade dentro da classe docente, tornando inconclusiva a visão de que o professor de Arte é um mero facilitador de desenhos e gravuras como conteúdo escolar.

Batistti (2006) em entrevista com Ana Mae aponta que é necessário possibilitar à criança a sua construção de leitura em cada aspecto da tríade, desenvolvendo suas habilidades no seu tempo, sendo que interdependem dos estímulos externos como aprender a ler e ter criatividade.

A área de Artes é responsável pelo desenvolvimento mais ínfimo da percepção, associando-se com a leitura e a interpretação, uma vez que o adquirir dessas habilidades não se limita ao ensino artístico, como também a qualquer área do conhecimento. Para tal, a linguagem não-verbal (que é trabalhada em vários âmbitos) consegue levar muito mais informações que a linguagem verbal nem sempre consegue, logo estabelece uma aproximação maior do educando com o conteúdo.

A interdependência dos três pilares da Proposta não seguem padrão hierárquico e tampouco um sobressai o outro no aspecto de ser menosprezado qualquer um deles. A utilização da Proposta de Barbosa já fora utilizada de forma errônea, já que professores a seguiam como receitas técnicas aula após aula, sendo que a pedagogia que mais oprime o aluno é a tecnicista e esta proposta pedagógica estava caindo na mesma linha de raciocínio. (SIEBERT; CHIARELLI, 2009).

Dessa maneira é imprescindível dizer, de acordo com Siebert e Chiarelli (2009), que a contextualização é a associação entre a bagagem histórica que o indivíduo possui e a obra-de-arte na sua linearidade histórica e contemporânea. Para esse pilar, a necessidade da subjetividade é o primordial para possibilitar o sentimento de busca e de questionamento tendo em vista “não transformar a leitura de imagem em um questionário pronto apenas a ser respondido pelos estudantes” (SIEBERT; CHIARELLI, 2009, p.3020).

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), podemos tomar o método, de maneira mais abrangente, como uma forma de orientação para fomentar o caminho, a forma de como manter uma linearidade de pensamento com seus procedimentos lógicos a fim de nortear uma investigação científica.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA:

2.1.1. Quanto à finalidade:

A pesquisa tem por sua natureza de Pesquisa Bibliográfica, por auxiliar na possibilidades de conhecimentos para o corpo docente na cidade de Manaus e enriquecer na resolução de problemas nos métodos de ensino, potencializando as oportunidades de vivências de conteúdos (PRODANOV, FREITAS, 2013).

2.1.2. Quanto aos objetivos:

Em relação ao sentido mais amplo dos objetivos, a pesquisa se denominou em caráter Exploratório, que segundo Prodanov e Freitas (2013), pois em sua fase inicial teve de ir a campo observar as relações estabelecidas e esteve desenvolvendo a possibilidade de definição e delineamento.

2.1.3. Quanto aos métodos:

A pesquisa define-se como Qualitativa, por enfatizar no “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV, FREITAS, p.70, 2013). Portanto, é imprescindível dizer que o ambiente é a fonte direta para a coleta dos dados e que o pesquisador é o instrumento principal para o desenvolvimento das atividades, por ter de manter contato direto com o ambiente e o objeto de estudo estabelecendo um trabalho mais intensivo de campo.

2.1.4. Quanto ao ambiente:

Denominou-se como Pesquisa de Campo pelo fato de ter como objetivo “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema pelo qual

procuramos resposta” (PRODANOV, FREITAS, 2013) atrelada à observação dos fatos e fenômenos presentes na coleta de dados fornecidos espontaneamente pelo pesquisador.

2.1.5. Quanto ao grau de controle de variáveis:

Quanto as variáveis, denominou-se de caráter Descritivo, pois teve o intuito de observar os fenômenos encontrados em campo e descrevê-los, classificando-os para então interpretá-los (RUDIO, 2011).

2.1.6. Quanto ao delineamento (procedimento técnico):

Por sua vez, o delineamento da pesquisa foi classificado de Pesquisa-Ação por estabelecer uma “associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2008, p. 14), tendo um vínculo entre os pesquisadores e participantes envolvidos de modo cooperativo ou participativo para suprir uma necessidade do coletivo.

2.1.7. Quanto à abordagem:

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), os métodos são desenvolvidos “a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações”. Desta forma, a abordagem a ser utilizada nesta pesquisa foi o método Hipotético-Dedutivo, definido por Karl Popper (GIL, 2008 apud. PRODANOV, FREITAS, 2013).

A linha de raciocínio proposta por Popper é delineada quando as informações dispostas de um determinado assunto não são suficientes para a explicação de um problema, deixando lacunas a serem preenchidas e gerando hipóteses acerca do conteúdo, proporcionando soluções provisórias. De tal maneira, o método hipotético-dedutivo não constrói soluções concretas e sim conjecturas a partir de proposições, tornando-as temporárias e sujeitas a novas especulações.

