

MEDIAÇÃO CULTURAL DIALOGANDO COM A DANÇA E A EDUCAÇÃO

KELLY QUEIROZ DOS SANTOS

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir acerca da mediação cultural enquanto uma abordagem metodológica artístico-pedagógica. Para respaldar essa discussão serão apresentados conceitos sobre mediação cultural, tendo como base os estudos de autores de diferentes linguagens artísticas, como: artes visuais, teatro e dança. Essa discussão será atravessada pelas minhas experiências em mediação cultural em dança e teatro e pelos estudos dos autores que compõe a base teórica deste trabalho. Neste percurso de investigação, as especificidades da mediação cultural em dança se deflagraram como campo a ser pesquisado, com o propósito de refletir sobre as formas de significação desta linguagem e os vieses da abordagem de uma ação de mediação direcionada ao sensível corporal. O caráter pedagógico da mediação também dirigiu o olhar desta investigação para disciplina de arte no ensino formal, especificamente o ensino da dança, com a expectativa de que o trabalho em mediação possa ser uma potente ferramenta de sensibilização e incentivo à prática de apreciação a obras artísticas, com desdobramentos fundamentais à formação do sujeito.

Palavras-chave: Mediação cultural; Educação; Dança.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe uma discussão acerca da mediação cultural, com o intuito de apresentar possíveis caminhos para esta prática, como: formação de público e espectadores à luz de minha experiência como mediadora desde 2014, uma vez que medei espetáculos de teatro e de dança, e percebi a demanda e necessidade deste tipo de ação. Para tanto, pretendo apontar, descrever e discutir as possibilidades da mediação cultural e o papel desse tipo de intervenção e seus possíveis desdobramentos e convergências com a prática pedagógica no ensino de arte na escola, mais especificamente em dança.

Neste percurso surgiu a necessidade de discutir a especificidade da mediação na linguagem da dança a partir da compreensão de que os modos de significação em dança, ou seja, a construção dos sentidos coreográficos, se estabelecem pela via sensível e corporal. Para isso apresento aspectos que acredito serem direcionadores para a ação mediadora nesta linguagem.

Assim, ao entender a mediação em dança como uma abordagem metodológica artístico-pedagógica, ficou perceptível seu diálogo potente e direto com a dança na educação no ensino formal. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para o ensino da dança, foi possível relacionar diretamente os eixos norteadores para o ensino e aprendizado da arte – *fazer, apreciar e contextualizar* – à prática da ação mediadora, propondo uma aproximação e convergência entre estes fazeres.

A abordagem de pesquisa adotada é de cunho autoetnográfica, visto que a autora do estudo também é sujeito da pesquisa. Assim, neste trabalho, que surge a partir de experiências com a mediação cultural das quais pude fazer parte, procuro relatar e refletir sobre esta prática. Essa abordagem foi escolhida considerando que a pesquisa autoetnográfica é caracterizada pela participação do “eu”, e como afirma Fortin (2009), “não podemos falar a não ser de nós”. Esse tipo de procedimento metodológico também permite “o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (FORTIN, 2009, p. 83).

Diante do exposto, surgiu o seguinte questionamento: Como a prática da mediação cultural em dança pode ceder saberes e fazeres pedagógicos para o ensino da dança na educação?

1. MEDIAÇÃO CULTURAL

1.1. O QUE É MEDIAÇÃO CULTURAL?

Mediação, uma palavra-valise, carregada de significações. Junte-se a ela outra palavra – cultura, e tem-se um baú de significações que perpassam por diversos conceitos e atuações” (MARTINS, 2014, p. 248).

Entendo mediação cultural como uma prática metodológica artístico-pedagógica a ser realizada por um indivíduo responsável por facilitar a aproximação entre obra e público. Percebendo que a aproximação entre público e obra seria o objetivo geral da mediação cultural – aproximação esta que se dá por meio da criação de abordagens metodológicas a partir da obra e do espectador – durante minha prática e pesquisa encontro alguns possíveis objetivos específicos da mediação, como já mencionado: formação de público, formação de espectadores, conforme proposto por Desgranges (2008).

Para discutir o conceito de mediação cultural, busco o ponto em comum entre pesquisadores das áreas de artes visuais, teatro e dança entendendo que podemos nos valer dos conceitos gerados por esses campos, com suas propostas e considerações, adequando às especificidades de cada linguagem. Assim, entre os autores trazidos para esta pesquisa estão Dantas (1999) e Salles (1998) para falar da construção de sentidos na dança, direcionando para questões específicas da prática da mediação cultural nesta linguagem, e Filler (2015), Abreu (2015), Martins (2014), Pupo (2011) e Desgranges (2006; 2008) que em suas

abordagens apontam para a abrangência do ato de mediação, conforme aqui exposto por Filler (2015, p 135):

O ser humano é constitutivamente um ser de mediação. [...] Estamos todos, o tempo todo, nas intersecções de uma complexa rede de conhecimentos, desejos, histórias passadas e presentes tentando construir narrativas e diálogos que criem sentidos para nós e para o contexto no qual estamos inseridos.

Desgranges, citado por Glauber Abreu (2003, *apud*, ABREU, 2014, p. 61), solidifica essa proposta dizendo que “é considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral”.

Para Pupo (2011, p. 114), o mediador cultural “diz respeito a um profissional ou instância empenhado em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias”. Esta definição nos serve para pensar a abrangência da realização da mediação cultural entendendo que ela pode estar voltada para as diversas linguagens da arte. Essa ação deverá ser realizada por um profissional que está em um lugar entre a produção e a recepção, chamado por alguns autores como *terceiro espaço*, como veremos adiante. Os sujeitos podem ser diversos: produtores culturais, artistas, mas, no caso desta pesquisa, o enfoque será o professor de arte como mediador cultural.

Podemos ainda tratar a mediação em outro âmbito, compreendendo-a enquanto *democratização cultural*, quando esta se realiza por meio de ações que visem a difusão, promoção e produção da obra, por exemplo.

Pupo (2011, p. 114) explica que a noção de mediação cultural “designa o *modus operandi* do ideário da chamada *democratização cultural*, ou seja, da ambição de ‘alargar o campo dos receptores de cultura’, segundo Teixeira Coelho.

