



**A Escritura Dramática: Interlocação entre as Práticas  
Pedagógicas Curriculares e Teatrais na Sala  
de Aula – uma Inovação Pedagógica?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Benedito José Pereira**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

FUNCHAL | 2017

T11  
37  
PER Gse  
+ED-R

# **A Escrita Dramática: Interlocução entre as Práticas Pedagógicas Curriculares e Teatrais na Sala de Aula – uma Inovação Pedagógica?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Benedito José Pereira**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORES

Professor Doutor José Paulo Brazão  
Professor Doutor Everson Melquíades Araújo Silva



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**Benedito José Pereira**

**A Escritura Dramática: Interlocação entre as Práticas Pedagógicas Curriculares e  
Teatrais na Sala de Aula – uma Inovação Pedagógica?**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2017**



**Benedito José Pereira**

**A Escritura Dramática: Interlocução entre as Práticas Pedagógicas Curriculares e  
Teatrais na Sala de Aula – uma Inovação Pedagógica?**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor José Paulo  
Brazão;  
Professor Doutor Everson  
Melquíades Araújo Silva

**FUNCHAL – 2017**



Imagem 1 – Vista parcial da cidade de São Benedito do Sul – Zona da Mata Sul do Estado de Pernambuco/Brasil. Foto Odália Pereira – 2013



Foto Odália Pereira – 2013.

“Se cada dia cai,  
dentro de cada noite,  
há um poço  
onde a claridade está presa.  
Há que sentar-se na beira  
do poço da sombra  
e pescar luz caída  
com paciência.”

Pablo Neruda, *Últimos Poemas*, p.55, tradução de Luiz de Miranda, editora L & PM, (1983)



## DEDICATÓRIA

À Carmelita Pereira, eterna amada, companheira e cúmplice das tramas tecidas nesta longa caminhada e à minha mãe querida que:

Não conseguiu me ensinar a juntar as letras.  
Entretanto, com toda a nobreza da alma me ensinou a ver e não apenas olhar. Ensinou-me a entender; a juntar; a colar o quebrado; a dar vida ao inerte.

Não àquele que jaz, mas ao que adormeceu.

Ensinou-me a ser homem...

Não.

Ensinou-me a ser gente.

Cidadão, que debruçado em uma janela, quer entender o todo e, com amor, beija o objeto sobre o qual se debruça, tentando ser ele.

Querendo desvendar os seus mistérios.

Dissecar a sua alma e lhe propor um casamento...

Um belo casamento.

Um casamento de almas renovadas.

Dedico-te, minha mãe, *in memoriam*, registrando todo o meu amor e admiração, pela grande mulher que fostes, jogando sobre mim – acredito – uma pequena parte da tua coragem, ousadia, grandeza, generosidade e humildade.



“[...] o momento do trânsito pertence muito mais ao amanhã, ao novo tempo que anuncia, do que ao velho. É que ele tem algo *nele* que não é *dele*, enquanto não pode ser do amanhã.”

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 56, editora paz e terra, 2<sup>a</sup>. ed. (2006)



## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	vii
RESUMO .....	xi
ABSTRACT .....	xiii
RÈSUMÉ .....	xv
RESUMEM .....	xvii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	xix
LISTA DE GRÁFICOS .....	xxi
LISTA DE TABELAS .....	xxv
LISTA DE IMAGENS .....	xxvii
LISTA DE ESCRITURA DRAMÁTICA .....	xxix
INTRODUÇÃO .....	1
PRIMEIRO CAPÍTULO: INOVAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICAS .....	9
1.1. O Ensino Tradicional e as suas Consequências .....	13
1.2. Inovação Pedagógica: Rompendo com os Velhos Paradigmas .....	16
1.3. Construtivismo e Construcionismo .....	19
1.4. A Escola do Futuro .....	23
1.5. Prática Pedagógica: Autonomia e Liberdade na Construção do Conhecimento .....	24
1.6. A Individuação e a Afetividade .....	27
SEGUNDO CAPÍTULO: INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE TEATRO .....	31
2.1. Considerações sobre a Interdisciplinaridade .....	35
2.2. Arte/Educação e Interdisciplinaridade .....	45
2.3. Teatro na Educação: Interdisciplinaridade e Inovação na Sala de Aula .....	48
2.4. Pedagogia do Teatro: Promovendo a Interlocação entre Culturas e Territórios .....	53
TERCEIRO CAPÍTULO: PERCURSO METODOLÓGICO .....	57
3.1. Concepção e Objetivos da Pesquisa .....	61
3.2. Universo da Pesquisa .....	64
3.3. Critérios Adotados para Escolha da Gincana .....	67
3.4. Modus Operandi desse Estudo de Caso .....	69
3.5. Instrumentos Utilizados na Pesquisa, Coleta e Análise dos Dados .....	72
QUARTO CAPÍTULO: RESULTADOS OBTIDOS .....	75
4.1. Os Processos da <i>Gincana Literária</i> .....	79

4.2. O Teatro em Sala de Aula: Caracterizando os Processos, as Práticas Interdisciplinares e as Interlocuções Mapeadas .....	79
4.3. Interlocução entre as Práticas Pedagógicas e Teatrais: Como se desenvolveram os Processos Interdisciplinares no CMHPA .....	102
CONSIDERAÇÕES .....	119
REFERÊNCIAS .....	131
APÊNDICES .....	149

## AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores Everson Melquíades e Paulo Brazão, meus familiares, amigos, professores, gestores, pessoal administrativo e de apoio do Colégio Municipal Heliodoro Pereira de Andrade (CMHPA) que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu pudesse dar conta dessa tarefa, considerada por mim, uma pequena contribuição ao universo da educação e da arte, na medida em que acredito que a Arte e a Educação dialogando entre si, possibilitam o crescimento e a formação do cidadão. Um cidadão crítico, amoroso e comprometido com o mundo, que de acordo com Paulo Freire: “...não é, está sendo.”

Sem esquecer o batalhão de amigos e colaboradores gostaria de citar aqui e agora, representando todos: Terezinha Porto, Petrucio Nazareno, Darci de Souza, Max Almeida, Ijaci Nunes, Fátima Santos, Adelma Cardeal, Ana Cardeal, Marluce Gonçalves Marinho, Genicleide Nunes, Jussara Fittipaldi, Edilene Anastácio, Odé Félix, Valdemir Sobrinho, Márcio Monte, Inaldo Lima, Jeferson Vladhy, Ana de Oliveira, João Dennys, Carlos Carvalho, Felipe Botelho, José Manoel, Rudimar Constâncio e Rafaela Cristina.

Com carinho, respeito, amor e imensurável admiração agradeço à Carmelita Pereira, minha grande, querida, primeira e eterna companheira. Companheira de tantos momentos; de tantas batalhas; de tantas derrotas; de tantas vitórias e aprendizagem nessa nossa longa caminhada. Há quarenta e três anos ao meu lado, renunciando a tanta coisa em nome do amor. Amor irrestrito, palpável e transparente, despertando em mim todos os sentidos, para que eles me ajudem a compreender o outro, penetrando o impenetrável.

Aos meus filhos lindos e invejáveis, a quem nem sempre consigo dizer que amo eles demais. Amo tanto que, por eles: Patrícia Penélope, Caio Márcio e Odália da Conceição, eu seria capaz de morrer.

E aos meus netos, quase sempre tolhidos em suas brincadeiras, com os amiguinhos, garantindo o silêncio para os meus estudos, para as minhas investigações, elucubrações e reflexões. Queridos, Kaike Allan, Joana D’arc e Any Cecília, saibam que as brincadeiras e o conseqüente barulho foram, também, uma fonte inesgotável de inspiração e referência para a minha pesquisa.

Meu beijo. Meu carinho. Meu afeto e o meu eterno reconhecimento extensivo a Enio Henrique Pereira Filho. Meu novo neto que, em agosto, estará chegando.



“O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido do seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo.”

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 58, editora paz e terra, 2<sup>a</sup>. ed. (2006)



## RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo compreender como ocorria o diálogo entre o Teatro (Escritura Dramática) e as outras áreas do conhecimento escolar no Colégio Municipal Heliodoro Pereira de Andrade (CMHPA), dentro de um projeto denominado *Gincana literária*. Para desenvolver a investigação, adotamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico durante todo o processo. A coleta de dados foi realizada, tendo como base a observação participante, cujos registros foram realizados no diário de bordo, no período de março a setembro de 2014. Dentro dos registros selecionamos 65 episódios e, a partir da análise categorial desses episódios, foi possível identificar diversos processos interdisciplinares, denominados (1) disciplinaridade, (2) multidisciplinaridade, (3) disciplinaridade cruzada, (4) pluridisciplinaridade, (5) interdisciplinaridade e (6) transdisciplinaridade, tendo como referência as interlocuções estabelecidas entre as disciplinas escolares e as diversas áreas de conhecimento envolvidas nesses processos. A análise de conteúdo nos revelou, entre outros aspectos, que essa prática pedagógica é inovadora, na medida em que rompe com o ensino tradicional, dissipando fronteiras e derrubando os muros escolares, em busca de uma formação que constrói trilhas, rotas e caminhos singulares na área da educação, colocando os educandos como protagonistas de uma práxis, onde a aprendizagem é o objetivo principal de uma metodologia menos conteudista, centrada na ação interdisciplinar, inserindo naturalmente o Teatro na educação de jovens brasileiros.

**Palavras-chave:** Educação; Inovação Pedagógica; Prática Pedagógica; Interdisciplinaridade; Ensino de Teatro.



## ABSTRACT

This research aimed to understand how is the dialogue between the Theater (Dramatic Writing) and other areas of school knowledge in the Municipal College Heliodoro Pereira de Andrade (CMHPA), within a project called Gymkhana literary. To develop this research, we adopted a qualitative research ethnographic feature during the entire process. Data collection was performed, based on participant observation, whose records were made in the logbook, from March to September 2014. Within the selected records 65 episodes and, from the categorical analysis of these episodes, was possible to identify several interdisciplinary processes, called (1) disciplinarity, (2) multidisciplinarity, (3) crossdisciplinary, (4) pluridisciplinarity, (5) interdisciplinarity and (6) transdisciplinary, with reference to established interlocutions between school subjects and the various areas of knowledge involved in these processes. Content analysis revealed, among others aspects, that pedagogical practice is innovative, according as it breaks with traditional education, dissipating borders and knocking down school walls, in search of a training building trails, routes and unique ways in area education, by put students as protagonists a praxis, where learning is the main goal of a methodology less content based, focused on interdisciplinary action, naturally entering the theater in the education of young Brazilians.

**Key Words:** Education; Pedagogical Innovation; Pedagogical Practice; Interdisciplinarity; Theater Education.



## RÉSUMÉ

Cette recherche visait à comprendre comment est survenu le dialogue entre le Théâtre (Écriture de manière spectaculaire) et d'autres domaines de la connaissance de l'école dans le Municipal College Heliodoro Pereira de Andrade (CMHPA), dans un projet appelé Gymkhana littéraire. Pour développer la recherche, nous avons adopté une recherche qualitative ethnographique tout au long du processus. La collecte des données a été réalisée, basée sur l'observation des participants, dont les enregistrements ont été faits dans le journal de bord, de Mars à Septembre 2014. Dans les dossiers sélectionnés 65 épisodes et, de l'analyse catégorique de ces épisodes, il a été possible d'identifier plusieurs processus interdisciplinaires, appelé (1) disciplinarité, (2) multidisciplinarité, (3) transversalité disciplinaire, (4) pluridisciplinarité (5) interdisciplinarité et (6) transdisciplinarité, en référence aux dialogues établis entre les matières scolaires et les divers domaines de connaissances impliqués dans ces processus. L'analyse du contenu a révélé, entre autres choses, que la pratique pédagogique est innovante en ce qu'elle rompt avec l'enseignement traditionnel, abolissant des frontières et brisant des murs de l'école, à la recherche d'un bâtiment de formation des sentiers, des routes et des moyens uniques en domaine de l'éducation en mettant les étudiants en tant que protagonistes dans une pratique où l'apprentissage est l'objectif principal d'une méthodologie moins basée sur les contenus, axée sur une action interdisciplinaire, bien sûr entrer dans le théâtre dans l'éducation des jeunes Brésiliens.

**Mots-clés:** Éducation; Innovation Pédagogique; Pratique Pédagogique; Interdisciplinarité; Enseignement du Théâtre.



## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo se produjo el diálogo entre el Teatro (Escritura Dramática) y otras áreas del conocimiento escolar en el Colegio Municipal Heliodoro Pereira de Andrade (CMHPA), en un proyecto llamado Gymkhana literaria. Para desarrollar la investigación, adoptamos una investigación cualitativa etnográfica de todo el proceso. La recolección de datos se llevó a cabo, a partir de la observación participante, cuyos registros se hicieron en el libro de registro, de marzo a septiembre de 2014. Dentro de los registros seleccionados 65 episodios y, a partir del análisis categórico de estos episodios, fue posible identificar varios procesos interdisciplinarios, llamado (1) disciplinaridad, (2) multidisciplinaridad, (3) transversalidad disciplinar, (4) pluridisciplinaridad, (5) interdisciplinaridad y (6) transdisciplinaridad, con referencia a los diálogos que se establecen las materias escolares y los diversos áreas de conocimiento implicadas en estos procesos. El análisis de contenido ha puesto de manifiesto, entre otras cosas, que la práctica pedagógica es innovador, ya que rompe con la enseñanza tradicional, disipando fronteras y derribando paredes de la escuela, en busca de una construcción de caminos de formación, rutas y formas únicas en ámbito de la educación, poniendo a los estudiantes como protagonistas en una práctica donde el aprendizaje es el objetivo principal de una metodología menos conteudista, se centró en la acción interdisciplinaria, por supuesto entrar en el teatro en la educación de los jóvenes brasileños.

**Palabra-llave:** Educación; Innovación Pedagógica; Práctica Pedagógica; Interdisciplinaridad; Educación del Teatro.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
AS	Aprendizagem Significativa
CD	Câmara dos Deputados
CE	Currículo Escolar
CED	Centro de Educação a Distância
CHESF	Companhia Hidro Elétrica de São Francisco
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CMHPA	Colégio Municipal Heliodoro Pereira de Andrade
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
COMED	Consultoria e Assessoria Medeiros Ltda.
DEEB	Diretrizes Educacionais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
DP	Diário de Pernambuco
ECA	Escola de Comunicação e Artes da USP
ed.	Edição
Ed. rev.	Edição revisada
Edt. ou edts.	Editor ou editores
EDUFMA	Universidade Federal do Maranhão
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB	Federação de Arte Educadores Brasileiros
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
GF	Governo Federal
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JC	Jornal do Commercio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MC	Ministério da Cultura
Mc	Matriz Curricular
MD	Modalidades Didáticas
ME	Ministério da Educação

MEC	Ministério da Educação e Cultura
Org. ou Orgs.	Organizador ou organizadores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
Pnad	Pesquisa nacional de assuntos domiciliares
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
RI	Regimento Interno
S. d.	Sem data
S. l.	Sem local
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SESC	Serviço Social do Comercio
SNT	Serviço Nacional de Teatro
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
Trad.	Tradutor
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMa	Universidade da Madeira
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME/PE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UPE	Universidade Federal de PE
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Demonstrativo do Desenvolvimento dos Processos Interdisciplinares .....	104
Gráfico 2: Percentuais Apurados das Modalidades Interdisciplinares Mapeadas .....	111



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentuais de Frequência dos Processos Interdisciplinares .....	151
Tabela 2: Quantidade de Processos com Interlocação Interdisciplinar .....	152
Tabela 3: Quantidade de Processos Mapeados dentro da Modalidade Disciplinaridade/ Diálogos e Coordenação .....	155
Tabela 4: Quantidade de Processos Mapeados dentro da Modalidade Multidisciplinares/ Diálogos e Coordenação .....	156
Tabela 5: Quantidade de Processos Mapeados dentro da Modalidade Pluridisciplinaridade/ Diálogos e Coordenação .....	157
Tabela 6: Quantidade de Processos Mapeados dentro da Modalidade Disciplinaridade Cruzada / Diálogos e Coordenação .....	158
Tabela 7: Quantidade de Processos Mapeados dentro da Modalidade Interdisciplinaridade/ Diálogos e Coordenação .....	159
Tabela 8: Quantidade de Processos Mapeados dentro da Modalidade Transdisciplinaridade/ Diálogos e Coordenação .....	161
Tabela 9: Total de Meses, Dias e Horas Utilizados na Observação Participante/Pesquisa de Campo .....	162



## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1: Vista Parcial da Cidade de São Benedito do Sul – Zona da Mata Sul do Estado de Pernambuco/Brasil. Odália Pereira, 2013.
- Imagem 2: Comunidade escolar prestigiando apresentações cênicas realizadas no Corredor Cultural da Escola do Distrito de Igarapeba – São Benedito do Sul/PE. Odália Pereira, 2014. .... xxix
- Imagem 3: As *Parcas Gregas* tecendo os fios dos nossos destinos no rio da vida. Odália Pereira, 2014. .... 11
- Imagem 4: Oficina de linguagem teatral, contando com a participação do pesquisador. Odália Pereira, 2014. .... 33
- Imagem 5: Aula-passeio para realizar pesquisa cultural no Parque das Esculturas de Brenand e nos equipamentos culturais do MarcoZero – Recife/PE. Odália Pereira, 2014. .... 59
- Imagem 6: Cena do espetáculo “Romeu e Julieta”, encenado no Clube Municipal de São Benedito do Sul, dentro do projeto *Gincana literária*. Odália Pereira, 2014. ....77
- Imagem 7: Pais e filhos na fila para votação nas instalações que foram fruídas na Praça Caetano Alves de Aquino, no projeto *Gincana literária*. Odália Pereira, 2014. .... 121
- Imagem 8: Educandos e educador encenando espetáculo ao ar livre. Odália Pereira, 2014. .... 231
- Imagem 9: Final de apresentação no pátio da escola Eloy Malta de Alencar. Odália Pereira, 2014. .... 233
- Imagem 10: Educandos trabalhando em grupos, verificando esboço de cenografia. Odália Pereira, 2014. .... 233
- Imagem 11: Educandos em oficina de exercício corporale vocal para montagem de cenas teatrais. Odália Pereira, 2014. .... 235
- Imagem 12: Educandos ouvindo o ator, coreógrafo e bailarino Otacílio Júnior na Casa da Cultura no Recife. Odália Pereira, 2014. .... 235
- Imagem 13: Educandos ensaiando cenas teatrais em sala de aula da Escola Eloy Malta de Alencar. Odália Pereira, 2014. .... 237

Imagem 14: Educandos em instalação da <i>Gincana literária</i> na Praça Caetano Alves de Aquino. Arquivo CMHPA, 2014. ....	237
Imagem 15: Educandos em instalação da <i>Gincana literária</i> na Praça Caetano Alves de Aquino. Odália Pereira, 2014. ....	239
Imagem 16: Educandos em instalação da <i>Gincana literária</i> na Praça Caetano Alves de Aquino. Arquivo CMHPA, 2014. ....	239
Imagem 17: Educandos em experimentação cênica. Odália Pereira, 2014. ....	241
Imagem 18: Educandos em instalação da <i>Gincana literária</i> na Praça Caetano Alves de Aquino, com coordenadoras do projeto. Odália Pereira, 2014. ....	241
Imagem 19: Educandos desenvolvendo trabalhos em grupo. Odália Pereira, 2014. ....	243
Imagem 20: Educandos em pose com educadores, diretores e convidados do município de Quipapá, ao final de apresentações cênicas. Odália Pereira, 2014. ....	243
Imagem 21: Educandos em pose com educadores, diretores, vereadores, prefeito e convidados, ao final de apresentações cênicas. Wilson Bello, 2014. ....	245
Imagem 22: Afetividade em sala de aula. Odália Pereira, 2014. ....	247
Imagem 23: Educandos aguardando coordenadores da <i>Gincana literária</i> , para preparar o espaço do Clube Municipal de São Benedito do Sul para apresentações. Odália Pereira, 2014. ....	249
Imagem 24: Educandos confraternizando-se ao final das apresentações. Odália Pereira, 2014. ....	249
Imagem 25: Educandos construindo Cena Teatral. Odália Pereira, 2014. ....	251

**LISTA DE ESCRITURA DRAMÁTICA**

Escritura Dramática 1 : A Lenda do Girassol.....	221
Escritura Dramática 2 : Água Cadé Tu?.....	225



Imagem 2 – Comunidade escolar prestigiando apresentações cênicas realizadas no Corredor Cultural da Escola do Distrito de Igarapeba – São Benedito do Sul/PE.



Foto: Odália Pereira – 2014.

“A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados.”

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 62, editora paz e terra, 2<sup>a</sup>. ed. (2006)



## INTRODUÇÃO

Em territórios científicos, mas intensamente emocionais e tão significativos para a existência humana, como a Educação e a Arte, tenho observado que a Educação mostra-se, cada vez mais, fragilizada e carente de inovação, uma vez que a cultura dos seus atores renova-se a cada dia, em permanente movimento, enquanto os meandros da educação continuam estagnados, cheios de nós, carecendo de uma musculatura elástica que se adapte com facilidade às mudanças, pois, como é de domínio público, a educação deve alimentar e alimentar-se da cultura dos seus partícipes.

Assim, tomando um rumo diferente, mas com a certeza de estar perseguindo uma meta, nessa deambulação de quarenta e nove anos, remando entre as tênues fronteiras desses dois territórios, aprendi muito, observando e participando dos seus movimentos, sempre inseguro, com frio na barriga, mas em permanente e inquietante metamorfose.

Nós somos seres históricos e temos, portanto, a nossa herança cultural. Ela está refletida no processo educacional que vivenciamos hoje. Colonizados que fomos e com uma educação formatada para selecionar pensadores e executores, separando ricos de pobres, segregando-os por castas: aquela que manda – uma elite hegemônica – e aquela que obedece, uma imensa maioria que não é respeitada nos seus anseios pelo sistema educacional existente no Brasil.

No passado quando o país se transformou em República e avançou na área industrial, justificava-se o nosso atraso pelo nível educacional do nosso povo. A educação escolar passou a ser vista então como “redentora de todos os males sociais”. A nossa economia começou a exigir outro nível de formação do nosso educando – futuro trabalhador – que necessitaria ter um domínio maior de conhecimento e manuseio de novas ferramentas, além de outro tipo de comportamento, conforme afirma Brasil.

As funções da escola pública seriam, então, determinadas por meio de modelos de homens e de mulheres que se desejaria para uma sociedade capitalista, de classe. Portanto, coube às escolas, entre outras instituições, selecionar, hierarquizar e classificar aqueles que tinham aptidão para as atividades de comando. Outros, considerados incapazes de aprender, deveriam ser encaminhados para tarefas manuais e inferiores (BRASIL, 2005, p. 54).

Reside aí – acredito – a origem da função seletiva e econômica da nossa educação escolar, quando se afirma a divisão de classes sociais, cristalizando o preconceito econômico, social e racial em nosso país.

Portanto, aos negros e aos pobres socialmente discriminados, são negados os direitos básicos. Isso só reforça e legitima a separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam as ações culturais, econômicas, sociais e políticas desse país. Isso mantém o privilégio de poucos e as desigualdades, em nome de uma meritocracia maquiada pelos ritos econômicos, políticos e culturais de uma sociedade neoliberal e globalizada, regida pelo sistema capitalista, dentro de uma lógica do *mais valia*, onde se percebe em grande escala o uso das máscaras sociais, que velam as injustiças e o preconceito.

Constata-se, assim que a educação escolar pública forma ilustradamente as elites dirigentes e prepara vocacionalmente para o trabalho uma maioria, sendo nesse caso pragmática e utilitária. Entretanto, é clássica e propedêutica quando pretende formar as elites, para conduzir e administrar o nosso país.

Nesta navegação que por mim está sendo realizada, nesse longo período em que estou envolvido com a Educação e com a Arte, tenho observado que algumas escolas, alguns educadores e educandos participam de processos que utilizam *A escritura dramática* em sala de aula e se insurgem contra essa realidade. Observei que, através desses processos, inovam em sala de aula, promovendo a interdisciplinaridade enquanto ensinam e aprendem, provocando um diálogo inovador, através da interlocução que se estabelece, como uma demanda natural e legítima dos sujeitos envolvidos naquela prática, que trafegam, com seus processos, entre várias disciplinas e áreas de conhecimento, promovendo a construção do seu saber e a sua formação.

Dessa forma, esse meu estudo começou a ser desenhado a partir desses problemas aqui apresentados e das soluções observadas. Comecei a me questionar se *A escritura dramática*, em sala de aula, promovendo uma interlocução entre a Arte e outras disciplinas escolares, transformando os educandos em protagonistas desses processos, seria uma inovação pedagógica. Percebi que a utilização desta prática, que me parecia interdisciplinar despertava, de alguma forma, o interesse e a curiosidade dos educandos tão absortos e desconectados da sala de aula, garantindo uma participação efetiva dos mesmos. Essas inquietações me levaram a investigar essa prática, porque ela dava à sala de aula e aos espaços públicos onde era realizada uma nova feição, um novo significado.

Observando atentamente constatei que, nas salas e nos espaços onde se realizava essa prática, existia um frescor que há muito tempo a prática de ensino/aprendizagem havia

perdido. Isso me parecia, facilitar a entrada na escola de processos criativos e de inovação, valorizando a aprendizagem, dando-lhe significado e incentivando o comportamento criativo que, de acordo com Calvin Taylor, concretiza-se em cinco níveis que são:

*Nível produtivo* – onde é aumentada a técnica de execução, e as preocupações criativas situam-se na forma e no conteúdo. *Nível expressivo* – relativo à descoberta de novas formas de expressar sentimentos, emoções, e potenciais internos de comunicação com o ambiente. *Nível inventivo* – descoberta de novas realidades, exigindo maleabilidade perceptiva e estabelecendo novas relações entre diversos meios, tanto na ciência como na arte. *Nível inovativo* – envolvendo modificações dos princípios básicos, tanto internos como externos. *Nível emergente* – fusão de todos os níveis acima, pressupondo a criação de novos princípios e novas propostas de ação, completamente diversas das atuais (apud COELHO, 1978, p.2).

Nem todas as práticas consideradas insurgentes dão conta desses cinco níveis, mas a *Escritura dramática* me parecia favorecê-los, contribuindo para a realização de uma aprendizagem significativa, dependendo do contexto de aprendizagem, das estratégias e das Modalidades Didáticas (MD) adotadas pelo mediador.

Sabe-se que são exemplos de MD: aula expositiva, discussão dialogada, seminário, simulação, atividade de campo, aula prática, pesquisa, projeto, demonstração; estudo de caso; dramatização, visita de estudos, projeção e discussão de filmes, palestra, painel, tema de debate, estudo dirigido, resolução de problemas, exercícios, tempestade cerebral, relatos de experiência, júri simulado, sistematização de aprendizados, escrita individual e coletiva, entre outras. Todas elas podem ficar mais atraentes, se tiver como base o teatro, sem que este seja usado como ferramenta e sim como uma área de conhecimento.

Diante de todas essas evidências deduzi, portanto, que a *Escritura dramática* desenvolvida dentro de uma gincana, realizada no CMHPA, poderia se constituir em uma prática pedagógica privilegiada, pois além de ser atraente e de incentivar o desenvolvimento de todos os níveis de criatividade, abarca as MD, uma vez que em seu bojo detêm todas elas e, dependendo da forma como a prática pedagógica é realizada pode garantir frescor e dar novos sentidos aos conteúdos vivenciados, despertando a curiosidade e o interesse dos educandos pela inovação adotada. , desmotivados e sem ânimo, para vivenciar as disciplinas constantes do currículo, indicadas na Mc, dando-lhes novos significados e oferecendo aos mediadores da construção do conhecimento uma parceria didática, matética e lúdica pela inovação adotada e pela participação da sociedade.

A necessidade de educar e não apenas informar passa pelo envolvimento da sociedade, porque não é só a escola que deve ser responsabilizada pela Educação, como

muitos pensam. A escola sozinha, enquanto instituição não pode dar conta de todas as questões formativas e informativas.

Temos consciência de que esse nosso estudo, também, não dará conta de todas as questões aqui levantadas, pois são muitas frentes abertas. Todas carecendo de uma pesquisa específica. De uma investigação própria e apropriada.

Contudo, o que mais me chamou a atenção e despertou a minha curiosidade foram às ilhas diferenciadas, nesse imenso mar revolto de problemas, onde o teatro integrado às práticas desenvolvidas em uma gincana literária pareceu ser porto seguro, calma e brisa suave. Essa gincana, denominada *Gincana literária*, apresentava ao CMHPA e a comunidade de São Benedito do Sul – cidade onde o colégio está situado – uma novidade na Educação. Uma Educação que estabelecia diálogos significativos com os seus educandos, mediados por educadores que me pareciam navegar, naturalmente e sem sobressaltos, nesses territórios, líquidos, híbridos, difusos, confusos e plurais do imenso oceano educacional, provocando uma conseqüente interlocução entre Arte e outras disciplinas, na medida em que promovia a interlocução, tendo os seus processos e a interdisciplinaridade como vetores de uma educação inovadora.

Com essa curiosidade e inquietude, na tentativa de tentar entender esse fenômeno, idealizei essa pesquisa que tem, portanto, o objetivo de: compreender como ocorre o diálogo entre o Teatro e as outras áreas do conhecimento escolar no CMHPA, a partir do estudo dos processos matéticos ali realizados.

Assim, a questão a ser respondida seria a seguinte: As práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da *Gincana literária*, através da *Escritura dramática*, envolvendo o Teatro na Educação e outras áreas do conhecimento escolar, seriam de fato inovadoras?

Para responder essa questão, foi imprescindível definir alguns objetivos específicos, com a finalidade de atingir a meta dessa pesquisa, conforme passo a enumerar:

1. Identificar e registrar no diário de bordo os episódios observados que possuíam processos de diálogos entre o Teatro e outras áreas de conhecimento escolar;
2. Caracterizar esses processos, descrevendo as formas como eles acontecem, de acordo com as modalidades interdisciplinares;
3. Explicar como ocorrem esses processos na prática pedagógica desenvolvida no CMHPA.

Desde a segunda metade da década de 1970 que se discute no Brasil a questão da interdisciplinaridade, entretanto poucos pesquisadores têm se debruçado sobre a prática

interdisciplinar em sala de aula, atendo-se apenas a teoria interdisciplinar para dar suporte à defesa de uma práxis mais arejada e menos atomizada, sem que isso signifique a obrigatoriedade de refletir sobre ela e sobre a tensão que se desenvolve em sala de aula entre a didática e a matemática, praticando-a.

No que se refere à inovação pedagógica algumas instituições de ensino e pesquisa, a exemplo da UMA/Pt, tem adotado como linha acadêmica uma linha de investigação nessa direção, abraçando projetos de pesquisa que muito tem contribuído para entender como se dá esse fenômeno da inovação. Todas as pesquisas desenvolvidas têm apresentado resultados confirmando que a inovação reside muito mais no entendimento filosófico do que é inovação, do que numa prática aliçada em tecnologia da informação, pois essa inovação não reside apenas nos recursos midiáticos, nas TIC, ou nas ferramentas e utensílios manuseados na prática docente e sim num conjunto de elementos que compõe um processo inovador desenvolvido desde a sua gênese.

Nas teses e dissertações analisadas que tratam desse universo, observei que inovação pedagógica traz em seu bojo diferentes concepções e entendimentos diversos, que perpassam as práticas, seus idealizadores, instrumentos e ferramentas utilizados nos processos que são vivenciados.

Posso citar alguns exemplos: no que se refere aos idealizadores, um percentual de 73% dos educadores pesquisados na dissertação intitulada *Contradição entre tradição e inovação pedagógica no processo educativo das escolas públicas municipais de Anapolis/BA*, defendida por Maria Elizabeth Ferreira (2011), no Centro Universitário de Anapolis/BA, se posiciona como inovadores e apenas 53% afirma que essa inovação se dá graças as TIC.

Já no que se refere ao que seria uma prática inovadora, a dissertação de Miguel Arcanjo de Lima Campos (2008), defendida na Universidade Federal da Paraíba, sob o título de *Concepções de inovação do ensino de ciências na escola pública*, analisa essa questão ouvindo as vozes de três membros da comunidade escolar, representando os técnicos, docentes e discentes. O mesmo se dá com a dissertação de Simone Corrêa (2011): *Ensino de ciências: perspectivas na prática interdisciplinar*, analisando as concepções da perspectiva interdisciplinar, construídas nos discursos dos sujeitos da pesquisa, utilizando como aporte teórico Fazenda (1994, 1998, 2002), Silva (2009) e Bardin (2008) para sua análise de conteúdo.

Alguns estudos desenvolvidas, tendo como categoria pesquisada a Interdisciplinaridade comprovam que ela aproxima áreas diversas como Matemática e Arte

dando ao conhecimento construído uma unidade que rompe com a fragmentação dos processos de ensino/aprendizagem vigentes, como observa-se na dissertação: *Aproximações interdisciplinares entre matemática e arte – resgatando o lado humano da matemática*, defendida por Liliana Junkes Serenato (2008), na Universidade Federal do Paraná, e utilizando Japiassu (1976) e Fazenda (2006) para identificar diálogos entre essas duas áreas.

Em outros estudos percebe-se que a Interdisciplinaridade está centrada na figura do educador que se posiciona como mediador de uma práxis inovadora como revela Vanessa Hidd Basíli (2010), da Universidade Federal do Piauí, refletindo sobre a formação da prática docente do professor universitário com o seu trabalho *A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor*.

Contudo, a maioria dos trabalhos acadêmicos brasileiros a que tive acesso pesquisa e estuda o teatro em sala de aula, incluindo aí a *Escritura dramática*, analisando essa prática, ora em uma perspectiva da Pedagogia do Teatro e ora em uma prática de ensino/aprendizagem interdisciplinar, utilizando a literatura de Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Paulo Freire, Olga Reverberl, Ingrid Koudela, Viola Spolin e Edgar Morim, entre outros, não se detendo de fato nos processos matéticos dessa prática, para verificar se realmente os processos interdisciplinares se realizavam de acordo com a teoria existente, são os casos dos estudos de natureza qualitativa, tendo como referencial teórico Bardin (2009), que passo a enumerar:

1. *Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil*. Defendida por Rosimeire Dias de Camargo (2007), na Universidade Estadual de Mato Grosso, utilizando abordagem qualitativa para verificar os fundamentos teóricos e os desdobramentos da prática pedagógica;
2. *Pedagogia do teatro: um estudo de caso*, defendida por Robson Rosseto (2007), na Universidade Estadual de Santa Catarina, desenvolvendo estudo sobre a recepção na área do ensino de teatro, no que se refere aos espetáculos e as atividades de teatro em sala de aula. Essa dissertação inclusive se desdobra em vários artigos, revelando a preocupação com essa questão, dentro de uma perspectiva filosófica;
3. *Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica*. Defendida por Juliana Cavassin (2008), na FAP-Curitiba/PR. Esta nos revela que o teatro na educação, apesar de considerado uma área de conhecimento, ainda precisa do desenvolvimento de bases sólidas e

profundas, para uma maior estabilidade dentro de um paradigma científico, em função de uma série de dificuldades, ainda não sanadas, seja no campo teórico ou prático.