2.2. SUJEITOS DA PESQUISA.

2.2.1 Quanto ao universo de pesquisa:

Na pesquisa participaram adolescentes na faixa etária média de 17 a 18 anos, regularmente matriculados no Colégio Dom Bosco, situado na cidade de Manaus/Amazonas, cursando o 3º ano do Ensino Médio.

2.2.2 Quanto à amostra da pesquisa:

Foram participantes adolescentes cursando o 3º ano do Ensino Médio, dentro da disciplina curricular de Literatura no turno matutino. A pesquisa realizou-se neste local por possuir infraestrutura favorável para o desenvolvimento de atividades de dança.

Possuindo a natureza qualitativa, não enfatizou variáveis quantitativas. Para Mayring (2002, apud. GÜNTHER, 2006), a pesquisa qualitativa tem como objeto de estudo as particularidades do indivíduo perante sua totalidade e historicidade, alegando seu desenvolvimento pessoal como foco principal. Desta forma, levou em consideração conceitos básicos que possam contribuir para a efetividade da colaboração entre as partes, tais como valores, crenças, opiniões, relações e percepções de cada indivíduo no decorrer da interatividade com o grupo.

2.3. PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS.

Como instrumento de coleta, foram utilizadas as documentações direta e indireta.

Em primeiro momento, foi utilizada a pesquisa bibliográfica apoiando-se nas temáticas de Dança e Elementos Cênicos na disciplina de Literatura, juntamente ao documental, partindo de planos de ensino voltados à Dança no âmbito escolar do Ensino Médio.

No segundo, a partir da observação direta intensiva, cujas técnicas levam em consideração os fatos e fenômenos que se desejam estudar, sendo o principal instrumento para essa observação o diário de campo. Também fora complementado por meio de questionários de perguntas abertas, possibilitando assim a provocação de um diálogo mais apurado entre pesquisador e participante. Este procedimento foi desenvolvido por meio de rodas de conversa com as turmas do laboratório e questionário de perguntas abertas com a professora. (CPS, 2018)

Em primeiro instante, foi estabelecido diálogo com o Colégio Dom Bosco a fim de obter autorização para realizar esta pesquisa. Posteriormente o projeto foi cadastrado e encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de

Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, por tratar-se de uma pesquisa voltada para a participação de seres humanos. Houve a inserção na Instituição do campo da pesquisa para coleta de dados. A diretora da Instituição esteve responsável pela intermediação da pesquisadora com a professora a qual foi inserida na pesquisa. Também foi solicitada a ela uma autorização para participação e inserção da metodologia para atividades propostas, sendo informada sobre a natureza da pesquisa, os objetivos presentes, tendo em vista o procedimento para coleta de dados, os resultados esperados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura.

Após a assinatura do Termo, estabeleceu-se a interação com o grupo de jovens cuja proposta pedagógica foi desenvolvida com auxílio da professora cuja prática pedagógica estava sendo observada, a fim de proporcionar uma relação de confiança com a pesquisadora, visando que a mesma já os acompanhara em outro momento no Estágio de Observação pela instituição. A aplicação dos presentes instrumentos aconteceu durante as aulas de Literatura e com auxílio da professora na mediação das atividades na instituição onde foi realizada a pesquisa.

2.4. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS.

Com base em Minayo (2012), os dados foram analisados qualitativamente e desta forma quanto às documentações indiretas no que se refere aos documentos de fonte secundária e as bibliografias se delimitaram as etapas:

- a) Leitura de materiais disponibilizados;
- b) Identificar informações;
- c) Sistematizar as informações identificadas;
- d) Utilizar as informações relevantes para produção do trabalho final.

Quanto à observação direta, se estabeleceram as seguintes etapas:

- a) Identificar e descrever os fenômenos observados;
- b) Definir o instrumento de registro das observações realizadas;
- c) Registrar as observações efetuadas;
- d) Análise de material coletado;
- e) Redigir as conclusões obtidas a partir da técnica de observação direta e participante.

Todo material anotado e documentado juntamente às análises de campo estiveram sistematizadas em relatório de pesquisa para então conter no estudo monográfico.

CAPÍTULO 3

INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tomando base em Minayo (2012), as informações que foram obtidas neste laboratório são levadas em consideração o caráter qualitativo, geradas a partir da interpretação e equivalência aos objetivos da pesquisa, dos fundamentos de teóricos e do material coletado.

Equivalendo-se às observações feitas pelos documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a proposta desta análise foi realizada dentro da disciplina de Literatura, visando auxiliar a compreensão curricular a métodos práticos e autônomos dos alunos associados às obras e movimentos literários de diferentes etapas da literatura brasileira.