Desgranges (2008, p. 76) apresenta duas categorias sobre a facilitação de acesso: o “acesso físico e o acesso linguístico”. O autor afirma que o *acesso físico* é toda ação e iniciativa que viabilize aos espectadores o acesso à obra, ou seja, a ida do público ao teatro ou do teatro ao público. Como por exemplo, garantir o ir e vir dos espectadores (disponibilização de transporte), a realização de promoção e ingressos com valores acessíveis para classe popular, a difusão de produções culturais para regiões social e geograficamente afastadas, entre tantos outros.

Já em relação ao *acesso linguístico* trata-se do estímulo especialmente da constituição de um percurso da relação do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa. Assim, esta autonomia se faz necessária para que o espectador crie seu

próprio percurso para aproximar-se com os elementos da obra em seus aspectos sensíveis e reflexivos.

Existe também a diferença entre a *formação de público* e a *formação de espectadores*, fator essencial para compreender o objeto de estudo deste trabalho. Desgranges (2008, p. 77) alega que a *formação de público* intenciona oportunizar o acesso físico a fim de ampliar os “frequentadores em potencial, gerando assim condições para que uma determinada parcela da população, aumente o hábito de ir ao teatro”. Já a *formação de espectadores* tem em vista o acesso linguístico, uma vez que, deseja trabalhar com as individualidades, com as subjetividades, com as conquistas adquiridas por cada espectador no processo em curso, ou seja, um encontro íntimo, um estreito laço entre a obra e espectador, visto que, para que o acesso ao teatro aconteça é necessário mais que apenas viabilizar a frequência, mas estimular que o espectador pouco experimentado na arte teatral tenha um proveitoso diálogo e intensa experiência com o espetáculo (DESGRANGES, 2006).

Destaco que a formação de espectadores dialoga diretamente com minhas experiências e escolhas em mediação que trago para essa pesquisa, seja em teatro ou dança, nas quais meu anseio é provocar no aluno uma experiência sensível e corporal. Isso se faz presente em minha primeira experiência com a mediação cultural em que participei da formação para a ação educativa do Festival do Teatro Brasileiro (FTB) Cena Baiana, em maio de 2014, coordenada por Glauber Abreu, sendo ele o mediador responsável que se utilizou dessa referência na construção da ação formativa. Tais parâmetros são as referências pelas quais busco até hoje trabalhar.

1.2. A MEDIAÇÃO NAS ARTES CÊNICAS: ALGUNS CONCEITOS E VIVÊNCIAS

Em nossa formação no projeto do Festival do Teatro Brasileiro, do qual participei como arte-educadora, Abreu nos apresentou as abordagens metodológicas para a mediação cultural tal qual como propõe Desgranges (2006): *ensaios de desmontagem, de preparação e de prolongamento*.

Nos *ensaios de desmontagem* são propostas atividades específicas (a serem desenvolvidas antes e depois das apresentações) visando explorar o espetáculo a ser assistido por determinado grupo de espectadores. Sobre essas atividades, Desgranges (2006, p. 166) relata que:

[...] os procedimentos pedagógicos da mediação teatral levavam os participantes a experimentarem, ainda que por curto período, algumas atividades que os próprios

criadores da cena poderiam ter experienciado durante o processo de concepção da montagem teatral, familiarizando os espectadores com aspectos próprios àquela encenação específica e colocando-os em posição de travar um diálogo franco e produtivo com a obra e com os artistas.

Já nos *ensaios de preparação*, segundo o autor, “podiam ser selecionados e enfocados um ou mais aspectos linguísticos que tivessem especial relevância a determinada montagem (a narrativa, os objetos cênicos, as canções, o gestual dos atores, a iluminação etc.), visando uma aproximação prévia com o universo cênico constituinte daquela encenação” (DESGRANGES 2006, p. 167), tendo como intuito sensibilizar os participantes em sua percepção para enriquecer as resoluções cênicas levadas à cena. Percebo que essa prática, quando executada, terá menor duração, diferente da prática dos *ensaios de desmontagem*, a qual se desdobra em dois momentos: antes e após a apreciação. Os *ensaios de preparação* escolhem menos aspectos da obra a ser apreciada para serem utilizados nas abordagens da mediação cultural, mas, mesmo assim, cumprem o papel quanto à sensibilização dos espectadores.

Por fim, como proposta a ser realizada após o espetáculo, os *ensaios de prolongamento* tem como objetivo provocar os espectadores para que esses tenham sua própria interpretação dos aspectos percebidos no espetáculo assistido, usando procedimentos que convidem esses a “criar cenas de elaboração compreensiva” (DESGRANGES 2006, p. 167). Neste momento os espectadores participarão da criação de cenas a partir da apreciação do espetáculo.

Para nosso trabalho no FTB foi proposto como ação os *ensaios de desmontagem*, assim, levamos para os alunos jogos próximos aos utilizados no espetáculo que seria apresentado, “Sebastião”, da Cia Sírius de Teatro. Tais jogos partiam das histórias utilizadas pelo ator durante a criação da obra, os quais, na mediação, caberiam aos alunos experienciarem. Para isso, os alunos foram divididos em grupos, receberam uma notícia impressa, a qual fazia parte da dramaturgia do espetáculo, e que se referia a um acidente de avião que levava 5,6 milhões de reais e caíra na zona rural de São Sebastião do Passé, na Bahia. Os alunos deveriam elaborar com o grupo uma maneira de apresentar aquela notícia para os demais colegas. Assim, depois das apresentações, discutimos sobre os temas que atravessavam a peça teatral.

Testemunhei refletir nos os alunos a prática que eles tinham realizado conosco, a troca singular que tínhamos tido em sessenta minutos. Assim, a experiência que eles tinham tido antes, durante e depois da apreciação teatral, por conta da mediação proposta, despertou em mim um desejo pela continuidade dessa prática que vi ser tão importante, e que carrego

comigo daquele momento em diante. Sempre com base nessa experiência, nessa abordagem dos *ensaios de desmontagem*, quando o objetivo é a sensibilização do espectador para um espetáculo específico em que a prática será pensada a partir dele e da obra, é que me provoço pensar e realizar a mediação.

A possibilidade de *proporcionar ao indivíduo a experiência de ocupar o lugar de espectador*, que pode ser aquele *pouco experimentado* também, foi por mim percebida no FTB quando nosso coordenador Glauber Abreu propôs uma abordagem que pode ser aplicada antes de diferentes espetáculos cênicos realizados em teatros, na qual não há uma relação direta com o tema da obra, mas com a *experiência de ocupar o lugar de espectador naquele espaço*.