Esses estudos citados corroboram com a crença que esse tema é de interesse acadêmico, social e global, extrapolando inclusive as fronteiras do Brasil. Quando analisei algumas teses defendidas, inclusive na UMA/Pt, que têm como objetos de estudo o currículo ou o educador como construtores; o cenário para uma educação do futuro; a autonomia; a interação ou as TIC como novo paradigma educacional, baseadas nas teorias de Lapassade (1991) Spradley (1979), Bogdan e Taylor (1975), Yin (1984) e Sidnei (2011), percebi que essas também não se detém na análise dos processos interdisciplinares, como nos propomos nesse nosso trabalho.

Um artigo de Leslie Marko, mestre em Artes Cênicas – ECA/USP, denominado *Teatro em sala de aula: Um novo olhar que toca e transforma* e a dissertação em linguística aplicada e estudos de linguagem, defendida por Dionéia Merin da Silva Oliveira na PUC/SP, em 2011, intitulada *A atividade aula de teatro como instrumento na produção de conhecimento* me despertou o interesse por estudar o objeto teatro na educação como conhecimento.

Percebi, entretanto, que tanto no artigo, como na dissertação muitas questões foram silenciadas e poucas reveladas. Portanto, os resultados desse estudo no que se refere ao estado de conhecimento, me fizeram crer que esse estudo de caso possui grande importância na área da Educação e do Teatro, na medida em que poderá clarear pontos nebulosos, lançando luz na direção do Teatro e o apontando como uma área de conhecimento interdisciplinar, conforme registra essa dissertação.

A dissertação está assim organizada: no primeiro capítulo, situarei o objeto de estudo dentro do campo educação que neste caso alia-se a arte/educação, referindo-se a educação escolar, ou teatro/educação, ensino de Teatro, tendo como especificidade a prática de encenação que nesse estudo aponta para o uso da interdisciplinaridade. Nele trataremos ainda das categorias teóricas centrais dessa dissertação: *Inovação Pedagógica e Prática Pedagógica*, com base nos estudos de Fino (2011, 2010, 2007, 2001); Papert (2008, 1990, 1980); Freire (2011, 2006, 2005) e Sousa (2004), entre outros.

O segundo capítulo terá como base norteadora da sua feitura a *Interdisciplinaridade eo Ensino de Teatro* na educação, sob a inspiração de Barbosa (2012, 2010, 2008); Fazenda (2012, 2002, 2001, 1988) e Japiassu (1992, 1991, 1983). Analisaremos a

*Pedagogia do Teatro e o Ensino de Arte* em sala de aula, de acordo com os estudos de Barbosa (2007); Koudela (2012, 2009) e Teles (2013) entre outros.

Já no terceiro capítulo será apresentado o *Percurso Metodológico*, o corpus da pesquisa, a partir da apresentação dos sujeitos estudados, do seu *locus*, das técnicas metodológicas e seus elementos tais como: ferramentas, procedimentos de análise utilizados para realizar a pesquisa, buscando sempre justificar as escolhas teórico-metodológicas, fazendo uso dos marcos teóricos.

E finalmente no quarto capítulo serão listados, analisados e discutidos os *Resultados Obtidos* por esse estudo, de acordo com o estofo científico e crítico, engendrado pelas categorias teóricas já citadas e a pesquisa de campo, que revelaram as modalidades interdisciplinares utilizadas no processo de ensino/aprendizagem do CMHPA, promovendo uma interlocução interdisciplinar, de acordo os dados colhidos através da observação participante e que foram registrados no diário de bordo. Esses dados foram analisados com critérios claros e com muito rigor, numa análise de conteúdo, conforme preceitua Bardin (2011).

Na última seção, serão tecidas as considerações e as contribuições que esse estudo poderá legar à comunidade acadêmica e a sociedade como um todo, para compreensão do fenômeno estudado, podendo estas sugerir novos objetos de pesquisa, suscitados a partir desse estudo.

Minha pretensão é que essa dissertação, que tem como tema: a *Escritura dramática* como elemento interdisciplinar e inovador, integrador de diferentes áreas de conhecimento, pela interlocução que realiza, utilizada numa prática dialógica da pedagogia escolar, provoque a curiosidade de estudiosos e pesquisadores dessa área, para que esses estudos possam ser aprofundados, garantindo no futuro mais aprendizagem com menos ensinamento, sob a observação das Parcas que tecem os fios das nossas vidas, num tear de mundo sem fim.

Trataremos a seguir das categorias científicas Inovação Pedagógica e Prática Pedagógica, tecendo algumas considerações sobre o ensino tradicional e as suas consequências.

## **PRIMEIRO CAPÍTULO: INOVAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICAS**



Imagem 3 – As *Parcas Gregas* tecendo os fios dos nossos destinos no rio da vida, em cena do espetáculo *Zumbá: da princesa africana e do rio*.



Foto Odália Pereira 2014.

“Sem essa consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória.”

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 65, editora paz e terra, 2ª. ed. (2006)



## 1.1. O Ensino Tradicional e as suas Consequências

Como já vimos na introdução desse trabalho o nosso objeto de estudo tem origem empírica. Toda a tecelagem e fiação desse tecido foram tomando corpo, sem que percebêssemos que as míticas parcas gregas fiavam, junto conosco, e iam dando nós nos passos aquáticos empreendidos nesse território líquido, propício ao hibridismo, às deambulações e às experiências.

Foram as velhas parcas que me levaram a deambular por rotas, trilhas e caminhos aquáticos do rio da vida. Essas rotas, trilhas e caminhos, aos poucos, iam tecendo e dando corpo a minha militância nas áreas da Educação e da Arte, fazendo com que não apenas escolhêssemos esse nosso objeto de pesquisa, mas que, sobretudo, fôssemos escolhidos por ele, numa trama tecida com os fios inspiradores encontrados nas deambulações da vida e arquitejada pelas nossas velhas/novas e veneradas fiandeiras.

Com esse mesmo entendimento, vamos encontrar essa afirmação de um pesquisador dessa área:

A escolha de um objeto de pesquisa não se constitui nunca num processo arbitrário. O pesquisador, ao mesmo [tempo] em que escolhe, vê-se, também, escolhido por um objeto que se projeta em uma trama densa onde são articulados os percursos e os percalços de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (SILVA, 2010, p. 23).

Nesse sentido podemos afirmar que os percursos e percalços das nossas deambulações foram centrados nos territórios da Educação e da Arte, onde as fronteiras são tênues, porém reais.

Para Sérgio Ximenes (2001) *Ensino* é uma ação contida dentro da educação com o objetivo de educar. Ensino é instrução. Desenvolvimento das capacidades do homem para integrá-lo socialmente. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2000) ratifica esse conceito, afirmando: “Ato ou efeito de educar (-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Civilidade, polidez”.

Barbosa (1998) afirma que *Arte/Educação* é a ciência do ensino de Arte. Assim, esse ensino está inserido numa área científica, sobre a qual vários estudiosos têm se debruçado para analisar essa prática que per si já se insurge contra o ensino tradicional que predomina no chão das escolas. Vários estudos, desenvolvidos nessa área, têm contribuído para ampliar esse campo de conhecimento, o que tem possibilitado o desenvolvimento de diversas pesquisas científicas.

É comum conceituarmos o ensino como um processo interacional que, sistematizado, envolve instrutores, aprendizes e um objeto de conhecimento, com o objetivo de transmitir

saberes para que estes sejam apreendidos e utilizados pelos aprendizes, no seu dia a dia, nas relações estabelecidas por eles com os seus semelhantes. E este processo, normalmente, se realiza em escolas.

Entretanto, verifica-se na pós-modernidade que esse processo pode ser realizado de diferentes maneiras, nos espaços mais diversos, assim como pode também ser desconstruída a tradição enciclopedista onde o instrutor é fonte e o aprendiz receptor. Enquanto aquele transmite, este recebe. Esse processo de ensino pode se realizar inclusive de maneira formal, informal e não formal.

Foi atuando na Operação Esperança, na Comissão Central do Bairro dos Coelhoos, no Clube Chesf Recife, no DCE da UNICAP, na Federação de Teatro de Pernambuco (FETEAPE), na Confederação Nacional de Teatro (CONFENATA), na Associação dos dos Produtores de Artes Cênicas de Pernambuco (APACEPE), no Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos e Diversões (SATED/PE), em grupos teatrais e produtoras cênicas, em cursos, oficinas e projetos de formação, com essa perspectiva e tendo como base teórica Freire (2011) *Pedagogia do oprimido*, Piaget (2011) *A psicologia da criança*, Montessori (1989.) *A criança*, Vigotsky (1984) *A formação social da mente*, Koudela (2002) *A nova proposta de ensino de teatro*, Fino (2011) *Etnografia da educação*, Papert (2008) *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*, Pereira (2009) *A educação informal para o teatro: ecos da ação de entidades da sociedade civil de Pernambuco*, Telles (2013) *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas* e Teixeira (1967) *Vida e educação*, entre outros, que elegemos a *Gincana literária* como nosso objeto de estudo. O ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e Teatro levado a cabo com ações denominadas: conhecendo, lendo, refletindo e fazendo Arte através da interlocução, da troca, da interdisciplinaridade.

Trevisan (2014, p.23) em seu artigo denominado: *Educação como arte de duvidar* afirma não acreditar “[...] que educação se defina como a transmissão de um saber pronto e definitivo. Penso a educação como a arte de duvidar e, portanto, de questionar”. Para se educar na contemporaneidade, ainda de acordo com ele, “[...] num contexto democrático, implica a formação de uma personalidade integrada a si mesma e à comunidade”.

Com esse entendimento, afirmamos que ensinar pressupõe respeito à individuação do educando; a sua cultura; ao seu processo de formação, dentro do seu espaço e tempo próprios; cabendo ao educador se posicionar apenas como um facilitador, mediando o processo de aprendizagem, entendendo que:

Mediar é provocar questionamentos, diálogos, desestabilizar certezas, ampliar olhares. O discurso é um dos canais capaz de estabelecer tal comunicação,

permitindo o desenvolvimento dos processos de mediação. Todavia, não apenas o discurso está presente em tais processos. Coexistem o olhar, os gestos, o tempo, e o próprio silêncio. (SÁ, 2014, p. 195).

Muitos educandos, todavia, ainda não conseguiram dominar os meios, as formas, ferramentas e suportes que os ajudem a realizar esse tipo de mediação. Eles também não recebem nenhum tipo de incentivo, formação e fomento que os levem à inovação, desenvolvendo novas práticas pedagógicas.

Como consequência o ensino tradicional não tem provocado o desenvolvimento cognitivo, sensível, crítico e afetivo das crianças, dos adolescentes e adultos de forma satisfatória, não contribuindo para a formação integral dos educandos, pois não desperta a criticidade, o gosto pela escrita e pela leitura, promovendo a socialização e melhorando a apreensão dos conteúdos propostos pela escola, que caminha na contramão da inovação, pois não adota uma ação interdisciplinar que pode inserir os educandos em áreas diversas do conhecimento, como outras instituições de formação e de difusão de educação e cultura tem feito. O que tem sido comprovado por estudiosos da área, a exemplo de Maria Juliana Sá, quando afirma o seguinte:

O que se pode constatar é que desde a década de 1980, o ensino de arte em museus e instituições culturais vem crescendo e ganhando força de forma perceptível, favorecendo a inserção de sujeitos de diferentes áreas do conhecimento. Esse fato pode ser explicado pelas próprias discussões conceituais a que a Arte Contemporânea propõe, dialogando com a História, a Filosofia, a Sociologia e com temáticas próximas do cotidiano; solicitando assim do educador conhecimentos cada vez mais amplos (SÁ, 2014, p. 193).

Nessa direção, Sá (2014, p. 193, apud SILVA, 2010) acrescenta que “a atuação desses profissionais caracteriza a Arte/Educação como um fenômeno multidimensional, pois ela passa a ser compreendida a partir de diferentes pontos de vista e posicionamentos teóricos. O que é um privilégio para a referida área”. Agindo assim, o educador surge-se contra o ensino tradicional.

Entretanto, o sistema de ensino que regula a educação básica nas nossas escolas públicas tem como postulado os paradigmas cientificistas e positivistas, fruto de alguns séculos de colonização, onde as relações de poder se estabelecem nas vivências que permeiam os protocolos escolares. Estes situam o educando no processo pedagógico como um mero reprodutor dos saberes destilados por um educador, detentor de toda a sapiência, numa ação de ensino/aprendizagem discursiva, autoritária e de uma só voz.

São dois mundos a dividirem um mesmo espaço. Em um deles estão os educadores formados no século XX, repetindo os rituais pedagógicos do século XVI, vomitando sapiência num processo autoritário, seguindo um modelo que só faz incentivar a dispersão,

o desinteresse e a desarmonia, na sala de aula, porque a comunicação não se realiza, uma vez que os interlocutores não são provocados adequadamente para que se instalem as pontes dialógicas necessárias ao processo pedagógico e educacional inovadores.

Vimos até aqui em que patamar nós estamos situados. Um contexto educacional onde as práticas educativas acontecem em um ambiente impróprio e hostil, de forma aligeirada, exigindo memorização de conceitos, fórmulas, cálculos e regras que, na maioria das vezes, não significa nada para os educandos, visto que lhe são apresentados problemas que não possuem “liga” com a realidade, adotando como parâmetro de prática docente o ensino tradicional. Veremos a seguir se de fato a inovação pedagógica poderá romper com os velhos paradigmas positivistas e com o ensino tradicional.

## **1.2. Inovação Pedagógica: Rompendo com os Velhos Paradigmas**

Dentro do contexto apresentado na seção anterior, fica clara a necessidade de se investir em educação, lançando sobre ela um novo olhar. Um olhar que passa, conseqüentemente, pela inovação pedagógica, pois nos parece ser um dos melhores caminhos a ser trilhado em busca da transformação das nossas salas de aula.

Uma transformação que deverá acontecer não apenas no aspecto físico. Ela deve ser alicerçada no respeito e na valorização do ser humano. Só assim este poderá recuperar o seu *status* e ser tratado como gente e não como mais um número no meio de tantos. Afinal deveríamos ser construtores de gente e, independente das condições, é necessário tomarmos decisões nesse sentido, porque as salas de aula estão apinhadas de crianças e jovens em processo. É necessário entender que o mercado, o mundo e a vida cobrarão a todos nós, pobres mortais, educação, conhecimento, habilidades e competências. Todavia, como construí-las nas condições atuais? Como provocar essa tomada de consciência?

Penso que existem formas de desatarmos os nós do ensino tradicional. Afinal alguém já disse que as pessoas não são controláveis, elas são libertárias. A nossa práxis precisa, portanto, atender as necessidades dos educandos dando-lhes autonomia e o ensino tradicional não possibilita isso. De onde se deduz que é necessária uma inovação pedagógica para dar curso a uma aprendizagem significativa (AS).

Uma aprendizagem que se realizará de acordo com o pensamento de David Ausubel (1918 - 2008) que é norteado por um entendimento contrário ao pensamento behaviorista, pois ele entende que aprender significativamente é melhorar e reconstruir as ideias já existentes na estrutura mental do homem, capacitando-o para relacionar e ter acesso a

conteúdos desconhecidos e não na influência do meio sobre o homem, onde o conhecimento deste não é considerado, pois ele só aprenderia se fosse ensinado por outro, já que sua mente até então estaria vazia.

A inovação pedagógica pode anular as causas e os efeitos da herança positivista que está refletida na realidade educacional do Brasil e criar novas perspectivas para essa realidade, promovendo mudanças no processo de aprendizagem que propiciem autonomia e garantam espaço para despertar a imaginação dos educandos, ativando a sua criatividade, a interação com o meio, garantindo o diálogo interdisciplinar e intercultural, que dissipam as fronteiras territoriais do saber.

Assim, estes educandos, com a inteligência desenvolvida de uma maneira mais eficiente, passariam a ser mais críticos, aprenderiam mais, não se afogando nos mares de conteúdos descortinados pelo ensino tradicional, mergulhando na sua própria realidade, tendo como tópicos pedagógicos o seu cotidiano, a sua experiência de vida. Corroborando com esse entendimento Papert afirma que:

São exemplos a idéia de John Dewey de que as crianças aprendiam melhor se a aprendizagem realmente fizesse parte da experiência de vida; ou a idéia de Paulo Freire de que elas aprenderiam melhor se fossem verdadeiramente responsáveis por seus próprios processos de aprendizagem; ou a idéia de Jean Piaget de que a inteligência surge em seu processo evolutivo no qual muitos fatores devem dispor de tempo para encontrar seu próprio equilíbrio; ou a idéia de Lev Vygotsky de que a conversação desempenha um papel crucial na aprendizagem (PAPERT, 2008, p.29).