De acordo com Pinto (2015), é necessário tomar a ideia de que a Dança não se limita apenas à especificidade da virtuosidade ou prática esportiva, mas também amplia a sua concepção para o aprimoramento do pensamento, da percepção, da razão e neste caso, a linguagem.

A visão de linguagem que foi o estímulo para o andamento da pesquisa é a de que o aluno possa desenvolver a sua sociabilidade, a confiança física, a boa postura de forma que isso os auxilie tanto no desenvolvimento do “gostar” em artes cênicas, quanto na utilização de elementos cênicos e como atribuem significados diante da sua concepção.

Além disso, Teixeira (2008, p. 3), ainda defende que o gosto é algo subjetivo do homem podendo implicar com a rejeição do sujeito. Esse gosto ainda é o ponto primordial em dividir sociedades pela função dos hábitos e preferências, imbricando com o estudo da Semiótica, onde é estudada a particularidade de cada indivíduo e de como esse gosto é irradiado pelo corpo.

Para a aplicação dessa análise com a perspectiva de Pesquisa-Ação, foi necessário ir a campo e tivemos a colaboração da professora de Literatura, mediante Termo de Compromisso de Livre Espontaneidade (vide apêndice A) onde a mesma se predispôs a associar aos seus propósitos escolares.

Dessa forma, durante 3 meses foram levados em consideração o conceito de Elementos Cênicos e analisados de que forma poderiam ser inseridos na proposta pedagógica ao longo deste período, auxiliando no processo de linguagem. Para tal, em

conversa com a docente, foram designados estes procedimentos à Mostra Literária, cujo objetivo era atrelar as várias formas de linguagens artísticas ao “gostar” e fazer em Artes, assim como temos em base a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

Desse modo, o aspecto fundamental tomado na análise foi a necessidade de expressar-se do aluno, trabalhando a sua perspectiva e de que forma se concretiza na utilização dos elementos cênicos para a construção de seu aprendizado. Diante disso, estabelecendo um vínculo com os alunos de 3º ano, percebeu-se a indispensabilidade de elucidar os conceitos de Elementos Cênicos (vide apêndice B) e explicar de que forma esses recursos viriam a complementar o estudo.

Tirando como base o significado da palavra “expressão”, de acordo com o Dicionário Houaiss (2009), vemos a “fisionomia, semblante; a maneira como o rosto e/ou gesto revelam um estado moral, emocional ou de espírito” associado com os termos de Pinto (2015) cujo aponta que “‘expressão’ é o daquilo que está ‘dentro’ e que precisa vir à tona (‘para fora’), ou seja, algo que é mais subjetivo (‘dentro’) torna-se mais ‘objetivo’ (‘para fora’)” (PINTO, p.62, 2015).

A elucidação dos conceitos se viram necessários para que, dentro das concepções artísticas, começassem a observar os materiais que seriam utilizados nas suas obras. De acordo com Desgranges (2005, p.5), esses “elementos de linguagem colaboram para a apresentação da história e cabe ao espectador articular e interpretar este conjunto complexo de signos, que se renova a cada instante” atrelado a dramaturgia que seria utilizada como recurso e assim como Bonfitto (2011) defende em sua teoria com relação à dramaturgia artística no teatro,

“a dramaturgia das mudanças de estado ou evocativa, que emerge com o conjunto do que é mostrado consegue evocar algo diferente, inesperado, gerar ressonâncias íntimas no espectador, como quando do canto e da música se desenvolve, através dos harmônicos, uma outra linha sonora. Essa é a dramaturgia que destila ou captura um significado involuntário ou recôndito do espetáculo, específico para cada espectador.” (BONFITTO, 2011, p.58).

Nesse ponto, tomemos o conceito de linguagem diante da concepção de Silva (2005), onde diz que:

“Linguagem é a capacidade humana de produzir informação/conhecimento: como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, pode-se compreender a Linguagem como a capacidade humana de produzir signos de qualquer tipo, tais como sonoros, visuais, táteis, gestuais etc. Assim sendo, a Linguagem não é um produto acabado, mas um permanente processo de produções sígnicas; entendendo, aqui, por Signo,

repetimos, qualquer coisa - um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo... - que represente outra coisa, para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira.” (SILVA, 2005, p.33).

Dessa forma, também foi explicitado que a linguagem não se limitaria ao conteúdo falado/escrito, como também a gestualidade, expressão facial, expressão corporal e a própria interpretação, logo eles precisariam ver métodos alternativos para conseguir atingir a meta proposta de transmitir o entendimento acerca dos materiais literários que podemos ver a seguir.