Tomando como referência este momento que presenciei, realizei no dia dois de setembro de 2016 uma conversa com alunos de 15 escolas, e de dois projetos sociais que foram assistir ao espetáculo “Fluzz”, da Cia Dançurbana em Campo Grande/MS. A mediação aconteceu quando os alunos já estavam no teatro, todos acomodados na plateia. Do palco, falando ao microfone, me dirigindo a eles, comecei a indagá-los se sabiam onde estavam se já tinham ido àquele lugar, se sabiam o que tinham ido fazer ali, se sabiam dizer o nome da companhia que ia se apresentar. Obtive algumas respostas, como por exemplo que já tinham ido ao teatro, que já tinham ido àquele teatro, que sabiam que estavam ali para ver dança, e também apresentei outras provocações, expliquei que o palco – Teatro Glauce Rocha – que estavam vendo se tratava de um palco italiano, devido à estrutura da caixa cênica, ou seja, quadrada, e na qual os espectadores ficam de frente para o palco, que está acima das cadeiras da plateia.

Falamos também sobre apagar as luzes, nesse momento tive ajuda da iluminadora do espetáculo, Camila Jordão, que ia acendendo e apagando os refletores. Antes combinei com os alunos que, quando ela fosse acendendo eles deveriam gritar “uow”, o que acabou gerando uma brincadeira e empolgação em todos. Outro assunto que atravessou nossa conversa foi acerca do zelo e cuidado com o patrimônio público, entendendo que aquele espaço é de todos, e, como eles mesmos responderam, precisávamos “respeitar”.

Estas, a meu ver, podem ser possibilidades de abordagens para mediação cultural de diversos espetáculos, que aparentam certa simplicidade, mas que estão carregadas de potência e significados, podendo reverberar importantes mudanças naqueles indivíduos, pois a partir desse momento em que ele reconhece o espaço cênico, nunca mais verá aquele lugar da mesma maneira.

Quando essa plateia *pouco experimentada* - ou seja, aquela plateia que tem em sua maioria indivíduos que nunca foram a um teatro, que nunca apreciaram um espetáculo cênico – vai assistir a um trabalho cênico, há de início um estranhamento que é possível perceber em sua reação, nos gritos, assovios e conversas, da mesma maneira como aconteceu nesta experiência. Mesmo com a prévia mediação que propus, os alunos espectadores conversaram e riram quando o espetáculo começou, mas eu tinha consciência de que aquilo iria acontecer. Porque como diz Desgranges (2008), o silêncio pode ser considerado uma conquista, que nem sempre será imediata e que não poderá ser imposta, pois sua imposição não é produtiva para os objetivos de uma formação de espectadores.

O autor afirma que não é interessante que os professores repreendam seus alunos para que esses parem a conversa. Por esse motivo não só a atuação dos artistas é necessária enquanto agentes que farão essa aproximação, mas principalmente a atuação feita pelo sujeito responsável pela mediação, já que este desempenha a função de preparar e sensibilizar o aluno para este encontro.

A partir do que foi tratado até aqui, percebo que o mediador cultural deverá propor novas experiências aos indivíduos, provocar sua percepção antes da apreciação para um olhar com autonomia, proporcionar experiências corporais e reflexivas como as utilizadas pelos intérpretes, discorrer sobre a conduta diante da postura de espectador, tratar sobre as funções exercidas em um espetáculo cênico, discutir sobre temas que a obra aborda. E assim, após a apreciação, retornar e promover atividades para que o aluno exponha suas impressões, para que ele construa a partir do que viu e do que interpretou. Acredito que esses procedimentos poderão se estabelecer na apreciação de diversas outras obras, de acordo com suas especificidades.

Por fim, ressalto que as propostas e conceitos de mediação cultural apresentadas e explanadas aqui são apenas possibilidades que haverão de ser selecionadas de acordo com as escolhas do sujeito que irá propor a mediação cultural.

2. MEDIAÇÃO CULTURAL EM DANÇA

Dantas (1999) traz discussões sobre os sentidos na dança, convocando diversos teóricos de diferentes áreas, apresentando tópicos valiosos para este trabalho tais como: linguagem e significação, língua, fala, refletindo como estes podem dialogar com a dança, construção de sentidos coreográficos e pluralidade de sentidos.

Antes de chegar à reflexão sobre a produção de sentidos, Dantas (1999) traz reflexões sobre o signo, entendendo que este é composto por significante e significado. Segundo a autora, signo é composto por expressão e conteúdo, o significante está no plano da expressão – é mediador e precisa da matéria, é quem vai transportar o signo -, e o significado é pertencente ao plano do conteúdo. Então o signo é composto pelo significante (expressão) e significado (conteúdo). Para Dantas (1999, p. 69):

Se aplicarmos este modelo à dança, pode-se ter como signo o gesto; como significado o conteúdo do gesto (o que ele quer dizer); como significante o movimento, que seria a matéria a qual transporta o signo, no caso, o gesto. Uma coreografia pode ser entendida como um texto, que pode ser recortado em unidades gestuais significantes. O significado de um gesto é dado por um contexto coreográfico, pela dança como um todo, e o todo da dança está estreitamente relacionado à cultura, à sociedade na qual está inserida.

Para quem assiste a algum material de dança o significado será criado a partir das relações que o apreciador constrói segundo suas próprias experiências e contexto político-sócio-histórico-cultural a qual ele pertence, ou seja, tudo será reflexo de como o apreciador perceberá os signos, gestos e movimentos. Na obra “Gesto Inacabado – Processo de Criação Artística”, a autora Cecília Almeida Salles discute o fato sob outra ótica, citando Ostrower: “as pessoas são receptivas a partir de algo que já existe nelas de forma potencial e que encontra nesse fato uma oportunidade concreta de se manifestar” (1978, *apud*, SALLES, 1998, p. 92). O espectador só criará significados a partir do que já existe nele, do que ele já viveu, e ao apreciar uma obra de arte encontrará oportunidade de manifestar o que já existe dentro dele.

No entanto, ao buscar dar significados à dança, o espectador pode, também, muitas vezes tentar coloca-la em moldes pré-concebidos, a partir de parâmetros de um discurso dominante, procurando interpretar de maneira objetiva e literal a proposta do artista.