De acordo com o que temos tratado ao longo desse trabalho, está claro que para inovar é preciso romper com a prática tradicional vigente e utilizar, de fato, novas ferramentas, inclusive o computador como um instrumento que possibilite uma prática autônoma e colaborativa, como propõe Papert, entretanto nossos educadores parecem não entender como afirma Fino (2011) que a inovação só se dará através de mudanças qualitativas realizadas nas suas práticas, sempre tratadas por eles próprios criticamente, objetivando atingir uma aprendizagem mais significativa.

Investe-se mais no ensino do que na aprendizagem. Dessa forma, a didática tem sido mais valorizada que a matemática, embotando o surgimento de uma prática inovadora, porque nossa escola não atingiu os paradigmas da modernidade e, segundo diversos teóricos, pesquisadores e estudiosos da área, a exemplo de Mendonça (2009), apresenta-se “líquida”, difícil de ser localizada.

Os que fazem a nossa escola precisam compreender, que esta enquanto instituição necessita fazer com que seus atores, que atuam na ponta entendam que é necessário

aprender autonomamente, porque o futuro já está a nos exigir isso hoje, conforme pensa Fino.

[...] é impressionante verificarmos como um provável futuro design das escolas já está dentro das teorias com as quais temos vindo a conviver há muitas décadas. Consideramos os construtivistas, por exemplo. Eles descreveram o processo pelo qual construímos as nossas estruturas cognitivas e os seus trabalhos respondem a uma das previsíveis demandas do futuro, porque já é do presente: a necessidade de se aprender autonomamente ao longo de toda a vida (FINO, 2011, p. 50).

Papert (2008) afirma, ainda, que a escola é exemplo de uma área que não mudou, pois insiste em manter os ritos pedagógicos tradicionais. Ele propõe que se invista em novas práticas, pois as TIC, os computadores já são uma realidade, como registrou Fino (2007). Todavia, não podemos esquecer que essa inovação se realizará muito mais pela condução do processo. A mediação pedagógica tem a responsabilidade de provocá-la no ambiente escolar, historicamente reconhecido como um território de embates.

Nesse sentido, o educador precisa lutar contra o próprio processo de formação que recebeu, rompendo com paradigmas velhos e obsoletos que nortearam essa formação para, só assim, garantir nesse ambiente, uma aprendizagem colaborativa e dialógica, que rompa com o paradigma fabril.

Este rompimento é de suma importância para que se estabeleça a inovação pedagógica e uma aprendizagem colaborativa em sala de aula, de acordo com a teoria de Seymour Papert, denominada construcionismo, que tem como base os postulados de Lev Vygotsky e Jean Piaget, como constata Bento.

A aprendizagem colaborativa tem vindo a ser muito estudada nos últimos tempos (com base nas teorias construcionistas de Vygotsky) e constitui uma estratégia bastante promissora no campo da inovação pedagógica. O construcionismo, tal como concebe Vygotsky, acrescenta a dimensão social ao construtivismo [de Piaget]. Ou seja, o sujeito constrói o seu conhecimento, mas fá-lo em contexto real e com ajuda de outros. O contexto e a interação social são, nessa perspectiva, determinantes na aquisição, construção e partilha do conhecimento (RIBEIRO, 2012, p. 258, 259).

Essa autora acrescenta ainda que:

A inovação pedagógica terá, assim, mais probabilidade de acontecer em ambientes menos marcados pelo paradigma fabril. Nesta sequência, nas instituições de formação de professores não podem continuar a formar professores seguindo a lógica de um paradigma obsoleto. Não estarão elas, também, organizadas segundo um paradigma que insiste em manter a sua obsolescência (RIBEIRO, 2012, p. 259).

Deduzimos, assim, que a inovação pedagógica defendida por Fino (2011) se realiza muito mais por uma motivação interior dos sujeitos, que rompem com os velhos paradigmas, desejosos de criar um ambiente de aprendizagem colaborativa e dialógica,

onde o construtivismo de Piaget, o interacionismo social de Vygotsky, a individuação de Montessori e a autonomia de Freire, se respeitados, criam as condições propícias para que ela se estabeleça, através de uma prática inovadora, denominada por Papert como construcionismo, sobre a qual passaremos a tratar na seção seguinte.

### 1.3. Construtivismo e Construcionismo

O Construtivismo é uma teoria defendida por Piaget (1990), na sua obra *Epistemologia genética*, cujo cerne tem como sustentação a crença de que a inteligência do ser humano é desenvolvida pelas ações que se estabelecem, mutuamente, entre os sujeitos e os meios onde eles vivem. Essa crença advém das teorias da epistemologia genética desse estudioso.

A pesquisa sócio histórica de Vygotsky (1984) revelou que os sujeitos não vêm ao mundo inteligentes, todavia não são agentes passivos nesse mundo, recebendo influência do meio, como registra em sua obra *A formação social da mente*. Ou seja, os sujeitos respondem a estímulos para construir o seu conhecimento, sendo o diálogo e as trocas elementos importantantes para essa formação.

Daí a importância da contextualização dos processos de aprendizagem, tendo como base a cultura dos sujeitos envolvidos nesses processos, oferecendo as condições ideais para que se concretize uma AS de sujeitos conscientes de que o meio existe porque eles existem e que este pode ser transformado de acordo com a idealização dele.

O Construcionismo, por sua vez, é uma teoria defendida por Seymour Papert e trata da construção do saber, baseada numa ação autônoma, concreta que produza artefatos palpáveis, tangíveis, que tenham como base a realidade do sujeito.

A produção dos sujeitos, a externalização da sua concepção mental, ancorada no seu contexto reserva um papel importante para o mediador que conduzirá esses sujeitos a sua autonomia, num processo dialógico, interdisciplinar, interativo e inovador.

O Construcionismo propõe interação, utilização e manuseio de ferramentas que despertem no educando curiosidade e desejo de acessar o novo, tornando-o significativo, conforme as expectativas do seu dia a dia, quando atua no seu meio, provocando o desejo de compartilhar e refletir sobre a função daquilo, a partir das suas crenças e valores, criando *links* entre os signos identitários por ele dominados, com um sentimento de pertença que alia emoção à razão, acelerando, dessa forma, o ritmo de mudanças.

Podemos afirmar, portanto, que o Construcionismo tem como base a teoria construtivista, defendida pelos pais da psicologia contemporânea: Piaget (1990) e Vygotsky (1984). Fino (2011) ratifica essa defesa, quando afirma que esta teoria, desenvolvida na área da psicologia, foi aplicada à pedagogia, uma vez que o Construtivismo, por seu lado, defende a ideia de que o aprendizado se dá de dentro para fora do educando, tendo como base experiências psicológicas vivenciadas por ele.

Entendemos que o Construtivismo defende a teoria de que o conhecimento é construído através dos processos mentais do indivíduo, desenvolvidos à medida que este interage com o seu entorno, no meio onde vive, em um processo mediado baseado em trocas e em construções autônomas do sujeito. O que sugere uma mudança radical das práticas pedagógicas vivenciadas nas salas de aula das escolas públicas.

No que se refere a mudanças, Toffler (1970) afirma que nossa aflição seria menor se aceitássemos as mudanças com menos apreensão e lançássemos um novo olhar à rapidez com que estas se processam.

Nesse processo, novas disciplinas – muitas fora do currículo escolar –, agregam valores imensuráveis. Elas trazem, com a interdisciplinaridade, autonomia e colaboração horizontal que são discutidas por Pereira (2009), na sua pesquisa sobre educação informal. Essa prática interdisciplinar valoriza a herança cultural dos sujeitos, sobretudo no que se refere às expressões artísticas, com o objetivo de despertar a curiosidade, aguçando os sentidos, abrindo janelas e portas para uma aprendizagem eficiente e eficaz que se materializa com os artefatos produzidos em sala de aula e o desenvolvimento do sentimento de pertença que se sedimenta, à medida que se constrói conhecimento, como protagonistas da ação pedagógica.

Nesse novo ambiente de aprendizagem a individuação é respeitada e a cognição é ativada pelo *modus operandi* utilizado, o que está de acordo com os princípios do Construcionismo.

Compreende-se, então que o Construtivismo é essencialmente teórico e o Construcionismo uma proposta pedagógica de intervenção, com foco prioritário no processo de aprendizagem, que rompe com velhos paradigmas educacionais, caracterizando-se, assim, como base para uma prática pedagógica inovadora.

E ainda, que pedagogia não se reduz a técnicas de ensino e aprendizagem, impostas pelo currículo, uma vez que dentro do seu arcabouço estão contidos valores e crenças, que o sujeito da ação absorve também no seu dia a dia, inclusive fora dos muros da escola, relacionando-se com o outro, com a sua cultura e sua história de vida, como defendia

Skinner (1904-1990) com seus estudos sobre a filogenética e o ambiente, que resultaria em um *comportamento operante*, contrapondo-se ao *comportamento respondente*.

Nessa proposta pedagógica que uniria o Construtivismo e o Construcionismo, a aprendizagem seria a protagonista da ação educacional, enquanto o ensino seria um mero coadjuvante, como entendia Papert (2008) que bebe em fontes científicas e seguras para, trazer ao centro da cena educacional a participação ativa do educando, agora respeitado em sua individuação pelo educador, que o elege como principal ator da prática pedagógica.

Esse protagonismo do educando está muito bem defendido por Montessori na sua obra *A criança* (1989.), quando se refere à individuação e movimentação do educando. Está também contido na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), objeto de estudo de Vygotsky (1984). No postulado defendido por Freire (2005), em *Pedagogia do oprimido*, quando propõe liberdade, autonomia e diálogo e não a reprodução, criticada por Bourdieu (2011).

Com essas perspectivas, o importante não é o que se aprende, mas sim como se aprende. A postura ativa é acionada em negação à passividade imposta nas salas de aula das escolas públicas, através das metodologias e estratégias educacionais utilizadas, forjadas sob a égide dos paradigmas positivistas, com os quais a inovação pedagógica tem que romper, porque a escola pública foi pensada e preparada tendo como base o paradigma fabril. Ou seja, foi planejada para atender a demanda da indústria. Porém, nos dias atuais, muitos países já superaram a etapa fabril de produção industrial. Entendemos que a saída para mudar o nosso processo de ensino/aprendizagem é incorporar *in totum* a inovação pedagógica nas práticas, docentes. Essa inovação é perseguida historicamente pelos bons educadores, tendo como inspiração o Construcionismo proposto por Papert. Este afirma o seguinte:

Entendemos “construcionismo”, como, incluindo, mas indo além, ao que Piaget chamaria de “construtivismo”. A palavra com o ‘v’ expressa a teoria de que o conhecimento é construído pelo aluno, sem auxílio do professor. A palavra com ‘n’ exprime a idéia mais adequada, que isso acontece, principalmente, quando o aluno está envolvido na construção de algo externo/concreto (PAPERT, 1990, p. 3).

Somos seres históricos e temos, portanto, a nossa herança cultural que não é respeitada pelo sistema educacional. A historiadora Romanelli (2012) afirma que nossa escola, assim como está, representa os interesses das camadas sociais privilegiadas. Somos então direcionados a uma cultura de massa que nos desenraiza, nos submete a equívocos

pedagógicos, embotando a nossa criatividade e limitando os nossos mergulhos científicos, ampliando as injustiças e disseminando a exclusão de determinadas classes sociais.

A instituição escola precisa, portanto, inovar e para isso precisa romper com velhos paradigmas, sob pena de sucumbir à modernidade. Corroborando com essa ideia, Fino afirma que:

Hoje a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma sequenciado, já não se compadece em esperar por uma instituição que para prosseguir, tem que mudar de paradigma. Eu não sei se a futura escola dará lugar a uma e-escola, a uma escola.com, ou a uma escola com outra designação qualquer, que esteja para além da minha imaginação momentânea (FINO, 2001, p. 03).

Nessa nossa pesquisa não estudamos apenas o ambiente de aprendizagem, descolado de outros elementos importantes, porque como afirma esse autor à teoria não consegue explicar tudo e que a investigação não deve acontecer estudando pequenas amostras, devemos, na verdade analisar tudo para “reconstruir o conjunto”. Nesse nosso estudo o ambiente, os processos de ensino e a aprendizagem foram investigados e analisados, tendo como base os estudos de Piaget. Este entendia que os processos de assimilação e acomodação devem ser não apenas teorizados, mas vivenciados pelos sujeitos que eles possam se apropriar deles, trocando impressões, dialogando entre si e com o mundo.

Nossos educandos necessitam teorizar suas ações. Não basta saber fazer. É necessário saber o que se está fazendo, uma vez que no que se refere ao aprendizado das palavras e da linguagem escrita e lida, Vygotsky afirma o seguinte:

Embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento...Tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recria-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras (2000, p. 275).

Esse entendimento corrobora com as ideias epistemológicas de Piaget, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e, de acordo com Papert (1980), isto pode expandir as fronteiras da mente dos educandos, dando significado aos processos vivenciados e promovendo a inovação.

Como vimos, o Construcionismo inspirado na teoria construtivista aponta para uma inovação pedagógica que propiciará uma aprendizagem significativa, oriunda de um processo dialógico interdisciplinar que respeita as diferenças culturais, rompendo

territórios e ampliando horizontes numa escola do futuro, sobre a qual passaremos a tratar na seção que se segue.

#### 1.4. A Escola do Futuro

Numa sociedade como a nossa que se transmuda constantemente, com mudanças vertiginosas, a educação infelizmente não acompanha esse mesmo ritmo. Enquanto alardeamos, aos quatro ventos, que somos a sexta economia do mundo e que estamos em pleno desenvolvimento. A nossa escola continua a mesma. Antiga e retrógada como sempre foi, reproduzindo os modelos de estatuto social e de protocolo da classe dominante. Talvez por isso muitas crianças e jovens estejam fora da escola, à margem da educação escolar e passem por dificuldades nos seus processos de aprendizagem, como constata Constâncio.

[...] No Brasil e em especial em Pernambuco, uma considerável parcela da população de adolescentes e jovens não tem oportunidade de emprego e geração de renda, o que, por sua vez, é ocasionado pela ausência de uma educação formal e profissional. Sem perspectivas, esses jovens passam a se sentir desestimulados para estudar e muitos não conseguem, sequer, concluir o Ensino Fundamental, sendo postos, mais uma vez, à margem da sociedade e do mercado de trabalho (CONSTÂNCIO, 2012, p. 36).

O nosso sistema educacional é muito complexo, entretanto, todas as culpas do insucesso escolar recaem sempre no educador e, sobretudo, no educando. Esse insucesso, entendemos, é discutível e não somos os únicos a pensar assim. Mendonça (2009) aponta inclusive outros responsáveis.

Depois da terceira revolução educacional registrada por Esteve (2004), quando aconteceu a extensão do ensino fundamental e a obrigatoriedade do ensino médio, na maioria das escolas públicas, esses educadores não se colocavam como guias ou mediadores, porém esse processo de condução e mediação já era defendido por Maria Montessori.

Para uma escola inovar é preciso dotar de frescor a sua prática educacional, rompendo com os velhos paradigmas e utilizando, se necessário, novas ferramentas e suportes, inclusive o computador, como um instrumento que possibilite uma prática autônoma e colaborativa, como propõe Papert (2008). Além disso, é necessário que os espaços físicos sejam apropriados, mudando inclusive o *layout* das salas de aula.

Uma escola que pretenda ser classificada como uma escola do futuro terá que se debruçar sobre diversas questões e provocar uma reflexão entre educadores, educandos

sobre a utilização da ZDP como vetor de uma prática pedagógica inovadora, inspirada no Construcionismo. Esta ZDP seria, conforme definiu o seu criador, a

Distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas, sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

O domínio desse conceito abre “janelas de aprendizagem”, onde o educador atua como um facilitador, provocador e mediador do processo de cognição, numa interação não vertical, mas assimétrica e multidisciplinar, colocando-o como coadjuvante no processo da aprendizagem, enquanto ao educando cabe o papel principal, com possibilidades de assumir, inclusive, o controle metacognitivo.

Papert (2008) defende, com veemência, a inovação da prática pedagógica, mas assim como ele acreditamos que muitos indivíduos estão mais interessados no que aprendem, não se interessando muito em compreender a forma como essa aprendizagem se dá. Assim, a memorização vence o raciocínio lógico, diluindo uma concepção de escola do futuro que tem como premissa, ensinar o educando a pensar.

Uma *Escola do Futuro* seria aquela que defenderia uma aprendizagem com menos ensinamento, investindo na autonomia e na liberdade do educando, na medida em que este constrói um conhecimento interdisciplinar, o que veremos a seguir.

### **1.5. Prática Pedagógica: Autonomia e Liberdade na Construção do Conhecimento**

Freire (2004), na sua obra *Pedagogia da autonomia*, afirma que quando o sujeito ensina aprende e que quando aprende ensina também. Afirma ainda que não se transfere conhecimento, pois o ato de ensinar e aprender se caracteriza por uma troca. Nessas afirmações está sintetizado o que seria um verdadeiro processo inovador. Onde se patenteiam a troca, a liberdade, a autonomia e o diálogo potencializados numa prática interdisciplinar.

Para tanto se faz necessário romper com práticas pedagógicas obsoletas e promover uma prática baseada no *habitus*, criando um processo novo de aprendizagem, defendido por diversos pesquisadores e estudiosos. Entre esses estudiosos podemos citar Sacristán (1999), Marques (1992), Tardif (2002), Ferreira (2001) e Garcia (2005).