Logo, em contrapartida, teve-se a preocupação de ajudá-los na ideia de dramaturgia, de encenação e de estar presente no espaço cênico com o intuito de desenvolver “a destreza, a agilidade e a autonomia, estimulando os movimentos espontâneos e a precisão do gesto” (FERRARI, 2003, p.1). Então, tendo em vista esse aspecto, foi ministrada uma aula onde teve como objetivo a encenação (vide apêndice C) trabalhando os jogos teatrais para que os alunos pudessem compreender o que estavam fazendo e exercitando desde a fala até a improvisação diante dos demais da turma.

Alguns alunos se sentiram inspirados a ponto de, nessa dinâmica, utilizar recursos como projeção de imagens como cenário, fundo sonoro para associar à chuva e até mesmo uma caixa para simbolizar um caixão (cenas tiradas das obras literárias designadas para a Mostra Literária).

Aqui podemos enfatizar os Elementos Cênicos que foram trabalhados e priorizados nessa pesquisa: Intérprete-Criador, trabalhando a postura, interpretação e gestualidade; Cenário, quanto a composição de cena e material cênico; e Sonoplastia, quanto a representatividade de cenário, músicas e efeitos sonoros.

A associação entre a linguagem e Elementos Cênicos foi de grande valia ao ser praticado na Mostra Literária, devido à multiplicidade de materiais cênicos, tais como figurino, maquiagem, dramaturgia, intérprete-criador e até mesmo o roteiro.



Figura 1: Turmas do 3º ano no dia da Mostra Literária, visível diversidade de figurinos e de materiais cênicos. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Enquanto algumas equipes se dispuseram a fazer fundo musical via caixas de som, foi observada a disponibilidade de cantar, fazer encenações e danças ao vivo, sendo neste ponto, a dança com características de dança livre, enfatizando emoções e sentimentos acerca do poema declamado.



Figura 2: Aluna declamando poesia com cenário e fundo musical ambiente de bar. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.



Figura 3: Alunos encenando trechos de poema, avançando a caixa cênica para o público. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Essa fluência de pensamentos e de criatividade oriunda dos alunos, após a aula sobre os jogos cênicos, possibilitou a eles um aparato de informações que trouxeram ressignificações ao longo de toda Mostra. O figurino que em um momento viria a calhar como um casal de doutores (figura 3), na cena seguinte já denotava aspectos de um casal de época, com uma intenção diferente do que a anterior (figura 4).

Quando os alunos foram questionados por essa “brincadeira” de figurinos, logo responderam sobre a mudança rápida de cenários e como viria os auxiliar em não ter perda de sentido dentro da obra cênica, uma vez que utilizaram não só o palco como também o espaço entre as cadeiras dos espectadores, avançando a boca cênica para mais próximo do público como é possível ser visto ainda na figura 3.

A utilização do figurino foi deixada em aberto aos alunos, para que os mesmos se apropriassem dos materiais necessários para a composição do personagem, sem que a sua liberdade criativa fosse influenciada nem pela pesquisadora, nem pela professora da disciplina. Com isso, a satisfação em ver a multiplicidade dos alunos em seleção de figurinos e maquiagem gerou euforia à professora, uma vez que a mesma buscou não interferir no processo criativo dos mesmos.



Figura 4: Aluna com vestido simulando um pijama de época enquanto o aluno está trajando um figurino dando alusão a uma escrava. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.



Figura 5: Aluna com outra camisa por cima do vestido indicando um figurino do dia-a-dia de uma dama da sociedade antiga. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Além disso, alunos utilizaram de materiais mais simples para ornamentação cênica, atribuindo significados associados às projeções de Datashow, sonorização e recursos cênicos.



Figura 6: Alunos com figurinos semelhantes ao cotidiano simbolizando características dos personagens literários. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.



Figura 7: Alunos utilizaram papelão confeccionado simulando o ônibus e a parada de ônibus, além da projeção de imagens e fundo musical. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.



Figura 8: Alunos utilizaram de trajes e de um violão simbolizando os artistas Caetano Veloso e Gilberto Gil.
Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Desta maneira, ao aplicar o questionário à professora de Literatura (apêndice D), a mesma foi questionada se durante os seus estudos na academia ou em 16 anos de magistério houve algum estímulo para ela, como docente, acerca dos Elementos Cênicos e sua importância na correlação ao processo de ensino-aprendizagem. A mesma respondera que não houve quaisquer incentivos para a utilização dos meios, uma vez que ela acredita que deve haver experiência artística, onde o aluno possa vivenciar os conceitos, as teorias na prática fazendo uma grande diferença na vida do discente. A manifestação artística é um mecanismo de participação cidadã em uma sociedade.

Além do mais, mesmo sem conhecer a tríade de Ana Mae Barbosa nos seus termos técnicos, se apropriou destes conceitos e possibilitou aos alunos à vivência das diversas situações que envolvem os conhecimentos teóricos de forma contextualizada, pois diante da metodologia que torna o aluno como principal construtor do conhecimento, a aprendizagem acontece e gera ressignificações ao seu estudo, tornando corporalmente palpável. Por isso, a proposta artística veio a auxiliar sua metodologia em diversos pontos que não se limitariam a transmissão de conteúdos prontos oriundos das obras literárias onde por vezes se encontram densas e de difícil entendimento a uma parcela do público em questão.