Conforme nos mostra Dantas (1999), em dança, não há como traduzir diretamente possíveis significados coreográficos em significados verbais, por exemplo. E é este ponto de vista que proponho para pensar a mediação em dança, entendendo que, como aponta a autora, nesta linguagem o sentido materializa-se no movimento, gerando uma forma de significação específica que ressoa no espectador de maneira singular e não estabelecida a priori.

Dantas (*idem*) coloca que os sentidos coreográficos vão sendo instaurados aos gestos e movimentos dos corpos que dançam à medida que a plateia aprecia, e isso se dá inicialmente no ato de ver, conforme ela explica:

em dança [...] o significado é atingido pela plateia, a partir dos movimentos e gestos que estão sendo executados: não há outra forma de se compreender uma dança que

não seja a partir do ato de ver. A informação passa, num primeiro momento, por uma visualização – enxergar, olhar, assistir – para que, então, se possa apreciar/desfrutar, gostar/não gostar, refletir/discutir/criticar e talvez, tentar entender não o que a dança “quis dizer”, mas o que ela **proporcionou** tanto para o bailarino quanto para a plateia (1999, p. 71) (grifo meu).

A mediação cultural em dança busca exatamente este espaço para provocar o aluno, sua percepção e, através de um trabalho sensível corporal, ampliar suas ferramentas para construção de sentido, para escutar o que a obra proporcionou a ele.

Em minhas experiências em mediação cultural observei um fato o qual comprova a relevância e a necessidade desta prática. Notei, de forma recorrente, o descrédito dado pelo espectador às suas interpretações pessoais da obra, frente ao sentido supostamente almejado ou proposto pelo artista, ou seja, o espectador desvalida sua experiência quando esta não concorda com o conceito elaborado na criação da obra.

Na circulação do espetáculo “Singulares”¹ da Cia Dançurbana de Campo Grande/MS, presenciei tal fato. Entretanto, nas conversas após o espetáculo, surgiu uma interpretação nova para os artistas, algo que eles nunca pensaram que pudesse significar para quem assistisse. Esta nova interpretação, dada por um espectador, no entanto, veio acompanhada em seu discurso, de colocações como: ”são questões bem pessoais...”, “se eu interpretei direito...”, “porque sou bem leigo”.

O espectador começa sua fala já pondo em dúvida o que ele interpretou, se ele interpretou “direito”, considera-se “leigo”, e eu enquanto mediadora do bate-papo tentei deixá-lo à vontade, dizendo que não tinha certo ou errado e que ele tinha liberdade para dizer o que tinha sentido/percebido.

O sujeito interpretou o que estava vendo e quis mostrar isso aos artistas, mas ele não se sentiu autônomo o suficiente para dizer o que havia reverberado nele. Falo aqui da autonomia conforme a proposição de Desgranges (2008) sobre o *acesso linguístico*, que visa estimular o apreciador a conquistar sua autonomia crítica e criativa, necessária para que ele crie seu percurso individual para criação de sentidos.

Busco neste trabalho uma maneira diferente de olhar para o espectador o qual estamos habituados a ver e a ser. Encontramos aqui a proposta de um espectador que faz parte do processo criativo de uma obra, ele não é um anexo, ele está sendo tratado também como um

¹ Espetáculo dirigido por Marcos Mattos e direção artística por Renata Leoni, que em 2016 esteve em circulação pelo Prêmio Célio Adolfo por quatro cidades do interior de Mato Grosso do Sul: Amambai, Caarapó, Fátima do Sul e Vicentina. A circulação era composta por uma oficina com duração de quatro horas, e posteriormente por uma apresentação do espetáculo.

sujeito criador. Desgranges (2006, p. 166) traz esse pensamento na perspectiva da *desmontagem*, que vimos anteriormente:

a perspectiva da desmontagem está apoiada na ideia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo, propondo-lhe exercícios teatrais que se assemelhem aos desenvolvidos por um grupo teatral durante a montagem. O que pressupõe a implementação de dinâmicas que tornem os participantes aptos a interpretar [...], tal como os artistas implementam processos para interpretar.

Dantas (1999, p. 81) também reforça esse pensamento quando trata do processo de “leitura coreográfica”, dizendo que a apreciação de uma dança também é um processo de criação que será realizado em cada espectador, dando abertura para possibilidades incessantes de instauração de sentidos. Salles (1998, p. 90) vai um pouco mais além dizendo que “qualquer olhar já traz consigo uma perspectiva específica e, necessariamente, não é idêntico ao objeto observado”, e entende também a obra como gesto inacabado, já que o ato da criação não se finda quando o artista termina a obra, mas quando esta entra em contato com o espectador possibilitando a criação de sentidos por este que assiste.

Para Salles (1998), o processo de criação é também uma tendência para o outro, ele caminha para um futuro diálogo entre obra e espectador. Ele não está fora do processo de criação artística, muito pelo contrário, para ela é possível ver mudanças em obras de dança causadas pela percepção de espectadores. Toda obra de arte é feita para alguém, ela surge de uma insatisfação humana do artista que vai combater-la fazendo mais arte para o outro. Segundo a autora, o artista não cumprirá sozinho uma criação, o processo carrega o diálogo futuro entre obra e apreciador.

Há também outro modo de olhar para essa modificação quando Salles cita Duchamp, falando da interdependência artista-obra-receptor, entendendo que o espectador faz suas contribuições para a obra que aprecia:

O público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador. Isto torna-se ainda mais óbvio quando a posteridade dá o seu veredicto final e, às vezes, reabilita artistas esquecidos (DUCHAMP, 1986, *apud*, SALLES, 1998, p. 47).

Por isso enxergar o espectador como parte de um processo criativo (já que nenhuma obra está completamente acabada, e o sentido está por ser completo no receptor), como um artista, como quem terá autonomia para construção de sentidos, é o que nos interessa ao tratarmos da mediação cultural em dança. Esta prática de mediação visa provocar no aluno experiências corporais para ativar nele a *criação de sentidos* através da *percepção corporal*.