Para Sacristán (1999), por exemplo, a cultura vem antes da ação educativa e que o *habitus* está contido na prática pedagógica. Ele diferencia a prática da ação, pois enquanto

a prática pertence aos seus agentes, a ação pertence ao social ou a sociedade com seus ritos de convivência.

Para este autor as práticas se consolidam como cultura casualmente, livremente e com autonomia dos entes envolvidos na ação, todavia ele chama atenção para o fato de que a tradição acumulada – conteúdo e metodologia – é importante nesse processo de consolidação.

As tradições educacionais – entendam-se aqui como práticas pedagógicas consolidadas –, que é diferente do ensino tradicional, podem ser aprimoradas, na medida em que se harmonizarem à reprodução dos ritos e a sua depuração constante.

Para ele, esse é o grande desafio da prática educativa, porque essa depuração passa pela interação com outras práticas, outros ritos sociais. Refletindo sobre isso ele afirma o seguinte:

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Nesse processo de depuração haverá sempre a necessidade de considerar o contexto onde os educandos estão inseridos, sua cultura, individuação e os meios de comunicação comumente utilizados, estando contidas neles as TIC que podem se constituir em ferramentas importantes para que se institua na prática pedagógica a inovação exigida pela pós-modernidade.

Sacristán (1999) entende ainda, que se faz necessário revisitar o programa ou o sistema educacional vigente, uma vez que a escolarização universal proposta está longe de se concretizar. Para embasar essa sua afirmação ele cita os altos índices de analfabetismo funcional, a descaracterização da cultura dos povos, a evasão e o fracasso escolar. Ele afirma, também, que as desigualdades são iguais tanto nas áreas educacionais quanto nas sociais e econômicas.

Sacristán (1999, p. 225) afirma, também, que “Talvez num futuro não muito distante, a evolução social propicie outro equilíbrio de poderes e funções entre a instituição familiar e a sociedade”. As famílias deveriam ter, assim, o direito de escolher a escola ideal para os seus filhos, onde a construção do conhecimento tivesse como premissa o pensar e não o memorizar regras, cálculos e conceitos para atender ao mercado.

Para promover mudanças na área educacional, de acordo com esse autor, é necessário descobrir o sentido do que está instituído nessa área e desmascarar o caráter histórico ou herança cultural contida no *habitus* e nas instituições, devolvendo aos agentes o empoderamento das suas ações, formando neste a consciência de que a práxis pedagógica é uma ação coletiva, devendo envolver nela todos os seus agentes, os seus atores.

Neste sentido e nesta mesma direção nós vamos encontrar nos estudos de Souza a seguinte preocupação:

A concepção de Práxis PEDAGÓGICA que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos. Essa é a nossa aposta, nossa hipótese e nossa tese. (SOUZA, 2012, p. 26).

Para garantir o crescimento dos educandos dentro da escola, a afetividade na relação pedagógica passa a ser uma preocupação constante de muitos estudiosos que se debruçam sobre os meandros da educação, elegendo esse elemento com um fator fundamental para o desenvolvimento da mente. A pesquisadora Sousa (2004) vem corroborar com esse entendimento quando chega a afirmar que esta é uma necessidade natural dos educandos e que precisa ser suprida pela instituição Escola, que assim contribuirá para a construção do humano, humanizando as relações pedagógicas que se estabelecem durante a ação educacional.

Ao analisar as relações que se estabelecem entre educadores e educandos, de acordo com o modelo educacional contemporâneo, Freire (2006) condena aquela concepção bancária e mecanicista que só faz reforçar a educação como instrumento de repressão e seleção social, porque as práticas pedagógicas estão centradas na imobilidade de um e na narração ou dissertação do outro que não se preocupa com os níveis de desenvolvimento atingidos.

Corroborando com esse entendimento de Freire, Rego (2011), evocando Vygotsky, no faz ver que isso não inquieta nem provoca os níveis de desenvolvimento desejados, identificados nos estudos desenvolvidos por Vygotsky e já comprovados. Sobre isso ele afirma que:

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível do desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas (REGO, 2011, p.72).

Em sua pesquisa, ela afirma ainda que Vygotsky considera também que:

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ele já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinho, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram (REGO, 2011, p.72).

Vygotsky (1984) afirma que a ZDP se converterá em desenvolvimento real à medida que a aprendizagem avançar, ou seja, aquilo que um educando pode fazer sob mediação do educador, com o seu desenvolvimento potencial, será capaz de fazer sozinho. Assim, a *Escritura dramática*, produzida no CMHPA, seria um processo de formação e em formação

Concluindo essa seção, queremos afirmar o seguinte: entendemos que só através de uma atuação autônoma e livre nos relacionamos verdadeiramente com outros indivíduos. O *processo dramático* que narra e analisa essa atuação, nos mais diversos níveis, é considerado por especialistas das artes, como um dos mais vitais para os humanos, na medida em que os leva a refletir sobre as suas ações, revelando novos paradigmas de atuação nas artes e na vida, onde poderá ser construído conhecimento com autonomia e liberdade, respeitando a individuação e a afetividade, categorias sobre as quais trataremos a seguir.

## **1.6. A Individuação e a Afetividade**

A finalidade principal da educação na escola é fazer com que os educandos construam conhecimentos, de acordo com suas necessidades. É necessário, porém, que estes conhecimentos sejam capazes de desenvolver, nos educandos, competências e habilidades suficientes para que eles possam atuar no mundo de uma maneira crítica e transformadora.

Na área da educação, um dos legados da médica e pedagoga italiana Maria Montessori, foi afirmar e confirmar que todo educando possui um potencial criador que, se bem explorado por uma mediação competente, permite que ele próprio possa conduzir seu aprendizado, encontrando seu lugar no mundo. O que ela chamou de “ajude-me a agir por mim mesmo”, significando a harmonização da interação de forças corporais e espirituais, unindo corpo, inteligência e vontade. Por isso seu método era centrado em atividade,

individualidade e liberdade, respeitando as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento dos educandos, estimulando a formação do seu espírito criador.

Contudo, para que isto se efetue a contento é necessário que sejam consideradas a individuação e a afetividade deles.

Entendendo que a afetividade não é causada pela inteligência e que esta também não dirige a afetividade, Piaget (1997) confirma que toda conduta é una e esta exige uma interação entre ambas que se desenvolvem e se transformam, enquanto a conduta vai se aprimorando, de acordo com o domínio cognitivo. Nesse processo o educando carece da atenção, do reconhecimento, do amor, do afeto, enfim, do educador, pois é neste afeto que ele, de acordo com Kupfer (1989), vai encontrar o sentido e o prazer de aprender.

Deduz-se, dessa forma, que a afetividade deveria permear todas as ações formativas, sendo utilizada inclusive como mais um elemento de apoio educacional, para que o educando pudesse se sentir respeitado, aceito e amado pelos seus pares, realizando as atividades solicitadas, inclusive as coletivas, numa atitude colaborativa, com uma observação participante, definida por Georges Lapassade (1924 – 2008) e por outros estudiosos da área que entendem ser essa uma necessidade social do indivíduo, como já falamos nesse capítulo. Sobre isso Sousa afirma o seguinte:

As necessidades sociais constituem o terceiro nível que o indivíduo necessita de ver satisfeito. Para E. H. Erikson (1976), por exemplo, a criança só se sentirá bem se os pais derem resposta não só às necessidades básicas como também, e principalmente, às necessidades de afeição (SOUSA, 2004, p.32).

De acordo com essa pesquisadora O indivíduo “[...] não aprende, nem se forma desligado de todo um campo de intenções, expectativas e necessidades pessoais, não se forma desligado de todo um campo de representações mentais sobre o que é e o que quer ser”.

No processo desenvolvido dentro da prática pedagógica *Gincana Literária*, levada a cabo no interior do CMHPA, em São Benedito do Sul/PE e estudada por nós, há uma troca de saberes muito efetiva, que acreditamos promover a autonomia, a relação interpessoal e a afetividade entre os sujeitos, respeitando a individuação de cada um daqueles que está envolvido nesse processo, o que possibilita o desenvolvimento desses sujeitos de acordo com a natureza deles, sem fragmentar sua individuação como afirma Montessori.

A vontade exterior dificilmente sabe levar à disciplina das ações, porque não cria a organização. Nesse caso, pode-se dizer que a individualidade fica fragmentada. A criança perde a oportunidade de desenvolver-se, segundo a sua própria natureza, podendo quase comparar-se a um homem que pousasse com um balão

no deserto e, de repente, visse o balão ser arrastado pelo vento, deixando-o sozinho (MONTESSORI, 1989, p.107).

Naquela gincana todos estão mais harmonizados, colaborativos, priorizando o diálogo, respeitando as diferenças, as histórias de vida, e aprender é de fato um ato de troca e de generosidade, que se realiza entre eles, sem disputas veladas e com um singular compartilhamento: um “ato de amor”.

Um ato de amor despertado pelo *Eros pedagógico*. Esse tipo de mediação adotada pelos educadores, condutores daquela prática em consonância com seus educandos, além de despertar a curiosidade e o interesse deles, desperta, também, a esperança entre todos os envolvidos nesse processo matético, entendido por nós como inovação pedagógica.

Entretanto, os paradigmas cientificistas e positivistas continuam sendo a inspiração e modelam as ações pedagógicas da maioria das escolas de uma maneira impressionante. É como se todos aqueles educandos que ocupam determinadas salas de aula possuíssem o mesmo desenvolvimento cognitivo, as mesmas aspirações e o mesmo capital cultural, desenvolvendo desse modo um processo de aprendizagem inadequado. Sobre isso Papert afirma:

Vejo as salas de aula como um ambiente de aprendizado artificial e ineficiente que a sociedade foi forçada a inventar porque os seus ambientes informais de aprendizado mostraram-se inadequados para a aprendizagem de domínios importantes do conhecimento; como a escrita, a gramática ou matemática escolar (PAPERT, 1980, p. 23).

Temos observado que muitos processos didáticos não respeitam as etapas cognitivas do educando. O espaço utilizado na contemporaneidade para construir conhecimento é muito impessoal. As salas preches de desrespeito e violência; são mal iluminadas; quentes; barulhentas; com bancas e cadeiras quebradas; paredes depredadas; pichadas; desprovidas de quaisquer elementos que contenham sedução pedagógica.

Paira sobre tudo isso a figura do “professor” Um verdadeiro *Netuno*, que é o dono desse mar de tormenta. É detentor de todos os saberes, tentando – algumas vezes – de forma autoritária, despertar entre os educandos um *Eros pedagógico* que permita um mergulho profundo nos conteúdos apresentados nesse território aquático.

Comprendemos que os espaços apropriados para se desenvolver inovação pedagógica são aqueles que, de acordo com Kenski (2007), oferecem maiores possibilidades, desafiando os educandos a ativar a cognição, a afetividade e a sociabilidade dos educandos e educadores. Esses espaços contribuem para o enriquecimento da matética, desenvolvendo nos educandos uma atitude de aprendizado ativo.

Nesse sentido, a UNESCO recomenda uma educação para o século XXI, enfatizando a necessidade de preparar cidadãos para a vida, através de práticas pedagógicas que incentivem os educando a aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a conviver e aprender a fazer para se apropriar de uma “cidadania mundial”, como afirma Pimenta.

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial” (PIMENTA, 1999, p. 23).

Para trabalhar os quatro pilares propostos para a educação do século XXI e com essa finalidade, os educadores necessitam refletir sobre o contexto educacional atual, procurando saídas para as dificuldades que são enfrentadas no seu cotidiano escolar, agindo, refletindo sobre essa ação e agindo de novo, após os ajustes propostos – se houver –, em permanente diálogo com os seus educandos, se transformando dessa forma em um educador ideal, conforme pensa Tardif (2002, p. 39), quando afirma que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Vimos, portanto, a importância da individuação e da afetividade nos processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos nos espaços formais de educação. No próximo capítulo trataremos das categorias Interdisciplinaridade e Ensino de Teatro, traçando um registro da sua relação com o nosso trabalho, assim como fizemos com as categorias Inovação Pedagógica e Prática Pedagógica nesse capítulo.

**SEGUNDO CAPÍTULO: INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE  
TEATRO**



Imagem 4 – Oficina de linguagem teatral, contando com a participação do pesquisador.



Foto de Odália Pereira – 2014.

“A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra.”

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 75, editora paz e terra, 2<sup>a</sup>. ed. (2006)



## 2.1 – Considerações sobre a Interdisciplinaridade

Neste capítulo iremos tratar das categorias teóricas Interdisciplinaridade e Ensino do Teatro, como elas estão relacionadas com a Arte/Educação e com a prática de ensino de teatro nas nossas escolas. Trataremos disso dentro de um contexto pleno de inquietudes, de perplexidades, pela realidade muito complexa que vivemos, onde muitas perguntas são formuladas e poucas respostas obtidas, diante que nos foi legado na área da educação pelo nossos colonizadores.

Com essa perspectiva, iniciaremos esse capítulo tratando da Interdisciplinaridade, sua origem e sua significação dentro do um contexto escolar positivista que tenta se modernizar, acompanhando o ritmo imposto pela sociedade que exige menos fronteiras na organização disciplinar das escolas, mas que insiste em preservar uma herança colonial para garantir a supremacia de uma elite exploradora, reforçando o ensino organizado em disciplinas.

De acordo com Morim (2002), a organização disciplinar dos processos de ensino/aprendizagem, nas instituições de ensino, deu-se no século XIX com a formação das universidades, mas, se desenvolveu depois que foi dada a devida importância à pesquisa científica.

A disciplina é uma categoria que foi organizada no bojo das múltiplas áreas de ensino e de conhecimento que compõem as ciências, com o objetivo de facilitar os processos de estudos, pesquisas e aprendizagem, partindo sempre do fragmento para o todo. No que se refere a isso Japiassu (1976) irá afirmar que:

Por conseguinte, o que podemos entender por disciplina e por disciplinaridade é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias ( p. 61).

A disciplina, portanto, foi adotada como uma forma de organizar as práticas pedagógicas e científicas, delimitando o campo da ação investigativa, seu *locus* e objeto. Ela passou a compor um conjunto de estratégias, para selecionar os mais diversos conhecimentos, de uma maneira ordenada e compartimentada, entendendo-se que assim facilitaria a vida do educando, nas escolas e os processos didáticos e metodológicos do ensino e da avaliação.

Entende-se melhor o termo interdisciplinaridade a partir da compreensão do que vem a ser disciplina, responsável pelo desenvolvimento das ciências, assim como também

do desenvolvimento do pensamento humano. Sobre isso Japiassu (1976) registra o seguinte:

Ora, falar de interdisciplinaridade é falar de interação de disciplinas. E disciplina, tal como entendemos, é usada como sinônimo de ciência, muito embora o termo “disciplina” seja mais empregado para designar o “ensino de uma ciência”, ao passo que o termo “ciência” designa mais uma atividade de pesquisa (p. 61).

Ratificando o que estamos afirmando, Fazenda (1998, p. 66) diz que “a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina”. Muitos confundem o fazer e o pensar interdisciplinar. Entretanto, a interdisciplinaridade acontece quando se estabelece uma relação de interação entre uma ou mais disciplinas.

Essa interação se efetua com o objetivo de dar um novo rumo ao ensino formal, pois a disciplinarização vem dificultando a aprendizagem e desestimulando o desenvolvimento da inteligência, tornando difícil para o educando a resolução de problemas e a conexão entre os fatos e conceitos estudados, como bem afirma Morim (2000, p.45): “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”.

Na Educação, portanto, a disciplinaridade foi criada no século XIX. Hoje se constata que a formação dos currículos escolares compartimentados em disciplinas não responde as perguntas e perplexidades que a realidade apresenta, pois o conhecimento dentro dos seus parâmetros é construído de forma fragmentada como afirmam Japiassu (1976), Fazenda (1998) e Morim (2000).

Foi no campo da filosofia onde se desenvolveram os primeiros estudos com uma visão mais totalizante da realidade observada pelo homem. Em seguida, o diálogo entre as ciências foi objeto de estudo da sociologia, depois a educação trouxe para a sua área, esse diálogo através da “epistemologia pedagógica”, onde se destacam, numa perspectiva interdisciplinar, os estudos desenvolvidos por Gusdorf (1994) e Piaget (1973).

Dessa forma a interdisciplinaridade deixou de ter apenas uma abordagem filosófica, sociológica ou humanista, nos anos 1970, quando passou a ser estudada, cientificamente no campo das Ciências Humanas. Ela chega à nossa educação nos anos 1980, aportando no Brasil através dos estudos desenvolvidos por Georges Gusdorf e por Jean Piaget, sendo que o primeiro autor influenciou os brasileiros Hilton Japiassu, no campo epistemológico e Ivani Fazenda, no campo da Educação, de acordo com afirmações dos mesmos.

Aprendemos desde cedo, na escola, que “inter” é um prefixo de origem grega. Ele antecede o radical de uma palavra para dar-lhe um novo sentido e que, segundo Ximenes

(2001), designa reciprocidade e posição intermediária. Enquanto “disciplina”, de acordo com Ferreira (2000), significa ordem, subordinação, submissão, respeito às regras e normas estabelecidas, regulamento.