Contudo, ao ser questionado sobre a sua experiência dentro da Proposta Triangular mediada pelos Elementos Cênicos, a docente projetou uma visão pedagógica onde a interdisciplinaridade dentro das linguagens pudesse ser mais explorada, criando ou utilizando métodos que aproximem o docente do aluno, quer seja dentro das

universidades, quer seja no âmbito educacional no intuito de enriquecer a práxis educacional, sem deixar lacunas de aprendizado durante a transição da etapa mais importante da vida: a juventude. Além do mais, o aluno se torna mais participativo quando é colocado em exercício, de se propor como pesquisador, pois não se limita aos ensinamentos passados dentro de sala de aula, mas também busca alternativas de somatizar a sua própria educação.



Figura 9: Equipe que surpreendeu a docente diante da riqueza de informações transmitidas por suas atividades artísticas. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a inserção dos Elementos Cênicos como recurso pedagógico e de que forma pode ser utilizado na perspectiva didático-pedagógica do ensino da dança na sociedade contemporânea, observou-se que, apesar da concepção da Mostra Literária já ter sido planejada previamente, o manuseio dos materiais apresenta possibilidades mediante sua adaptação, variando as suas concepções de acordo com o contexto dos alunos e objetivos do professor.

Compreendemos que o professor, como mediador no processo de metodologia ativa, cativa o aluno a se tornar responsável pelas questões de aprendizado, onde a tríade de Ana Mae Barbosa tem seu efeito promissor, cabendo apenas os ajustes para adaptação do público, independente de disciplina curricular.

Através do delineamento pesquisa-ação, foi possível a aplicação do método ativo didático, possibilitando formular e desenvolver estratégias de ação que o compreendessem em uma perspectiva educacional correspondente ao conceito do processo de ensino-aprendizagem mediado pela dança dentro das escolas.

Desta maneira, foi possível refletir que a Contextualização, Leitura e Apreciação em Arte mediada pelos Elementos Cênicos podem ser aprimoradas e utilizando como uma interdisciplinaridade entre disciplinas curriculares potencializando ao aluno o seu caráter criativo e usufruir seu conhecimento de diversas formas, não se limitando a conteúdos teóricos.

Além de entendermos um pouco mais sobre esta temática, também possibilitamos trazer contribuições para o academicismo no sentido de propor estudos que possam debater acerca desta temática. O ensino da dança e de seus elementos dentro do âmbito escolar ainda tem muitas lacunas que podem ser trabalhadas, baseando-se em estudos de outras áreas do conhecimento e fomentando no enriquecimento da educação artística cênica. Por meio deste trabalho, houve a possibilidade de fazer uma experimentação, descrição e uma análise inicial do muito que ainda tem a ser descoberto.

9. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **As Mutações do Conceito e da Prática**. In: Ana Mae Barbosa (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. Cortez Editora, v.7, p. 13- 27, 2018.

_____. **Dilemas da Arte/Educação como Mediação Cultural em Namoro com as Tecnologias Contemporâneas**. In: Ana Mae Barbosa. (Org.) Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. Editora Cortez, 3º Edição. São Paulo, v.1, p 98-112, 2010.

BARRETO, Flavio Chame. **Educação Escolar: Evolução Histórica, Teorias, Práticas Pedagógicas e Reflexões**. Editora Saraiva Educação S.A., 2014.

BATTISTI, Taíze dos Santos. **Dialogando com Ana Mae Barbosa Sobre Arte**. Disponível em: <https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4680>. Acesso em 19 de novembro de 2019.

BEZERRA, Larissa Rogério, GOLDBERG, Luciane Germano. **Linha do Tempo: Narrativas de Vida e Experiências Formativas da Arte**. XVII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito. Instituto de Artes/Universidade Estadual Paulista, Pós-Graduação, 2012.

BONFITTO, Matteo. **Tecendo os sentidos: a dramaturgia como textura**. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/pit500/article/view/17>. Acesso em 20 de maio de 2018.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum [arquivo digital]**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19 de agosto de 2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente vigente da República vigente.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – Ensino de Quinta a Oitava Séries**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVASIN, Cátia Regina. **A Dança na Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-01.pdf>. Acessado em 04 de outubro de 2017.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o Teatro na Educação como Conhecimento e Prática Pedagógica**. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624/963>. Acessado em 22 de outubro de 2019.

CPS, Centro Paula Souza. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/adistancia/pesquisa/aula2.htm>. Acesso em 14 de junho de 2018.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

DESGRANGES, Flávio A. **Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço**. In: Desgranges FA, editor. Caminho das Artes. São Paulo: Secretaria da Educação; 2005.