2.1. CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM DANÇA

Sobre construção de sentidos, Dantas (1999) convoca novamente Barthes (1990) quando este propõe três possíveis níveis de leitura de onde surgirão três possíveis sentidos. Nestes encontramos o *informativo* que acopla todo conhecimento de uma obra de dança, leitura que busca a “mensagem” da obra; o *simbólico* que corresponde não à mensagem mais, mas ao estilo e intenções do artista e significações da própria obra; e o terceiro e último sentido, o *obtusos*, formado por múltiplas camadas de sentidos. Ele só poderá ser captado na presença e no instante em que se aprecia a obra de dança, busca sentido no significante, ou seja, nos movimentos. “O terceiro sentido é tudo o que não pode ser descrito ou representado e surge a partir do ponto em que a linguagem articulada torna-se apenas aproximativa no qual inicia outra linguagem” (DANTAS, 1999, p. 83).

Proponho pensarmos que o sentido que mais interessa na mediação cultural em dança, nos termos que venho apresentando e enquanto prática a ser estimulada no espectador, é o sentido *obtusos*, que em dança é tudo que não pode ser escrito ou dito de maneira literal ou acabada, tudo que só é possível existir enquanto movimento. O terceiro sentido propõe uma narrativa particular ao movimento, independente de contar uma história (DANTAS, 1999, p. 84):

[...]a construção de sentidos coreográficos só se conclui quando completada pela assistência, pois a significação em dança é um processo que necessita da participação do espectador. Do mesmo modo, a dança não tem a verdade, a lógica absoluta dos fatos, como sanção: ela é, se quisermos, simultaneamente verdadeira e irreal. Muito mais do que uma verdade, a dança oferece multiplicidade de verdades e traz surpresa, estranhamento e ambiguidade.

Para essa construção de sentidos em dança, a mediação cultural pretende ampliar as experiências de movimento do aluno, que em alguns casos tem seu repertório de movimento pouco explorado devido à falta de experiências corporais que priorizem o trabalho sobre suas capacidades sensitivas, expressivas e criadoras.

Os procedimentos metodológicos usados na mediação cultural em dança, nas ações que desenvolvo, são pensados a partir da proposta, já citada, de Desgranges sobre os *ensaios de desmontagem*, que busca a sensibilização do espectador para um espetáculo específico em que a prática será planejada a partir dele e da obra.

Acredito que a “arte do espectador” conforme apresenta Desgranges encontra ressonância no que Dantas (1999, p. 81) propõe quando afirma que “[...] na tentativa de entender como se dá o processo de construção do sentido em dança, podemos recorrer a uma relação em que o sentido é completado pelo espectador, não está pronto, nem acabado”. O ato de dar significado a uma obra em dança, segundo Dantas (1998, p. 88), opera assim numa ação de troca e reverberação entre sentidos gerados e percebidos:

Os sentidos instaurados pelos movimentos dos bailarinos numa dança pertencem também ao espectador, pois só existem plenamente a partir do momento em que ele os incorpora; os sentidos que o espectador atribui à dança só são possíveis a partir do que ele experimenta ao presenciar os movimentos dos bailarinos. Cada sentido é produção e reverberação, cada sentido alimenta-se dos demais sentidos e, ao mesmo tempo, engendra outros. E este processo deveria repetir-se, mesmo com uma coreografia já vista: a cada vez que se assiste a uma coreografia deve ser possível a formulação de sentidos inéditos para o espectador.

Assim, toda vez que uma mesma obra for apresentada, outras construções de sentidos poderão surgir. Em uma segunda apreciação o espectador já terá tido outras experiências, terá refletido sobre o que viu, e poderá direcionar seu olhar para coisas diferentes, ou mesmo terá um olhar inédito para o que já havia visto. Sempre há a possibilidade de percepções diversas, e é isso que faz sentido para uma obra de arte, uma obra de dança, qual sentido ou quais sentidos estão sendo criados pelo espectador, que recria a obra.

2.2. PERCEPÇÃO CORPORAL

A percepção é uma forma de exploração do mundo, é um movimento caracterizado pela singularidade da impressão, “é naturalmente seletiva: ‘selecionando o que é significativo e relevante, fazemos com que o caos das impressões que nos cercam se organize em um verdadeiro cosmos de experiências’” (SALLES, 1998, p. 91-92, *apud*, Munsterberg, 1983, p. 28). Ainda segundo Salles, a percepção artística é em si transformadora, pois processa o mundo em nome da criação da nova realidade impulsionada pela obra.

A percepção que proponho aqui para pensar a apreciação em dança é a percepção corporal, ou seja, a assimilação de uma obra de dança através da construção de sentidos pelo indivíduo, sentidos instaurados pelos movimentos/gestos de quem dança e do espectador, a partir de sua percepção sobre o movimento visto e também percebido/vivenciado em seu corpo quando assiste.

Ao apreciar uma obra de dança o espectador convocará sua memória, suas experiências corporais para criar sentido acerca do que vê, o que Hubert Godard (1995, p. 23-24) chama de *empatia cinestésica*:

O movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência cinestésica (**sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo**) imediata. As modificações e as intensidades do espaço corporal do dançarino vão encontrar ressonância no corpo do espectador. O visível e o cinestésico, absolutamente indissociáveis, farão com que a produção de sentido no momento de um acontecimento visual não deixe intacto o estado do corpo do observador: o que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, sem que eu me dê conta, na interpretação daquilo que vejo. (grifo meu)

E o autor segue afirmando que é “impossível falar da dança ou do movimento do outro sem lembrar que falamos de uma percepção particular, e que a significação do movimento ocorre tanto no corpo do dançarino, como no corpo do espectador” (1995, p. 25), pois é no corpo do outro que se dá a percepção.

Dantas traz uma perspectiva sobre o ato da recepção/percepção que nos fornece elementos para compreender os mecanismos de ação transformadora da dança nos corpos. Assim, a autora afirma que:

[...] o estímulo estético apela à sensibilidade e à inteligência. Dito melhor, apela a uma inteligência sensível, pois apela às vivências, aos sentimentos e também ao conhecimento conceitual do fruidor. Ao obrigar os espectadores a reorganizarem sua percepção do corpo e do movimento, a dança pode intrigar mudanças nas suas concepções e visões de mundo (DANTAS, 1999, p. 89).

Desta forma, construção de sentidos em uma obra de dança provoca o olhar do apreciador tanto sobre o espetáculo quanto sobre sua perspectiva a respeito do mundo. Esse estado de trabalho sobre o sensível oriundo deste estímulo estético irá modificar diversos processos que formam a totalidade do apreciador – este entendido aqui enquanto uma corporeidade, ou seja, uma unidade formada por processos mentais e físicos que agem de maneira indissociável – e que acessa suas memórias, suas experiências corporais para criação de sentidos sobre o que se vê.