Assim, o prefixo “inter” se junta à palavra “disciplina” para formar a palavra: “interdisciplinaridade”. Esta, derivando do termo “interdisciplinar”, acaba estabelecendo um novo conceito de prática pedagógica, que inova os seus processos educacionais, significando uma ação comum de estudo, investigação realizada utilizando como base, pelo menos, duas ciências, áreas de conhecimento ou disciplinas, caracterizando assim uma prática interdisciplinar, como afirma Ximenes (2001).

Portanto, a interdisciplinaridade propõe a superação da disciplinaridade, ou da fragmentação do saber nas áreas de estudo e pesquisa, partindo do micro, retornando ao todo e rompendo com o limite proposto pelas disciplinas curriculares. É, na verdade, uma estratégia pedagógica que assegura aos educandos competências e habilidades, para utilizar conhecimentos que lhes permitam, de uma maneira holística, desenvolver atividades utilizando um conhecimento global, a partir das exigências que a sociedade contemporânea hoje nos faz. No futuro, essa exigência será ainda maior e a disciplinaridade adotada nas escolas brasileiras não responderá a ela.

Para reforçar esse entendimento, Japiassu (1976) afirma que a fragmentação do conhecimento na práxis da maioria dos educadores, reflete e responde aos processos contraditórios da produção científica e do mundo do trabalho e que a interdisciplinaridade, caracterizada pelo grau de integração entre as disciplinas na formulação do saber, talvez possa apontar solução para esse problema. Ele salienta, entretanto, que não sejamos ingênuos a ponto de acreditar que a interdisciplinaridade seja a solução para todos os problemas da Educação.

De acordo com Japiassu (1976), o positivismo estruturou muito bem a relação que se estabelece entre os cientistas e suas investigações, mas essa relação se constituiu na “compartimentação” das disciplinas, fragmentando a construção do conhecimento.

Isso fica evidenciado na abordagem metodológica utilizada hoje na maioria das escolas. Já a interdisciplinaridade, enquanto categoria científica propõe uma abordagem diferenciada protestando, conforme explicita Japiassu (1976, p.48), “contra o saber que é construído negando o integral; o saber compartimentado das universidades; à sociedade que embota a potencialidade dos indivíduos; a transmissão de conhecimentos definitivos e especializações surgidas no século XIX”, que ele denomina de “verdadeiras cancerizações epistemológicas” (p.48).

Morim (2011, 2007), com a sua teoria da complexidade, compreende que a interdisciplinaridade é um método indutivo que serve para dividir o objeto de estudo, analisar e investigar, minuciosamente os elementos constituintes que o compõe, mas sempre recompondo o todo, rompendo com o paradigma empirista e positivista.

Já Piaget (1969) afirma que a interdisciplinaridade pode ser conceituada como um intercâmbio entre as ciências. Ele acrescenta, ainda, que interdisciplinaridade é “intercâmbio neutro e integração entre várias ciências” (Piaget, 1981, p.52). Uma interação que, na medida em que se sofisticada alcança a transdisciplinaridade, pois as fronteiras entre as disciplinas se diluem, promovendo a integração global das diversas áreas para forjar um conhecimento integral.

Ao longo desses anos e até os dias atuais, esse termo tem sido utilizado para identificar, como já falamos o nível de interação entre duas ou mais disciplinas. Muitos autores tratam dessa questão de forma diversa. Japiassu (1976), o introdutor dos estudos interdisciplinares em nosso país, define esses níveis, também os denominando de acordo com os objetivos, intensidade das trocas e o grau de integração que se estabelece entre as disciplinas. E que essas denominações variam no mundo todo porque:

O problema maior reside no próprio conceito de *interdisciplinaridade*. Trata-se de um conceito que varia, não somente no nome, mas também naquilo que ele significa (conteúdo). No relatório fundado sobre os resultados de um Seminário sobre a Interdisciplinaridade nas Universidades, organizado pelo CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement), com a colaboração do Ministério Francês da Educação Nacional (realizado em Nice, de 7 a 12 de setembro de 1970), e publicado pelo OCDE em 1972, com o título *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et recherche dans les universités*, e que reflete as principais tendências dos pesquisadores atuais, podemos verificar a variação de nomenclatura e de conceitos (JAPIASSU, 1976, p. 77).

Com esse mesmo entendimento, Guimarães (2005) diz que não existe um consenso no que se referem às terminologias, nomenclaturas e termos utilizados para definir esses níveis de interação e suas modalidades, pois diferentes classificações e autores são encontrados, gerando polissemia, confundindo os neófitos e abrindo possibilidades para novas conceituações, a partir do grau de profundidade das pesquisas que se efetuam nesta área.

Tentando harmonizar as terminologias existentes, Guimarães (2005) se baseia nas definições de Japiassu (1976) e Santomé (1998) para apresentar nomenclaturas que ela considera adequadas aos processos interdisciplinares, registrando isso no seu artigo “*Currículo e sociedade*”, publicado na revista *Dialogia* da Universidade 9 de julho (UNINOVE), em São Paulo.

Para ela os níveis de interação interdisciplinar são identificados de acordo com os objetivos, a intensidade das trocas, as suas coordenações e o grau de integração real, que as relações pedagógicas estabelecem. Assim, além das diversas modalidades existentes, ela aponta alguns autores que as definiram, como podemos verificar no quadro abaixo elaborado por essa pesquisadora:

**Quadro 1: Modalidades de Interdisciplinaridade**

<b>Autor</b>	<b>Nomenclatura</b>
Cesare Securati, pedagogo e educador italiano.	Pseudo-interdisciplinariedade Interdisciplinariedade auxiliar Interdisciplinariedade composta Interdisciplinariedade complementar Interdisciplinariedade unificadora
Marcel Boisot, autor do livro <i>La morale, cette imposture: Essai</i> .	Interdisciplinariedade restritiva Interdisciplinariedade estrutural Interdisciplinariedade linear
Jean Piaget, psicólogo e epistemólogo.	Multidisciplinariedade Interdisciplinariedade Transdisciplinariedade
Guy Palmade, escritor socialista francês, autor do livro <i>A época da burguesia</i> .	Codisciplinariedade
Hilton Japiassu, filósofo, autor de tese sobre a epistemologia das relações interdisciplinares das ciências humanas.	Multidisciplinaridade Pluridisciplinaridade Interdisciplinaridade Transdisciplinaridade

Conforme as descrições contidas nesse quadro, podemos perceber que Cesare Scurati define em cinco níveis e cinco diferentes nomenclaturas o processo interdisciplinar; enquanto Marcel Boisot, o define em quatro níveis e quatro nomenclaturas. Jean Piaget, em três níveis, seguidos de três nomenclaturas distintas. Gui Palmade em apenas um, que ele nomeia de Codisciplinariedade; já Hilton Japiassu a define em quatro níveis, com quatro nomenclaturas e Ana Paula Guimarães em cinco, havendo uma grande convergência entre o entendimento desta com os entendimentos de Scurati, Piaget e Japiassu.

Assim, Guimarães (2005) utiliza os cinco níveis propostos por Scurati e as nomenclaturas propostas por Japiassu, respeitando inclusive a grafia utilizada por ele, no que se refere ao termo *Disciplinaridade* e não *Disciplinariedade* como grafam os outros quatros pesquisadores aqui citados.

É interessante ressaltar que, nesse caso, esses autores mais convergem que divergem nos seus entendimentos de colaboração, integração e coordenação entre as disciplinas nesse processo interativo, de modo que Santomé (1998), Piaget (1973) e Japiassu (1976) divergem apenas naquilo que seria o nível de interação da nomenclatura Interdisciplinaridade, pois enquanto para o primeiro e para o segundo autores este é o segundo nível do processo interdisciplinar; para Japiassu (1976) é o terceiro.

Quanto a Marcel Boisot há uma convergência tão intensa que talvez pudéssemos até afirmar que há apenas uma mudança de nomenclatura, já que a sua interdisciplinariedade linear seria o mesmo que a Transdisciplinaridade; a interdisciplinariedade estrutural seria o mesmo que a Interdisciplinaridade e a interdisciplinariedade restritiva o mesmo que Pluridisciplinaridade e Multidisciplinaridade, já que ele funde esses dois níveis, defendidos pelos outros autores, em um só nível.

Cesare Scurati justifica a sua classificação de níveis da seguinte forma; a pseudo-interdisciplinariedade é aquela cujo conhecimento produzido tem como base a soma das informações das disciplinas; de acordo com Japiassu (1976) isso é o que caracteriza a *Multidisciplinaridade*.

Enquanto que a interdisciplinariedade auxiliar é aquela, onde se percebe que uma disciplina apropria-se de métodos ou procedimentos de outra disciplina para gerar o saber o que poderíamos chamar de metadisciplina, pois parece propor um processo interdisciplinar, mas não o realiza de fato; o que acontece com a *Pluridisciplinaridade*, de acordo com Japiassu (1976) Santomé (1998) e Guimarães (2005).

A pseudo-interdisciplinariedade é identificada quando o nexos da união entre as disciplinas é estabelecido em torno de uma que vai ditar os processos, uma vez que é utilizada regularmente pelas outras que não interagem entre si; assim como acontece nos processos da *Disciplinaridade Cruzada*, introduzida por Santomé.

Já a interdisciplinariedade complementar é a sobreposição de disciplinas, sob os mesmos domínios, tornando possíveis as complementações do conhecimento a ser produzido, gerando uma formação integral, considerando o objeto estudado ou o problema a ser equacionado; como está conceituada a *Interdisciplinaridade*.

A interdisciplinariedade unificadora identifica-se pela coerência e integração disciplinar, nos mais diversos níveis, podendo a partir dessa parceria entre as disciplinas surgir uma nova disciplina, tal como a biofísica. Isto é o que caracteriza a *Transdisciplinaridade* que seria, de acordo com Piaget (1973), Japiassu (1976), Fazenda (1992) e Guimarães (2005) o nível interdisciplinar ideal.

Portanto, tomando como base as definições de Hilton Japiassu, inclusive no que se refere à grafia dessas palavras e as citações que ele faz de Gaspard Michaud e Erich Jantsch, Santomé (1998) introduz a modalidade *Disciplinaridade Cruzada* entre os níveis da *Pluridisciplinaridade* e da *Interdisciplinaridade*, definidos por Hilton Japiassu.

Passamos a apresentar, portanto, os seis níveis interdisciplinares, uma vez que entendemos ser a *Disciplinaridade* o nível 1 do processo interdisciplinar, porque não existiria *Interdisciplinaridade*, se não existissem processos disciplinares. Dessa forma, conceituaremos essas modalidade interdisciplinares e mostraremos os esquemas relacionais, exemplificando-os, a partir dos estudos desenvolvidos por Japiassu (1976), Santomé (1998) e Guimarães (2005).

De acordo com esses autores *Disciplinaridade* seria, portanto, “a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos método e das matérias” (GUIMARÃES, 2005, p. 72). Japiassu (1976) acrescenta, ainda, que essa exploração se dá em áreas definidas, onde se estabelecem fronteiras que determinam seus objetos de estudo.

### **1 - Disciplinaridade:**



*Único nível e objetivo único, com fronteiras distintas, a partir da fragmentação proposta pelo currículo escolar.*

A pesquisadora Guimarães (2005) entende, assim como Japiassu (1976), que a *Multidisciplinaridade* é o “nível mais baixo de coordenação” caracterizando-se pela justaposição de disciplinas. Esta é bastante utilizada nas escolas, pois não explora a relação interdisciplinar, respeitando as caixinhas da Mc, pois quem ensina Português ou outras disciplinas como História, Matemática etc. por exemplo, se limita a isso, inibindo quaisquer tipos de cooperação entre as disciplinas, conforme é apresentado no esquema abaixo:

### **2 - Multidisciplinaridade:**



*Único nível e objetivos múltiplos, mas sem cooperação. As disciplinas não se relacionam. Não é realizado um processo interdisciplinar.*

A *Pluridisciplinaridade* representa o nível três, pois implica em algum nível de interação, pela proximidade e justaposição das disciplinas. Há uma troca de conhecimentos, muito embora estes conhecimentos estejam num mesmo patamar hierárquico, como representa esse esquema. Como exemplo podemos citar o ensino de língua portuguesa, usando textos teatrais e poemas.

### 3 - *Pluridisciplinaridade*:

Único nível e de objetivos múltiplos,  
Estabelecendo relações, com cooperação,  
mas sem coordenação.



A *Disciplinaridade Cruzada*, segundo Santomé (1998), tem como base uma postura de forças, porque não existe um equilíbrio na comunicação e uma disciplina tem domínio sobre as outras. Como o ensino de Arte, utilizando o conhecimento de língua portuguesa e de História. Arte dialoga com Língua Portuguesa e com História, mas História não dialoga com Arte e vice-versa, conforme apresentaremos no esquema abaixo. A *Disciplinaridade Cruzada* representa, portanto, o nível quatro da classificação que nós iremos considerar em nossa investigação.

### 4 - *Disciplinaridade Cruzada*:

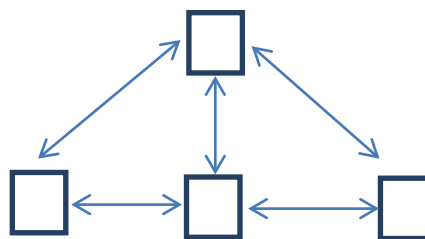
Único nível e objetivo com controle disciplinar de uma disciplina sobre as outras.



A *Interdisciplinaridade*, ao contrário da anterior, promove uma rica interação, provocada por um axioma, ou seja, um significado ou postulado comum às disciplinas; e “implica uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada e passa a depender uma da outra” (GUIMARÃES, apud SANTOMÉ, 2005, p. 75), sendo que uma delas introduz a noção de finalidade, num nível hierárquico superior, passando a ser a coordenadora, pois a partir desta as ações interdisciplinares se desenvolvem, como ilustra o esquema que se segue, sendo este o nível cinco dessa interação.

**5 - Interdisciplinaridade:**

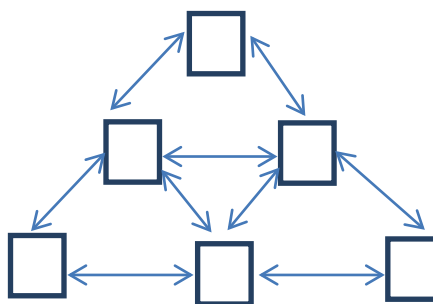
*Dois níveis e objetivos múltiplos, com coordenação de nível superior e com axiomática comum.*



Já a *Transdisciplinaridade*, de acordo com essa mesma autora, “É o nível superior dos processos interdisciplinares, considerando objetivo e coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas” (GUIMARÃES, apud SANTOMÉ, 2005, p. 75). Como demonstramos no esquema que se segue. Constituindo-se esse no nível seis das modalidades interdisciplinares.

**6 - Transdisciplinaridade:**

*Múltiplos níveis e objetivos, com coordenação, usando finalidade geral sobre a base de uma axiomática.*



Quanto à *Transdisciplinaridade* Japiassu (1976) registra a origem desse termo, da autoria de Piaget, como uma gradação que caracteriza o nível ideal dos processos interdisciplinares, conforme podemos constatar nessa sua afirmação.

Piaget criou um novo termo para complementar a gradação esboçada pelo multi-, pelo pluri- e pelo interdisciplinar. Trata-se do transdisciplinar [...] o próprio Piaget se apressa em precisar que se trata apenas de um sonho, de uma etapa previsível das associações, mais do que uma realidade já presente (JAPIASSU, 1976, p. 75, 76).

Na *Transdisciplinaridade*, identifica-se a cooperação e o diálogo entre as disciplinas através de ações coordenadas, em seus diversos níveis, que possuem um eixo ou elemento integrador único, um axioma geral, que é a base para o desenvolvimento dos estudos ou pesquisas que vão gerar um conhecimento integral.

Em seus estudos, Japiassu (1976) adota esse termo, justificando os motivos, afirmando que a *Transdisciplinaridade* representa uma integração disciplinar que ultrapassa a *Interdisciplinaridade* e que vem sendo proposta no campo científico ou epistemológico, porque, de acordo com ele, representa a coordenação de todas as

disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovador, gerando uma interpretação mais holística dos fatos e fenômenos estudados.

É com base nessas definições, que desenvolveremos essa nossa pesquisa, partindo da disciplinaridade, considerada por nós o primeiro passo para que se estabeleça um processo interdisciplinar, uma vez que todos os processos de ensino/aprendizagem adotados nas nossas escolas têm como base, uma disciplina, ainda que os diálogos se estabeleçam nas salas de aula, no campo dos diversos conhecimentos e não apenas no campo das disciplinas curriculares. Entretanto, esse processo se realizando de uma forma ou de outra, estará sempre subordinado a uma disciplina curricular.

Dessa forma, depois de analisar os conceitos formulados pelos autores e pesquisadores citados, seguindo a mesma linha de pensamento de Guimarães (2005), podemos afirmar que os processos de ensino/aprendizagem nas escolas podem acontecer de seis maneiras diferentes, através de uma parceria, de uma relação que se estabelece, de um diálogo subjetivo e intersubjetivo, gerando assim uma inovação pedagógica.

Como foi verificado, a categoria *Interdisciplinaridade* surge nos dias atuais em contraponto à *Disciplinaridade*, numa tentativa de garantir uma formação integral para os educandos do século XXI, apontando novos caminhos e insurgindo-se contra os paradigmas desenvolvidos pelo positivismo, que gerou práticas pedagógicas tradicionais, construindo um conhecimento fragmentado que não dá conta das aspirações dos atores que povoam as nossas escolas e as exigências da sociedade atual.