FERRARI, Marina G. Barbieri. **Por que dança na escola?**. Disponível em: http://www.arte.seed.pr.gov.br/arquivos/File/textos/porque_danca_na_escola.pdf. Acesso em 03 de outubro de 2017.

FORQUIN, Jean- Claude. **A Educação Artística – Para quê?**. In: Louis Porcher. (Org.) “Educação Artística: Luxo ou Necessidade?”. Tradução de Yan Michalski. Summus, São Paulo, 1982.

FREITAS, Raquel Lima. **A Formação do Professor do Ensino de Arte na Escola: Uma Construção no Cotidiano da Disciplina**. SCIAS-Arte/Educação, v. 1, n. 1, p. 50-63, 2013.

GARIBA, Chames M. S. **Dança Escolar: Uma Linguagem Possível na Educação Física**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm>. Acesso em 03 de outubro de 2017.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Essa é a Questão?**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em 15 de junho de 2018.

HAUSCHILD, Luis Paulo. **As Metodologias Ativas e o seu Impacto na Área do Ensino**. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2023/1/2017LuisPauloHauschild.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando, TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo. **Aprender história do ensino de arte através da realização de histórias de vida**. Revista UFG – Universidade Federal de Goiás - Dezembro 2006, ano VIII, nº 2. Disponível em: https://www.proec.ufg.br/up/694/o/02_historia_ensino_arte. Acesso em 05 de outubro de 2017.

HOUAISS, **Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Objetiva, 2009.

JOSÉ, Ana Maria de São. **Dança Contemporânea: Um Conceito Possível?**. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Sergipe, 2011. Disponível em: <https://www.ri.ufs.br/bitstream/riufs/985/1/DancaContemporaneaConceito.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2018.

LIMA, Meriele S. A. da Silva. **A Importância Da Dança No Processo Ensino Aprendizagem**. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a->

importancia-danca-no-processo-ensino-aprendizagem.htm. Acesso em 03 de outubro de 2017.

LINKE, Ines. **O espaço performático**. Revista ArteFilosofia, n. 1, p. 134-138, 2017. Disponível em: periodicos.ufop.br. Acesso em 05 de outubro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. **Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5889_3479.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2019.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. Editora da Unicamp, 1º Edição. Campinas/SP, 2013. 9º Ed, 1990.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho, CANFIELD, Marta de Salles. **Dança na Escola: Desenvolvendo a Emoção, a Imaginação e o Pensamento**. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/10137>. Acesso em 05 de outubro de 2017.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como Área de Conhecimento: dos PCNs à sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus**. Travessia/FAPEAM, Manaus, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed, Feevale. Novo Hamburgo, 2013.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEVIGNY, Maurice J. FAIRCHILD, Marguerite. **Aprendizado Visual: uma análise sociolinguística sobre a crítica de arte no Ensino das Artes**. In: Ana Mae Barbosa. (Org.) Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. Editora Cortez, 3º Edição. São Paulo, 2010, v.1, p 388- 403.

SIEBERT, Emanuele Cristina; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **Trajatória do pensamento pedagógico no ensino da arte**. In: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. 2009. p. 3013-3023.

SILVA, Eliane Gomes da. **Expressão Corporal e Linguagem na Educação Física: uma Perspectiva Semiótica**. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisic a/REMEFE-4-4-2005/art2_edfis4n4.pdf. Acessado em 29 de novembro de 2019.

SOUSA, Alberto B. **Educação pela Arte e Artes na Educação**. 2º Volume: Drama e Dança. Horizontes Pedagógicos.” Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SOUZA, Luiza Monteiro de. **Dança, Escola e Educação: referências para o ensino-aprendizagem**. Disponível em <http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/tucunduba/article/download/18/5>. Acesso em 05 de outubro de 2017.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar**. Práxis Educativa, v. 4, n. 2, p. 185-194, 2009.

TEIXEIRA, Lucia. **Ensinar a ver, ensinar a gostar**. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_34.pdf. Acessado em 03 de outubro de 2017.

TEUBER, Mauren. **Reflexos e reflexões sobre a proposta triangular no ensino da arte nas escolas municipais de Curitiba de 5. a 8. Séries**. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/11030/corpo?sequence=2>. Acesso em 15 de maio de 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VARGAS, Lisete. **Escola em dança: movimento, expressão e arte**. Porto Alegre, Mediação, 2007.