Percebe-se então que a obra de arte não terá fim, é inacabada, e que o sentido de uma obra de dança só se dará entre quem dança e quem assiste. Gestos e movimentos que se realizam no dançarino e também no espectador, se transportando e dando abertura para criação de novos sentidos, já que cada espectador identificará seus sentidos através de suas experiências, experiências corporais individuais, por sua percepção corporal, entendendo que cada corpo é único e tem sua história.

3. MEDIAÇÃO CULTURAL E OS PCNs DE ARTE/ DANÇA

Consideramos que há um elemento entre a obra e o espectador: “É o que vamos chamar de condição do terceiro espaço, segundo a qual a instância da mediação não está contida nem na obra nem no público, mas contém os dois” (ABREU, 2015, p. 62). Está neste *terceiro espaço* um profissional, como já vimos anteriormente com Pupo (2011), que tem o objetivo de promover a aproximação entre a obra e o espectador: o *mediador cultural*. Neste trabalho trago a possibilidade do professor habitando este *terceiro espaço*, ocupando o lugar de *mediador cultural*, mediando a aproximação de seus alunos e obras de arte.

Para Martins (2014), a palavra mediador é composta pelos termos educador e professor, sujeito que é elemento propulsor que dispara convites a seus alunos para encontros com a arte, sendo cauteloso para aproximá-los da arte. Para Abreu (2015, p. 63), “O mediador é aquele ser híbrido, que conhece o público ao mesmo tempo em que conhece a obra e seu contexto; ele não se dá na rejeição a um ou outro; considera ambos ao fazer suas escolhas”

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, em todas as fases do Ensino Regular, o *fazer, apreciar e contextualizar em arte* nos objetivos do ensino de Arte na escola, como competências a serem desenvolvidas e também como conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Proponho então, aqui, discutir como a mediação cultural, em minha perspectiva, se relaciona com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte do ensino formal – desde o Ensino Fundamental ao Médio –, dando uma atenção especial para a linguagem *dança*. Busco apresentar onde percebo nestes documentos o diálogo com a mediação cultural, dando aporte teórico e direcionamentos para a prática do que venho propondo nesta pesquisa, perpassando entre os diversos ciclos da educação.

O ensino de Arte nos PCNs está baseado na proposta da Abordagem Triangular “criada por Ana Mae Barbosa e difundida no País por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe” (BRASIL, 1997, p. 25).

A proposta da abordagem triangular é norteadora para a escolha do conjunto de conteúdos do ensino e aprendizagem de arte, que está articulada por intermédio de três eixos norteadores: o *fazer/produzir*, o *apreciar/fruir* e o *contextualizar/refletir*. Estes conceitos,

como já mencionado, estão presentes nos parâmetros de todos os níveis da educação básica e são apresentados da seguinte maneira:

a produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão (BRASIL, 1997, p. 41).

Estes três eixos poderão ser trabalhados de acordo com o professor e com o currículo da escola, não tendo uma ordem específica ao levar em consideração que estão articulados entre si na prática. Um pouco mais tarde nos PCNs para o Ensino Fundamental II (5º a 9º ano) os três eixos vão se tornando cada vez mais presentes no ensino de Arte, ganhando espaço para tratarem apenas, por exemplo, do conhecimento artístico como produção e fruição. Estes parâmetros enfatizam uma reflexão da arte enquanto produto de conhecimento, que envolverá:

experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história de arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos” (BRASIL, 2000, p. 43-44).

Nesse quadro de referências está presente a abordagem triangular de Ana Mae, o fazer, o fruir e o refletir como construção de conhecimento. Os PCNs de arte entendem que aprender arte não é apenas propor que o aluno realize produções artísticas, mas também conquistar a significação do que esse aluno faz, no desenvolvimento da percepção, levando em consideração o contato com a arte vista como objeto de cultura cheio de relações e histórias (BRASIL, 2000, p. 44).

Podemos agora, depois de uma breve contextualização sobre a abordagem triangular e seus três eixos que se articulam nos PCNs de Arte, refletir sobre como a mediação cultural em dança dialoga com ela. Esta reflexão advém da proposta que apresentei aqui, a qual escolhi trabalhar com base no trabalho de Desgranges sobre os *ensaios de desmontagem*.

O *fazer* na mediação cultural em dança faz parte do primeiro momento deste processo. É quando o aluno faz, coloca seu corpo em experiência e experimenta os procedimentos utilizados pelo artista no espetáculo, onde ele dança, se movimenta e cria a partir dessas

propostas, ampliando seu repertório corporal, momento em que o aluno produzirá conteúdos expressivos com seu corpo.

O *apreciar*, na mediação em dança, refere-se ao momento em que o aluno assiste ao espetáculo. Com a mediação cultural, o aluno terá seu olhar direcionado para a apreciação, ele fruirá essa obra após ter experimentado em seu corpo procedimentos do espetáculo, e terá feito reflexões acerca do papel de espectador.

E por último, a *contextualização* é a etapa em que o aluno fará reflexões a partir das etapas que a antecederam. Ele faz, experimenta no corpo, aprecia e então reflete sobre, cria sentidos através da percepção corporal e segundo suas experiências anteriores, colocando o triângulo em ação novamente. É fundamental que o professor não deixe passar em branco esse momento de extrema importância e não permitindo que suas aulas prossigam como se aquela experiência não tivesse existido. A contextualização deve se fazer presente no planejamento, compor as aulas desse professor que irá mediar em sala as discussões e reflexões sobre as experiências que seus alunos tiveram.

Os parâmetros preveem a apreciação de obras de arte colocando o aluno num lugar de espectador, reconhecendo o papel da troca entre artista e apreciador, e também leva em consideração a percepção. “A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos” (BRASIL, 2000, p. 36).

O processo de aprendizagem e ensino de arte, segundo os PCNs, tem o objetivo de estimular os estudantes a serem melhores “como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade (2000, p. 50)”, voltando sempre no objetivo de tornar os alunos seres humanos cada vez mais sensíveis através da arte.

No processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, o canal privilegiado de compreensão é a qualidade da experiência sensível da percepção. Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte (BRASIL, 2000, p. 39).