Percebemos, portanto, nesta investigação que os conceitos de *Interdisciplinaridade* são múltiplos e divergem de autor para autor. Agrupamos os conceitos formulados por autores que mais convergem que divergem, como já afirmamos, com a finalidade de nortear a análise dos dados que foram levantados e servir de base para responder as questões abordadas nessa pesquisa. Fica claro também que a *Interdisciplinaridade* é identificada nos processos pedagógicos de interação disciplinar, insurgindo-se contra os cânones positivistas que inspiram a práxis pedagógica da maioria das nossas escolas que têm como base educativa processos disciplinares e/ou multidisciplinares.

A seguir passaremos a analisar a relação que se estabelece entre a Arte/Educação e a *Interdisciplinaridade* e que apontam para práticas inovadoras no ensino de Arte, ou mais especificamente no ensino de Teatro, ou no Teatro na Educação, pela interação estabelecida entre o Teatro e outras áreas do conhecimento escolar.

## 2.2. Arte/Educação e Interdisciplinaridade

Na área da Arte/Educação, pesquisas desenvolvidas por Ana Mae Barbosa apontam a *Interdisciplinaridade* como uma das formas de permitir uma interação maior entre a Arte e as outras áreas científicas ou áreas do saber escolar. Ela afirma ainda que a abordagem contextualista “ênfatisa as consequências instrumentais da arte na educação, baseando a dinâmica interativa entre objetivos, métodos e conteúdos na necessidade da criança” (1988, p.54).

Ainda com relação a essa questão, essa autora afirma que a prática interdisciplinar garante a constante reconstrução humanística necessária para responder a arguição que pós-modernidade nos faz.

A interdisciplinaridade é a condição epistemológica da pós-modernidade, e a interculturalidade, a condição política da democracia. A aliança entre essas duas condições basilares da vida, contemporâneas às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais (BARBOSA, 2010, p. 111).

Dessa forma, a interação de conteúdos vem propor uma prática interdisciplinar, que a Proposta Triangular dessa autora já previa. Esse interação vem acontecendo, sobretudo, depois que esta foi reconhecida como uma importante área de conhecimento da educação formal, sendo incluída na grade curricular do ensino público, depois de muitos embates desenvolvidos por arte/educadores e as entidades representativas da sociedade civil organizada, que lutaram para que isso acontecesse.

Enquanto área de conhecimento a Arte/Educação vem se firmando como um porto seguro: espaço de estudos, de pesquisa e reflexões apropriadas para dar liga ao amálgama de uma pedagogia inovadora para o Teatro, a Dança, a Música e as Artes Visuais, sobretudo para aqueles que compreendem o processo ensino/aprendizagem, dentro de uma perspectiva que foge dos paradigmas reguladores do ensino tradicional. Os atores que a povoam promovem uma inovação pedagógica, quando provocam o interesse e a curiosidade – daqueles que estão envolvidos na sua práxis – em acessar outras disciplinas, caracterizando a práxis como interdisciplinar. Esta vai evoluindo, naturalmente, muitas vezes, sem a tutela dos educadores. Estes se posicionam como facilitadores do processo, mediadores de uma aprendizagem significativa, híbrida e plural, onde eles também aprendem enquanto ensinam.

Assim, a *Interdisciplinaridade* provocada pelo estudo da Arte, inerente ao processo pedagógico que envolve as teorias, fruições e práticas artísticas, é um elemento que induz, naturalmente, o educando a se aprofundar na busca do conhecimento, uma vez que este vai se interessando por uma, por várias linguagens artísticas, áreas de conhecimento ou por todas as disciplinas necessárias à construção do saber, porque ele é estimulado pela prática que é desenvolvida, a partir do cabedal teórico adquirido.

Diante do exposto é que centramos o foco da nossa pesquisa na tentativa de compreender como se estabelece o diálogo interdisciplinar do Teatro com outras áreas de conhecimento nas salas de aula do CMHPA, a partir do momento em que se inicia o projeto *Gincana literária* até o seu encerramento ou culminância, identificando os processos interdisciplinares desenvolvidos em uma prática escolar denominada: *Escritura dramática* em sala de aula, caracterizando esses processos, descrevendo-os, observando se eles despertam interesse e curiosidade nos educandos, dentro de uma práxis contextualizada.

Portanto, para desenvolver uma prática matética (de aprendizagem), interdisciplinar, tendo como base o Teatro, é necessário que se realizem processos de interlocução inclusive com a cultura do educando que garantam para este uma aprendizagem significativa, utilizando não apenas os conteúdos curriculares, mas todo aquele conhecimento que ele já traz consigo pleno de significado, por ter origem na sua própria cultura.

Acreditamos que a proposta triangular de ensino de Arte seja adequada a esse tipo de aprendizagem, por envolver em seu bojo não apenas a sensibilização às Artes, mas, sobretudo o fazer e a sua contextualização, carregando em si toda a subjetividade que provoca processos interdisciplinares, inerentes a essa área de conhecimento.

Tendo como referência o seu trabalho desenvolvido em sala de aula, Barbosa (2007) fala da importância dessa abordagem, corroborando com o que temos defendido sobre a importância do diálogo entre os territórios diversos e entre as culturas distintas. A respeito dessa questão essa autora nos dá o seguinte testemunho, falando sobre a sua experiência enquanto arte/educadora:

A Abordagem Triangular e o *Natural Approach* me permitem trabalhar com vistas a construção de um conhecimento sólido e crítico por parte de meus alunos. Permite que eu inter-relacione culturas através da arte e da língua, através da linguagem verbal e visual. Permitem o intercruzamento do conhecimento (BARBOSA, 2007, p. 51).

Esse intercruzamento se dá, nos parece, não apenas pela disciplina curricular, mas sobretudo pelos saberes contidos em outras áreas de conhecimento, que vem agregar valor e dá significado aos processos pedagógicos interdisciplinares vivenciados pelos educandos.

Com esse mesmo entendimento Fazenda (1979) e Barbosa (2007) reforçam o valor da *Interdisciplinaridade*, nos desdobramentos enriquecedores da interlocução entre as diversas áreas de conhecimento, alfabetizando os sentidos do educando para ler e compreender o mundo com propriedade, quando afirmam que:

“O pensar e o agir interdisciplinar se apóiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação” (FAZENDA, 1979). “A interdisciplinaridade também se estabelece a partir de uma contínua interfluência de teoria e prática, de modo que se enriqueçam reciprocamente” (LÜCK, 1995) (BARBOSA, 2007, p. 94).

A alfabetização dos sentidos é condição *sine qua non* para que se leia uma obra de arte. Porém, esta só será contextualizada pelo educando, se ele tiver domínios dos outros dois princípios. Todavia, ele só se empoderará desses domínios, através de uma boa mediação do seu processo de aprendizagem, amparada em uma abordagem metodológica insurgente que se coloque, antagonicamente, contra o modelo de ensino tradicional tão em voga em nossas salas de aula, que não permite essa interlocução.

Ana Mae Barbosa afirma que essa interlocução pode se dar através da *Interdisciplinaridade* no ensino de artes “[...] para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações” (BARBOSA, 2008, p. 26).

O pensamento interdisciplinar deságua, portanto, na contemporaneidade, pela síntese, pela simbiose que gera, amalgamando os saberes advindos das mais diversas disciplinas e das mais diversas áreas de conhecimento.

São exatamente os processos interdisciplinares que movem à feitura desse trabalho, em busca da inovação pedagógica, a partir dos encontros e desencontros das diferenças e similaridades, da subjetividade e da concretude que as envolvem, com o objetivo de facilitar o trânsito e o tear artístico e pedagógico.

Richter (2003) acrescenta que a diversidade expressada nas experiências estéticas e valorizada na prática interdisciplinar, pode facilitar a compreensão do outro no que concerne a sua individuação, resgatando e incluindo este num processo rico de aprendizagem, o que é incomum no ensino tradicional, que não valoriza a

multiculturalidade e uma concepção inteira de mundo. Sendo necessário inovar, trazendo para a sala de aula processos que dialoguem com as diversas culturas, incluindo e resgatando os educandos através da Arte, sensibilizando-os para as diferentes culturas.

Corroborando com esse pensamento, Pereira (2010), afirma que a Arte faz esse resgate, na medida em que todos

Nós entendemos que a arte existe, entre outras coisas, para dar sentido à vida do homem. Acreditamos que a sensibilização desse homem para as expressões artísticas o torna mais crítico, mais consciente e mais humano, desde que ofereçamos a ele o espaço propício para essa sensibilização (PEREIRA, 2010, p. 43).

O espaço que se pretende nesse tempo é um espaço de liberdade e autonomia, onde os educandos se posicionem como sujeitos de um processo interdisciplinar que dá conta de uma formação integral, crítica e cidadã, através de uma prática dialógica, que se baseia na construção permanente do saber.

Vimos, portanto, que a Arte/Educação pode promover a *Interdisciplinaridade*, dentro de uma perspectiva de ensino/aprendizagem inovadora, onde os territórios disciplinares se fundem nos seus mais diversos níveis e as diferentes culturas aproximam, ao invés de afastar, facilitando os processos de construção de novos saberes, promovendo à autonomia e o respeito a individuação, onde a matemática se sobrepõe à didática, numa área de conhecimento que se firma enquanto ciência.

Veremos a seguir de que forma a linguagem Teatro é tratada nas escolas, seus conteúdos, práticas e marcos teóricos, as questões didáticas e metodológicas, assim como as abordagens e estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula e sua relação com a *Interdisciplinaridade*.

### **2.3 – Teatro na Educação: Interdisciplinaridade e Inovação na Sala de Aula**

Reverbel (1989) entende que o Teatro na Educação deve ser explorado pelo educador, dentro da sala de aula, com o objetivo de desenvolver nos educandos a capacidade de expressar a sua visão de mundo, ativando sua imaginação, seu senso crítico, a sua capacidade de observar e de perceber a importância que ele e o outro possuem na formação e transformação desse mundo, além de despertar a criatividade e estimular a espontaneidade, a solidariedade e o respeito ao outro, devido às relações que naturalmente se estabelecem.

Dessa forma, o Teatro na Educação talvez pudesse ser definido como o que pensa Telles (2013), sobre a construção do fenômeno teatral na área educacional e os diálogos que ele provoca entre todos os entes envolvidos na sua construção, quando afirma:

Conduzir nosso olhar pelo campo pedagógico teatral significa traçar diálogos com educadores, artistas, alunos e demais envolvidos, percebendo seus pontos de intersecção na construção do fenômeno teatral e sua assimilação pelas instituições de educação básica (p. 14).

De acordo com os conceitos e entendimento formados nessa caminhada, nosso objeto de estudo centra-se na prática teatral dentro da escola, ou seja, na *Escritura dramática*. Uma escrita que é engendrada na escola, por um determinado grupo, a partir de uma gincana, mas que extrapola os muros dessa escola, envolvendo grande parte de uma comunidade, apresentando no bojo dessa prática processos interdisciplinares, que têm como base a cultura dos sujeitos envolvidos, sua pluralidade e hibridismo, num diálogo permanente com o seu *modus vivendi*, caracterizando-se como uma ação educacional que foge à ação educacional tradicional.

Ferreira (2000) afirma que *Teatro* é a arte de representar e, teatral é aquilo que visa produzir efeito sobre o espectador, enquanto teatralizar é dar feição teatral, tornar dramático.

Já Ximenes (2001) diz que *innovar* significa introduzir novidade; renovar. Introduzir novos processos, conceitos, métodos, etc., em alguma área de atividade. Inovador, portanto, seria ao mesmo tempo adjetivo e substantivo, pois segundo ele seria ação ou efeito de inovar. Coisa nova.

No que se refere à dramaturgia, Aristóteles definiu a tragédia como um espelho das virtudes humanas e a comédia como a arte de criticar os defeitos da humanidade, pela sua espetacularização e mimese superlativa. Os estudiosos da nossa gramática, já citados, afirmam que mimetismo é tomar cor e configuração do outro.

Na época em que viveram Aristóteles e Platão, essas duas vertentes, do gênero dramático, foram utilizadas como instrumento de educação, porque o conhecimento difundido, entre as pessoas, era gerado através delas. Única literatura disponível para refletir e questionar aquele tempo.

Assim, assumir o arquétipo dos objetos e seres que compõem o mundo, para imitá-los e refletir sobre eles, através da interlocução e da interdisciplinaridade, promovidas em sala de aula, pelo ensino de Artes, consideramos ser uma ação pedagógica sedutora e inovadora, ainda que de referência milenar, porque desperta o interesse e a curiosidade dos

indivíduos observados dentro e fora das escolas, promovendo uma revitalização, uma inovação no processo ensino/aprendizagem, uma vez que se insurge contra o ensino tradicional, inovando as ações pedagógicas.

Nos objetivos do Ensino de Artes do ciclo fundamental, o Estado afirma o seguinte:

O objetivo maior da educação será, pois, vitalizar a prática pedagógica, instaurando na escola a renovação permanente através de uma permanente procura de novos valores, novas experiências e novas linguagens. Esse objetivo pode ser detalhado numa variedade de objetivos parciais, que, mais ou menos abrangentes, devem remeter ao objetivo-eixo. Sabendo-se que a listagem desses objetivos nunca será exaustiva, cabe destacar alguns: - desencadear no educando procedimentos que lhe dêem condições de situar-se no contexto vivo da comunidade cultural que faz parte e o levem a participar do processo histórico que se faz com eles; - ativar e manter em processo a ação perceptivo-inventivo-operatória do educando, descondicinando-a de hábitos, bloqueios e limitações que dificultem o acesso à arte, que, enquanto bem cultural, deve estar ao alcance de qualquer um (BRASIL, 1976, p.11).

Dentro das linguagens artísticas a que o cidadão deveria ter acesso está o Teatro. Esse termo teatro deriva dos verbos gregos *ver* e *enxergar*; lugar de ver. Ver o mundo, se enxergar nele, percebendo-se e percebendo o outro pela interlocução que se estabelece, via ritual dramático, num processo semiótico singular e particular.

Pedagogicamente falando, o Teatro em todas as suas nuances tem a função de gerar conhecimento, aguçando à imaginação e à criatividade, fazendo o educando ver, vivenciar e refletir o comportamento moral, social e cultural das pessoas, quando essa expressão artística milenar estabelece comunicação com e entre os educandos, despertando à curiosidade, o interesse desses que, a partir daí, baseados nas crenças e valores de cada um, geram novos conhecimentos que serão testados no cotidiano deles.

Essa investigação pretende responder às diversas questões, levantadas na introdução desse trabalho e analisar uma série de possibilidades, a partir da questão principal: Considerar o Teatro e a *Escritura dramática* como elementos interdisciplinares, unindo diferentes áreas de conhecimento na prática pedagógica escolar.

A *Escritura dramática* em sala de aula está contida, portanto, na categoria *Teatro na Educação* que, mesmo diante das dificuldades que enfrenta o seu ensino, é considerado como uma área de conhecimento. Esta, entretanto, carece desenvolver bases mais sólidas para se estabilizar dentro de um paradigma científico.

Inserido ainda na categoria *Pedagogia do Teatro*, não se nega a sua importância nas áreas da educação formal e não formal visto que tem mantido constante diálogo com a formação humana, com a produção de conhecimento, influenciando diretamente os demais campos nessa área educacional e artística.

A questão didática e metodológica empregada no ensino de Teatro na escola e/ou Teatro na Educação, como verificamos, tem sido objeto de estudo e pesquisa de diversos estudiosos. Essa prática se apresenta das mais diversas formas, considerando a Arte ora como disciplina, ora como disciplina transversal, ora como ferramenta para impulsionar o ensino de outras disciplinas, caracterizando assim o ensino de Teatro, como Teatro na Educação e não Educação para o Teatro, dependendo das estratégias de ensino empregadas e suas finalidades.

Em outros momentos, o ensino de Teatro surge como interlocutor de processos interdisciplinares, se constituindo em ciência ou ferramenta não no campo das disciplinas escolares, mas no campo do saber, a partir de metodologias distintas ou das estratégias utilizadas pelos mediadores dos processos pedagógicos.

Outras vezes ele surge com tanta força que passa a ser a disciplina principal, ou pelo menos os seus conteúdos e/ou saberes passam a compor uma estratégia ou metodologia adotada, coordenando os estudos desenvolvidos com mais frequência que a disciplina curricular, constituindo-se assim como um saber transversal que atualiza e perpassa o currículo escolar.

Entretanto, o objetivo principal do ensino de Teatro nas escolas é propiciar ao educando uma educação para às Artes, alfabetizando-o e tornando-o apto a acessar a Arte como linguagem de comunicação, vivenciando os processos interdisciplinares que propiciam diálogos interterritoriais com as linguagens artísticas e as TIC, caracterizando a educação para o Teatro. Porém, muitas vezes o que acontece de fato é uma prática que caracteriza-se mais como Teatro na Educação. Dessa forma, a linguagem teatral é utilizada como uma área de conhecimento, que *per se* já é interdisciplinar.

As leituras, apreciações e análise críticas das obras teatrais acontecem no ensino de Teatro com pouca frequência, de uma maneira aligeirada, o que não permite grandes mergulhos. Estes só acontecem com mais vigor, através de projetos específicos, quando são propiciadas formas de acessar obras teatrais.