APÊNDICE A

**Universidade do Estado do Amazonas
Escola Superior de Artes e Turismo
Curso de Dança**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa _____ sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) _____ o qual pretende estudar _____.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário contendo perguntas abertas de modo a não influenciar as respostas sendo totalmente de maneira informal onde os dados relevantes passarão por um processo de textualização, no qual serão trabalhados alguns elementos próprios desta conversa tais como a supressão de palavras repetidas e de vícios de linguagem oral, expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações. Você receberá uma cópia impressa da transcrição literal para que possa conferir o documento produzido.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ocorrer caso os resultados da pesquisa não respondam aos objetivos propostos. E, se as informações coletadas forem utilizadas para outros fins que não sejam os estritamente relacionados à pesquisa. Porém, ressalta-se que estas informações serão tratadas com sigilo e o devido rigor científico, o que pode impedir de tal risco acontecer. Caso aconteça algo dessa natureza durante o processo de desenvolvimento da pesquisa os informantes terão a liberdade de optar pela desistência ou sugestão de mudanças na investigação. Se você aceitar participar, estará contribuindo **para a investigação e experimentação diante da relação dos elementos cênicos como recurso pedagógico no Ensino Médio.**

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Ressaltamos que pretendemos elaborar publicações sobre os resultados alcançados na pesquisa para serem apresentadas e discutidas em eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço _____ ou pelo telefone _____, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEA. Para quaisquer informações, fica disponibilizado o endereço do CEP da Universidade do Estado do Amazonas à Av. Carvalho Leal, 1777 - Escola Superior de Ciências da Saúde, 1º andar, Cachoeirinha – CEP 69065-001, Fone 3878-4368, Manaus-AM.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, li, tomei conhecimento, entendi os aspectos da pesquisa e, voluntariamente, concordo em participar do estudo, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, cedendo as informações disponibilizadas na entrevista sem que nada haja de ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem, som de minha voz, nome e dados biográficos revelados, além de todo e qualquer material entre fotografias e documentos por mim apresentados. Estou ciente de que não vou ganhar nada e que posso sair antes ou depois da coleta de dados. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___



Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B
PLANO DE AULA I

1. IDENTIFICAÇÃO: Anna Giullia Cavalcante Campos de Souza		
TURMA: _____	TURNO: _____	ANO-SEMESTRE: _____
COMPONENTE CURRICULAR: ARTES/LITERATURA		
CH TOTAL: _____	TEÓRICA: _____	PRÁTICA: _____
PROFESSOR(A): profº MsC. Getúlio Henrique		

2. CONTEÚDO:
Abordagem dos Elementos Cênicos: <ul style="list-style-type: none">• O que são “Elementos Cênicos”?• Conceituar alguns dos Elementos Cênicos: Cenário, Figurino e Roteiro.• Para que servem?• Como identificar e onde aplicar os Elementos Cênicos?

3. OBJETIVOS:
Geral: Proporcionar um entendimento teórico da abordagem dos elementos cênicos, a fim de auxiliar na construção de roteiro programático dentro das linguagens artísticas.
Específicos: <ol style="list-style-type: none">1. Conceituar os Elementos Cênicos quanto a sua importância para uma produção artística;2. Equiparar as necessidades de inclusão dos elementos e onde adequar a sua utilização;3. Elaborar o roteiro contendo detalhes da utilização de elementos cênicos, incluindo sonoplastia, cenário, falas de personagens e afins.

4. METODOLOGIA	
C.H.	DESCRIÇÃO DA AULA
10 min	Em primeiro momento, é necessário questionar a turma sobre suas noções do que são “Elementos Cênicos” a fim de identificar qual estratégia possa ser utilizada pelo docente. Dessa forma, após o diálogo com a turma, será elucidado o conceito de Elemento Cênico sabendo qual a finalidade de sua utilização e em qual contexto será inserido (para tal, os objetivos do roteiro já deverão estar bem esclarecidos e identificar quais aspectos serão utilizados nas apresentações), e então começar a elaborar o roteiro de ação.
20 min	Em um segundo momento, a turma terá um tempo para discutir em seus respectivos grupos da apresentação e designar quais elementos cênicos serão utilizados, estabelecendo uma ordem no roteiro de ação. Mediante a orientação do docente, poderão tirar suas dúvidas de como construir a apresentação de sua vertente artística.
10 min	Após o debate em grupo e o roteiro pré-estabelecido, a turma findará com a entrega do esboço de roteiro.

5. APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO:
Serão avaliados pela participação na elaboração no roteiro, diante do desempenho em grupo.