Esse trecho dos PCNs confirmam o que foi tratado anteriormente sobre a percepção, sobre esse papel do espectador que elabora suas construções pela via do sensível, mobilizando diversos aspectos fundamentais do sujeito e mostra que a prática da apreciação, mediada por um fazer e refletir, não deve estar distante das atividades em sala de aula. Os PCNs reafirmam sobre a importância dessa troca entre artista e aluno, sobre percepção artística, sobre uma

experiência sensível, que precisa de procedimentos metodológicos diferenciados, caracterizado pela mediação cultural.

Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história como conjunto organizado de relações formais (BRASIL, 2000, p. 44).

Fica claro então que, dentro da abordagem triangular, um eixo necessita do outro, que aprender arte não se trata apenas da produção – lógica esta que direciona a prática de mediação. Trata-se também da apreciação e conquista desses alunos que irão encontrar diferentes maneiras de construir sentidos, estimulando o trabalho sobre a sensibilidade que os PCNs apontam como objetivo no ensino de arte. Essas experiências farão parte da relação que esse aluno terá com o mundo, do lugar que ocupa nele, desenvolvendo potencialidades como observação, imaginação, sensibilidade, percepção, o que também fará uma importante contribuição para apreensão de outras disciplinas (BRASIL, 2000, p. 44).

Destacado isso, se olharmos os PCNs referentes ao ensino da dança, podemos constatar a relevância da prática dessa linguagem na educação. Segundo esses parâmetros, ela é responsável por estimular a consciência corporal do estudante, possibilitando maior entendimento de seu corpo, como ele funciona para que ele possa usá-lo com maior autonomia, inteligência, responsabilidade e sensibilidade.

O ensino da dança nas aulas de arte na escola é baseado também na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, nos PCNs para o ensino da dança temos a improvisação bastante presente como conteúdo e como construção de conhecimento, momento em que, segundo esses parâmetros, o aluno faz e tem a oportunidade de experimentar seu corpo, exercitar suas potencialidades. Neste sentido, podemos perceber que a experiência do movimento se dá pela via da pesquisa e experimentação, caminho pelo qual cada aluno pode ser instigado a encontrar sua maneira particular de se relacionar com as ferramentas apresentadas pelo professor.

Sobre o *apreciar* os PCNs tratam da fruição da produção de colegas e também outros. Em improvisações coletivas na sala de aula, por exemplo, esse aluno tem a oportunidade de reconhecer diferentes corpos, diferentes modos de fazer, buscando, assim, diferentes formas de compreender a diversidade de expressões presentes em sua vida e no mundo, com mais respeito.

O aluno deve observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outros (colegas e adultos), para desenvolver seu olhar, fruição, sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias. Essa é também uma maneira de o aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhecer individualidades e qualidades estéticas. Tal fruição enriquecerá sua própria criação em dança (BRASIL, 1997, p. 50).

Essa fruição enriquecerá a criação do aluno porque, como já dito, a partir dela ele criará novamente, mas agora com suas percepções artísticas e corporais a partir da apreciação de outros corpos e diferentes experiências que esse aluno vivenciou, construindo novas formas de significações:

O produto criado pelo artista propicia um tipo de comunicação no qual inúmeras formas de significações se condensam pela combinação de determinados elementos, diferentes para cada modalidade artística, como, por exemplo: linhas, formas, cores e texturas, na forma plástica; altura, timbre, intensidade e ritmo, na forma musical; personagens, espaço, texto e cenário, na forma teatral; e movimento, desenho no espaço, ritmo e composição, na forma da dança” (BRASIL, 2000, p. 37).

Segundo os PCNs, conforme os alunos vão experienciando os conteúdos de dança por meio do *fazer*, com a *apreciação* de espetáculos de dança, com a *contextualização* e a *prática* novamente, eles vão descobrindo diferentes histórias. Histórias essas que podem ser a deles e também a de artistas, de obras de arte, e explorar como estas foram estabelecidas até determinado momento (BRASIL, 2000, p. 50). “É nesse âmbito do apreciar e fazer artísticos, do refletir sobre sua história produzida e em produção que os sentidos do processo de ensino e aprendizagem de linguagens artísticas [...] vão sendo experimentados por alunos e professores (BRASIL, 2000, p. 50).

Nos PCNs referentes ao ensino médio, sobre o ensino de dança, encontramos as competências de *produção* desejadas para os alunos dessa etapa podendo ser constituídas em saber:

[...] utilizar diferentes formas de improvisação em dança [...] e composição coreográfica [...]; trabalhar com as transições possíveis da improvisação à composição coreográfica e observação, conhecimento, utilização de alguns recursos coreográficos [...]; aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas (BRASIL, 2000, p. 52).

Assim, a prática da dança aqui proposta já aponta para o entendimento de que a construção de sentidos nesta linguagem – seja na criação, interpretação ou na assistência – deve passar por um exercício de experiência do movimento, que dará potência às capacidades de produzir e refletir sobre os sentidos gerados. Já as competências desejadas para a *fruição* em dança são:

[...] fruir diversas danças e saber perceber as relações entre as diferentes fontes utilizadas nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas; observar e trabalhar a relação/necessidade de ‘ajuste’, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e as grupais em sala de aula, que ocorrem nos diferentes processos do fazer e apreciar dança (BRASIL, 2000, p. 54).

A *contextualização* é indissociável já que está presente nos demais eixos. “Os saberes envolvidos no produzir e no apreciar estão articulados à necessidade de contextualização a partir de outros saberes e experiências culturalmente desenvolvidas e que são distintos” (BRASIL, 2000, p. 54).

Diante deste breve olhar sobre os PCNs para o ensino da dança, penso que a prática da mediação cultural nesta linguagem, nos termos que expus anteriormente, levando em conta seus conteúdos e procedimentos, possa e deve estar presente na escola. Não pensando nesses procedimentos como uma única forma de abordagem, ou sinônimos de controle, mas como ação que tem a intenção de tornar o fazer artístico e a produção em dança próximos à realidade desse indivíduo, para que ele se sinta pertencente a essa experiência, aos espaços culturais públicos, estimulando a acessibilidade à produção artística. Vale destacar que neste processo o mediador cultural apresenta caminhos de apreciação, fruição e não formula ou induz a produção de significados da obra para o espectador.

Além disso, acredito que a mediação cultural no contexto de ensino estará sensibilizando o aluno não só para a arte apresentada em espaços cênicos, ou exposta em museus, mas para a arte também presente em seu cotidiano. O aluno poderá notar que também estamos atravessados o tempo todo pelas artes populares, grafites pela cidade, danças e festejos praticados por comunidades e grupos locais, ou seja, manifestações culturais que resistem à lógica da cultura de massa veiculada pelos meios de comunicação dominantes. Assim, trata-se de apresentar e sensibilizar este aluno para um mundo de arte que está lá fora para ser explorado por ele, esperando-o para construir sentidos, para apreciar, para refletir, para criar após esses atravessamentos.

Penso que esse poderá ser um transbordamento das aulas e provocações para fora dos muros da escola, espaços para construção de saberes proporcionado pelas aulas de dança e mediações culturais feitas em sala de aula.

Para pensar isso, levo em consideração o que me disse a professora Mirian Celeste Martins no intervalo de sua palestra sobre mediação cultural que aconteceu na UEMS². Ela

² Em agosto de 2016 foi realizado o 1º Seminário Estadual Cultura e Educação: Territórios da arte na escola, realizado pela Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul e Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. A programação do seminário contava com uma palestra da professora Mirian Celeste Martins, professora convidada,

me fez pensar a mediação cultural muito mais além do que apenas preparar o aluno para um espetáculo específico, mas sim, através de experiências em sala, formar um cidadão com olhar mais sensível ao que está à sua volta, e principalmente para o mundo em que ele vive, considerando a arte enquanto área legítima de conhecimento sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer então que o conceito de mediação cultural encontrado nessa pesquisa entende esta como uma prática relacionada à criação de abordagens metodológicas a partir da obra e do espectador, por meio das quais se busca a sensibilização para apreciação de determinada obra.

Vimos que a mediação cultural é encontrada tanto nas artes visuais quanto nas artes cênicas. Percebi este ponto em comum quando adotei os conceitos das diversas áreas da Arte para construção dos diálogos nesta pesquisa para tratar a mediação cultural. Então, é possível assegurar que os estudos e as experiências em mediação cultural, independente da linguagem, podem somar às escolhas do trabalho que o mediador deseja realizar, entendendo que cada mediação (independente da linguagem abordada) terá sua especificidade uma vez que dialoga sempre com a singularidade de uma obra e seu discurso.

Durante a realização do estudo foram encontradas funções para a mediação cultural, tais como: formação de público (quando a prática de mediação procura facilitar o acesso físico ao teatro, ampliando os frequentadores) e a formação de espectadores (que busca um encontro intimista do espectador com obra, estimulando o espectador pouco experimentado na arte teatral), conforme apresentado por Desgranges (2008).

A mediação nas artes cênicas, pensada e discutida aqui de maneira abrangente, forneceu algumas premissas para elaborar uma abordagem reflexiva e específica para a linguagem da dança. Assim, se deflagraram conceitos fundamentais que acredito que devam balizar a ação de mediação nesta área, compreendendo que a dança se manifesta e é apreendida pela experiência de movimento própria do indivíduo, por meio de sua percepção corporal. Assim, vimos que para a mediação cultural em dança, se faz necessário pensar abordagens e objetivos específicos para sua prática, com base na percepção e experiência corporal, gerando conhecimento a partir do corpo que dança, por meio de um trabalho que evoque os sentidos do aluno.

onde esta tratava de mediação cultural. Em um dos intervalos para o coffee break, aproveitei para conversar com ela e falar acerca de minha pesquisa sobre a mediação cultural em dança.

Para que todos esses objetivos sejam colocados em prática, compreendemos que é necessária a ação de uma terceira pessoa, aquela que se encontra entre a obra e o espectador. Neste trabalho foi apresentada a possibilidades do professor de Arte como mediador, como o sujeito que irá ocupar o *terceiro espaço* (conceito também explanado aqui), entendendo que a apreciação encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais que regem a prática docente em Arte na Educação.

A mediação em dança enquanto uma abordagem metodológica artístico-pedagógica foi colocada em diálogo com os PCNs para o ensino da dança relacionando os eixos norteadores para o ensino e aprendizado da arte – *fazer, apreciar e contextualizar* – à prática da ação mediadora em dança. Dada à potência desse diálogo, pensando não somente na formação de público para a arte, mas, sim, em aproximar esta à realidade e aos fazeres dos indivíduos, se percebe, como possível desdobramento desta pesquisa, investigar o papel do professor de Arte do ensino formal como mediador, ampliando as ações desta relação.

Por fim, ressalto que a mediação cultural pode ser realizada por abordagens metodológicas com práticas mais aprofundadas, com maior período de tempo, ou poderá ser uma conversa informal com um grupo de pessoas antes da apreciação, prática essa simples, mas que não diminui sua importância enquanto ação. Sim, estamos sendo sempre mediados, estamos sujeitos a isso, mas a mediação cultural se faz presente para que haja uma experiência única, tanto para o espectador, como para o artista e também para o mediador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Glauber Gonçalves de. **Experiência e Mediação em teatro:** abandonar-se para não abandonar. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Ensino Médio. Brasília : MEC / 2000.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança:** o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

DESGRANGES, “**Quando Teatro e Educação Ocupam o Mesmo Lugar no Espaço**” (artigo eletrônico). Site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, v. 1, p. 1-6, 2004.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES. “**Mediação teatral: anotações sobre o projeto Formação de Público**”. In: **Urdimento**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UEDESC, v.1, n. 10, 2008, p. 75-83.

FILLER, Zina. “**Mediação para dança contemporânea: um primeiro desafio para gestores, artistas e instituições culturais**”. In: **Revista do centro de pesquisa e formação**. São Paulo: Nov/2015. P. 135-145.

FORTIN, Sylvie. “Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística”. In.: **Cena**. Rio Grande do Sul, n. 7, p. 77-88, 2009.

GODARD, Hubert. “Gesto e percepção”. In: **Licões de Dança 3**. Por: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (Orgs.). Rio de Janeiro: Ed. UniverCidade, 2001.

MARTINS, “Aprendizes da arte, mediadores e professores: olhares compartilhados?” In: **Caderno de textos e diálogos entre arte e público**. Pernambuco, v. 3, 2010, 2011.

MARTINS, “Mediações culturais e contaminações estéticas”. In: **Revista GEARTE**, São Paulo, vol. 1, n. 2, Agosto/2014.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2014.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “Mediação artística, uma tessitura em processo”. In: **Urdimento**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UEDESC, v.1, n. 17, 2011, p. 113-121.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. São Paulo : FAPESP : Annablume, 1998.