6. REFERÊNCIAS:
http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=197 http://www.museudoteatroedanca.gov.pt/pt-PT/coleccoes/Trajos/ContentDetail.aspx http://www.museudoteatroedanca.gov.pt/pt-PT/coleccoes/Figurinos/ContentDetail.aspx http://www.museudoteatroedanca.gov.pt/pt-PT/coleccoes/Maquetes/ContentDetail.aspx#top

APÊNDICE C

PLANO DE AULA II

1. IDENTIFICAÇÃO: Anna Giullia Cavalcante Campos de Souza		
TURMA: _____	TURNO: _____	ANO-SEMESTRE: _____
COMPONENTE CURRICULAR: ARTES/LITERATURA		
CH TOTAL: 50 min	TEÓRICA: 10 min	PRÁTICA: 40 min
PROFESSOR(A) ORIENTADOR(A): prof ^o MsC. Getúlio Henrique		

2. CONTEÚDO:

“Aprendendo com os Jogos Cênicos”:

- O que consiste os “Jogos Cênicos”?
- Fundador da abordagem;
- Qual a finalidade da utilização deste?
- Vivência corporal.

3. OBJETIVOS:

Geral: Estimular a vivência corporal dentro das possibilidades dos Jogos Teatrais de Viola Spolin no intuito de despertar uma intenção de corpo cênico nos alunos e auxiliar no processo de criação dos projetos.

Específicos:

1. Elucidar o conceito, criação e objetivo dos Jogos Teatrais para identificar a importância destes no processo criativo;
2. Proporcionar experimentos corporais a partir dos Jogos Teatrais;
3. Debater a importância do corpo cênico.

4. METODOLOGIA	
C.H.	DESCRIÇÃO DA AULA
10 min	Em primeiro momento, o docente ficará responsável em dividir a turma nas equipes do trabalho e organizando de maneira imparcial os alunos, explicitando o conceito de Jogos Teatrais de modo que eles entendam a necessidade dessa vivência corporal para a construção de um corpo cênico enfatizando a postura, a dicção e as características do personagem.
25 min	Em um segundo instante, cada equipe será submetida a comandos do professor com características de personagens/cenários, terão de executar à sua maneira o objetivo criado e as demais equipes ficarão responsáveis por identificar a qual tema é pertencente a encenação do grupo. As características serão oriundas das obras literárias “A hora da Estrela”, “As formigas”, “A caligrafia de Deus”, “Vida e Morte Severina” e os movimentos Bossa Nova, Tropicália e Poesia de 30.
15 min	Após a identificação, será discutida a importância da criação do corpo cênico dentro de um projeto artístico de modo a enfatizar pontos avaliativos da apresentação final.

5. APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO:
Serão avaliados pela participação na atividade, o desempenho individual e como influenciou no desenvolvimento grupal a partir dos estímulos gerados pelo professor-mediador dentro das propostas criadas. Também será observada a criatividade da equipe com relação à possibilidade de execução da proposta gerada, com presença ou ausência de materiais cênicos e também disponibilidade de interpretação na necessidade do aluno-criador.

6. REFERÊNCIAS:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogos_teatrais
<https://www.teatronaescola.com/index.php/planeje-sua-aula/jogos-e-exercicios-teatrais/item/212-controle-remoto>
<https://almadalma.com.br/viola-spolin>
<https://www.todamateria.com.br/a-hora-da-estrela-de-clarice-lispector/>
<https://www.infoescola.com/literatura/as-formigas-conto-de-lygia-fagundes-telles/>
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3387/5/Dissertacao%20Neire%20Marzia%20Rincon%20-%20202012.pdf>
<https://www.todamateria.com.br/poesia-de-30/>
<https://www.todamateria.com.br/morte-e-vida-severina/>
<https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/86563/>
<https://www.todamateria.com.br/bossa-nova/>
<https://www.todamateria.com.br/tropicalismo/>
<https://www.letras.mus.br/tom-jobim/20018/>
<https://www.letras.mus.br/tom-ze/80739/>

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO

1. ENTREVISTADOR: Anna Giullia Cavalcante Campos de Souza		
TURMA: _____	TURNO: _____	ANO-SEMESTRE: _____
2. ENTREVISTADO: _____		
FUNÇÃO: _____		

1. Qual a sua graduação/formação acadêmica?
R: _____.
2. Qual seu tempo de Magistério? Quanto tempo em Ensino Médio?
R: _____.
3. Qual sua motivação para o âmbito da docência?
R: _____.
4. Diante das perspectivas pedagógicas, qual (ou quais) metodologia(s) você mais se identifica?
R: _____.
5. Durante sua graduação, houve incentivo artístico ou vivência artística? Em caso, positivo, qual? Em caso negativo, qual você acha que poderiam ser utilizados?
R: _____.
6. Você já ouviu falar sobre Ana Mae Barbosa ou sobre a Proposta Triangular?
R: _____.
7. Para a construção da Mostra Literária, você havia levado em consideração as questões artísticas como cenografia/cenário e figurino, ou quaisquer outros elementos cênicos?
R: _____.
8. O que motivou você a utilizar outros tipos de linguagem para a construção de conhecimento do aluno?
R: _____.
9. Você tem algum aspecto que considera importante para a concepção desta pesquisa, tais como sugestões ou críticas?
R: _____.