A mimese não é tratada como procura e sim como cópia ou reprodução, o Teatro não se caracteriza como Educação para o Teatro através de uma formação estética e técnica, mas como Teatro na Educação, utilizado para dar significado à aprendizagem que se realiza em outras disciplinas, porém, fugindo ainda assim do ensino tradicional e, de certa forma, inovando pedagogicamente, através de uma Pedagogia do Teatro que valoriza à prática em detrimento da teoria, numa abordagem mais matética que didática, conforme defende Papert (1980, 1985) e Fino (2011).

Muitos professores que atuam nas escolas públicas brasileiras na área do ensino de artes, não possuem formação específica e desenvolvem suas atividades, intuitivamente, sem nenhum referencial teórico, amparado no saber empírico e no senso comum, alguns deles recorrem ao método da reprodução, porque não dominam as linguagens artísticas, assumem a função de arte/educadores apenas para complementar a sua carga horária, mediando práticas pedagógicas erráticas que elegem essa reprodução, tão criticada por Bordieu (2011), como base da sua práxis, tendo como finalidade apenas aguçar a sensibilidade e, às vezes, produzir material para as datas comemorativas, sem se preocupar com a matética que é a finalidade principal da práxis pedagógica.

Eles esquecem que o educador não modelaria o educando. Deveria lhe dar autonomia e passaria a observá-lo e provocá-lo, apoiando-o – quando necessário – no desenvolvimento das suas habilidades motoras, sensoriais e na construção do seu conhecimento. Um conhecimento novo como conceitua Morin (2011, p. 57). “Os conhecimentos novos que nos fazem descobrir a Terra-Pátria – a Terra-sistema, a Terra-Gaia, a biosfera, o lugar da terra no cosmo – não terão nenhum sentido enquanto permanecerem separados uns dos outros”, assim como propõe a prática escolar em vigor, que tem como base a disciplinaridade e a fragmentação do conhecimento escolar, cerceando a autonomia. Sobre essa autonomia Morim (2007) afirma o seguinte:

A noção de autonomia humana é complexa já que ela depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que esta própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma (MORIN, 2007, p. 66).

A utilização de jogos em sala de aula resgata essa autonomia, quando desagua no construtivismo proposto pelo epistemólogo suíço Piaget, que é considerado um dos maiores estudiosos de desenvolvimento cognitivo e inspirador dos ideais da *Escola Nova*, apontando para outro tipo de abordagem pedagógica, aproximando-se assim da *Interdisciplinaridade*.

Segundo Papert (1980), foi à perspectiva de Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), um dos mais importantes filósofos do Iluminismo, que favoreceu o uso dos jogos como suporte pedagógico nas escolas.

Os jogos enquanto recursos didáticos e matéticos passaram a ser estudados e a propiciar uma aprendizagem mais significativa, realizada através dos sentidos, da destreza e da imaginação, investindo no desenvolvimento integral, utilizando criatividade, ação

corporal, autonomia, diálogo, liberdade e respeito à individuação do educando; rompendo com as práticas bancárias tão criticadas por Freire (2004).

Dentro desse contexto e nessa perspectiva os jogos passam a ser uma prática de introdução ao ensino de Teatro nas nossas escolas. Sendo essa prática amparada por diversos estudiosos desse processo, tais como Reverbel (1989), Spolin (2007), Koudela (2015), entre outros.

Considerando esses jogos interessantes no processo de aprendizagem, porque se realiza com um mínimo de conteúdo, uma vez que eles só são acessados, quando os jogadores sentem necessidade de dominá-los, para resolver de forma criativa um problema proposto. Desgranges (2006) afirma que a ação pedagógica fica focada no experimento e, que à medida que os problemas vão sendo estudados e resolvidos pelos jogadores/educandos. Estes vão absorvendo os diversos aspectos do teatro, numa proposta construcionista e libertária. Ele conclui seu raciocínio afirmando que:

O aspecto da linguagem teatral que já foi investigada pelo grupo em jogos anteriores, torna-se um foco secundário nos jogos subsequentes, o que faz com que os conhecimentos adquiridos não sejam esquecidos, e que a apreensão dos elementos da cena seja cumulativa. E mesmo aspectos que ainda não foram nomeados e destacados como foco de investigação, já estão sendo trabalhados pelos participantes, mesmo que esses ainda não se tenham dado conta disso (DESGRANGES, 2006, p.114).

Dessa forma, concluímos que é interessante considerar, portanto, que a Pedagogia do Teatro, sobre a qual trataremos na próxima seção, pode se desenvolver também na sala de aula, através dos jogos proporcionados pelo ensino de Teatro, pois o jogo é em sua essência, uma prática de ensino/aprendizagem lúdica e semiótica, onde o termo *play* utilizado, se refere a um jogo pedagógico, alfabetizador, formador e, portanto, educacional e não a um *game*, sendo também interdisciplinar.

#### **2.4 – Pedagogia do Teatro: Promovendo a Interlocação entre Culturas e Territórios**

Como vimos na seção anterior, o ensino de Teatro nas escolas é caracterizado por práticas docentes que tem como norte o Teatro na Educação e não a Educação para o Teatro. Entretanto, essa Pedagogia do Teatro funde, ainda assim, autonomia com libertação, individuação e interlocação entre disciplinas, territórios e culturas distintas, cumprindo a sua função educacional, quando prepara o cidadão para a vida, de uma forma integral.

Os processos vivenciados no chão das escolas, contudo, não conseguem fugir do conceito de supérfluo, sendo o Teatro utilizado nas escolas públicas, muitas vezes, apenas como uma ferramenta e não como uma disciplina, com conteúdos e objetivos próprios. A respeito dessa questão Japiassu (2012) afirma que:

Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação *omnilateral*, quer dizer, em todas as direções do ser humano (Saviani 1977), constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou “luxo” – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas (JAPIASSU, 2012, p. 23).

O ensino de Teatro no currículo escolar brasileiro, só recentemente foi detalhado em nossa legislação, graças a mobilização e organização de arte educadores ligados a Associação Nacional de Arte Educadores (ANARTE), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE), entre outras entidades representativas dos artistas e arte educadores, que culminou com um projeto de lei do deputado federal pernambucano Raul Henry, explicitando as quatro modalidades de ensino de Artes, a partir das linguagens existentes, passando dessa forma a adquirir, aqui, um caráter epistemológico que teoricamente já possuía desde o movimento *Escola Nova*, conforme afirma Japiassu (2012).

Estudos e reflexões acerca dos aspectos educativos do teatro necessariamente se vinculam às ideologias implícitas nas teorias da educação através da história social, política e econômica das sociedades ocidentais (Courtney 1980, p. 4). [...] a partir do final do século XIX, a vulgarização do pensamento pedagógico de Rousseau serviu de base para o movimento *Escola Ativa*, intransigentemente advogado por muitos educadores e psicólogos [...]. É só com o movimento *Escola Nova* que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância psicopedagógica (JAPIASSU, 2012, p. 26).

Porém, a maioria das ações formativas realizadas no interior das nossas escolas têm se revestido de uma natureza instrucionista, sem nenhum significado, pois para os educandos essas ações não agregam valor as suas formações.

Para corroborar com esse pensamento, Koudela (2002) nos fala das orientações, emanadas do MEC, para as Secretárias de Educação Estaduais e Municipais, que utilizam os PCN como norte para o desenvolvimento do ensino de Artes, uma vez que foram – a partir dessas orientações – criados eixos de aprendizagem cujos objetos são à apreciação estética e à contextualização da arte, visando à formação integral dos educandos. Ela afirma que essas orientações foram importantes para realizar a educação de crianças e jovens, utilizando a Arte e tratando o ensino de Teatro como uma prática cidadã.

Os PCN são hoje objeto de ações educacionais em todo o país, promovidas através do MEC e das secretarias de educação em vários estados e municípios brasileiros. É preciso ressaltar que para área de Arte o documento significou um grande avanço, ao incorporar como eixos de aprendizagem a apreciação estética e a contextualização, que se somam à expressividade/produção de arte pela criança e pelo jovem. Essa proposta vem promovendo o potencial do Teatro como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos (KOUDELA, 2002, p. 234).

É notório o crescimento do ensino/aprendizagem de Teatro, apesar de todos os senões aqui apresentados, tanto nas instituições educacionais como nas entidades representativas da sociedade civil organizada. Com esta ação o Teatro assume o *status* de uma das mais importantes linguagens da área de Artes em nosso país, marcando seu avanço, ainda que pequeno, nas práticas escolares, onde, de alguma forma se aprende a ler, apreciar e analisar criticamente expressões teatrais, quando o Teatro vem à sala de aula ou a escola vai ao Teatro. Os exercícios teatrais, os jogos, as improvisações, as leituras e escrituras dramáticas, além de outras atividades afins como concepções de cenários, figurinos, maquiagem, adereços ocupam espaços nos conteúdos que são ministrados aos educandos no ensino de Teatro.

Confirmando esse avanço, Lopes (2014) inicia um artigo seu intitulado *Jogo, teatro e educação na formação de professores do ensino fundamental*, ressaltando a inclusão e a importância da Arte, como área de conhecimento, na grade curricular brasileira, no final do século XX e, refletindo sobre a importância do Teatro no processo de humanização e formação estética do homem, ela registra o seguinte:

A sua importância na formação cultural e artística de uma educação cidadã, recebeu as contribuições advindas das experiências poéticas e inovações no desenvolvimento técnico que o teatro vem experimentando nos últimos tempos, iniciadas com a reformulação dos fundamentos estéticos vivenciados em meados do século XIX, na relação entre público e artistas, entre o teatro e vida, entre arte e realidade, foram desafiados e ampliados no século XX, expandindo-se em experiências e inovações teatrais que nos chegam como reflexão e reconhecimento da linguagem cênica e sua importância na educação estética. Reflexão esta que aprofundou a linha de intersecção entre a arte e a sociedade, o teatro e seu poder de formação do homem inserido no mundo (LOPES, 2014, p. 160).

Isso faz com que a *Escritura dramática* em sala de aula, recorrendo, às vezes, a outras disciplinas da grade curricular, se potencialize como um exercício científico e crítico, que tem como referência a cultura do educando e a realidade vivenciada por ele. Este, idealizado numa perspectiva dialógica, contextualizada, coloca o educando numa posição de protagonista e cidadão do mundo, cocriador do seu universo, rompendo com aquele processo de aprendizagem mecanicista, pois os conteúdos escolares de uma área

induzem e facilitam o processo de acessar outras áreas, diluindo a fragmentação e caminhando para um todo, fugindo daquele processo artificial de aprender pela memorização, que não considera a cultura ou o contexto do educando como uma das bases do processo de aprendizagem.

O Teatro que, como já nos falou Lopes (2014), tem sido muito importante para a formação estética e cidadã do educando, haja vista não apenas as experiências inovadoras e o desenvolvimento técnico que essa linguagem vem experimentando, na medida em que cria um *link* com a vida, com a realidade que se vive. Ela tem sido importante e vem sendo utilizado, das mais diversas formas, no campo da Educação, gerando uma formação centrada no homem contemporâneo que precisa se apropriar de um conhecimento ou saber global.

Vimos, assim, que o ensino de Teatro nas escolas públicas é bem deficitário e que a Pedagogia do Teatro que propõe a *Interdisciplinaridade* faz uso da transversalidade curricular, para promover diálogos entre culturas e territórios diferentes que fomentam a Inovação Pedagógica, enquanto centra a sua ação na aprendizagem holística e elege o educando como protagonista do processo ensino/aprendizagem.

No próximo capítulo trataremos do percurso metodológico desenvolvido por nós, quando iniciamos a coleta dos dados, a partir do universo proposto, do *locus* e objetivos definidos, utilizando as ferramentas e os métodos apropriados, relacionando a base teórica utilizada às observações a análises realizadas.

## **TERCEIRO CAPÍTULO: PERCURSO METODOLÓGICO**



Imagem 5 – Aula-passeio para realizar pesquisa cultural no Parque das Esculturas de Brenand e nos equipamentos culturais do MarcoZero – Recife/PE.



Foto Odália Pereira 2014.

“Não há realmente, como se pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A dialogação implica numa amentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições.”

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 77, editora paz e terra, 2ª. ed. (2006)



### 3.1 – Concepção e Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa foi concebida como um *estudo de caso* com viés etnográfico e metodologia qualitativa, com o objetivo de compreender os processos vivenciados por educandos e educadores das séries finais do Ensino Fundamental do CMHPA, dentro do projeto *Gincana literária*, que possui como ação principal a *Escritura dramática* em sala de aula. A estratégia adotada foi a observação e a participação em todos os processos desenvolvidos, durante nove meses, no período de janeiro a 30 de setembro de 2014.

Através da observação participante, da análise e interpretação do material recolhido à luz dos teóricos da área, do contexto e territórios onde estavam inseridos os seus atores principais, das práticas desenvolvidas por eles em seus ambientes naturais; da cultura que movia o processo de ensino/aprendizagem vivenciado, despertando neles o interesse e a curiosidade, fomos chegando as conclusões que serão apresentadas no capítulo final.

Adotamos o método etnográfico por comungar com o pensamento de Fino (2003). Este entende ser a etnografia um método que envolve a participação do investigador e sua experiência pessoal, lançando com rigor sobre o objeto investigado um olhar especial. Um olhar crítico e profundo, capaz de perceber detalhes, interpretando com sensibilidade e cientificidade a realidade e a cultura que movem e alimentam o processo de construção de conhecimento do grupo, pesquisando, como se o investigador observasse o objeto estudado através de uma lupa.

Para Fino (2003), esse olhar deveria estar, ao mesmo tempo, longe e perto. Muito perto. Porque de acordo com esse mesmo autor, compete a etnografia

[...] fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – e escola –, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio (FINO, 2011, p. 100).

Fica claro, portanto, que etnografia é um método de investigação de campo, utilizado para estudar determinados grupos ou fenômenos sociais, desvendando os seus signos e significados, crenças e valores culturais, estudando os discursos dos sujeitos investigados, analisando os fatos que envolvem eles em determinados processos, lançando diversas possibilidades sobre estes e por fim interpretando-os, descrevendo a realidade destes e o conhecimento construído, a partir do ponto de vista do outro, onde o diálogo e a

troca ocupam lugar de destaque, caracterizando-se assim a etnografia como uma ferramenta antropológica.

Com esse entendimento, esse estudo foi desenvolvido utilizando uma abordagem qualitativa, no que se refere ao seu foco e a situação analisada, amparado na definição de Bento (2011, p. 13,14) do que seria uma investigação dessa natureza, quando afirma que:

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controle e manipulação de comportamentos e lugares.

A técnica aqui aplicada foi utilizada porque o objetivo era entender, descrever, analisar e explicar uma prática desenvolvida por um determinado grupo denominada, como já citamos, a *Escritura dramática* em sala de aula, inserida em um projeto educacional e pedagógico realizado pelo CMHPA.

Prática essa observada, neste caso, durante um longo período de investigação, conforme já tratamos no início desse capítulo. Adotamos essa estratégia de investigação, porque queríamos entender essa ação pedagógica com os mesmos olhos dos participantes, para poder descrever com propriedade os seus processos e a sua cultura, estando ao mesmo tempo perto e longe, enquanto participante e enquanto pesquisador. Por isso utilizamos como método o estudo de caso com abordagem etnográfica, pois entendemos assim como Angrosino (2009, p. 16), que:

Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos, Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida particular que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças apreendidos e compartilhados do grupo.

Esse estudo de caso se realizou dentro dos parâmetros de uma pesquisa qualitativa, ainda que, tenhamos que considerar alguns dados quantitativos para complementar e clarificar ainda mais os resultados alcançados, pois de acordo com Silva (2010, p. 82) “[...] o qualitativo de uma pesquisa não reside na chamada neutralidade científica ou mesmo na recusa dos dados quantitativos”. Estes podem complementar e reforçar os dados qualitativos, ampliando a sua importância dentro do universo social pesquisado, uma vez que pode refletir as crenças e os valores do pesquisador, como afirma esse autor:

Dentro de um processo investigativo a neutralidade é peversiva, pois toda pesquisa também se constitui em um ato de escolhas políticas e ideológicas. E os

dados quantitativos são aspectos que complementam os dados qualitativos (SILVA, 2010, p. 82).

Complementa o autor a sua teoria, quando afirma ainda o seguinte:

Essa perspectiva de complementaridade dos aspectos quantitativos e qualitativos vem se constituindo hoje como um dos elementos essenciais na pesquisa social, pois as atuais tendências da Pesquisa em Educação buscam superar essa dicotomia epistemológica, procurando uma síntese entre os elementos quantitativos e qualitativos (SILVA, 2010, p. 82).

Compactuando com esse entendimento e observando a prática mencionada, chegamos à conclusão de que seria possível, através de uma pesquisa qualitativa recolher dados quantitativos também, suficientes para verificar se a prática investigada poderia ser classificada como inovadora, considerando a abordagem utilizada, os processos, as técnicas empregadas, as ferramentas e os recursos que possibilitaram a investigação e a análise das interações processuais realizadas e do contrato de convivência, instituído espontaneamente ou não, de acordo com a cultura do grupo pesquisado.

Estas ferramentas, utilizadas nessa nossa abordagem, nos forneceram as pistas de como tal prática foi construída, das deambulações que aconteceram, e o porquê desta prática dar sentido à produção do conhecimento construído pelo grupo investigado, porque elas possibilitaram a análise dessa experiência vivenciada pelo grupo e o exame das interações e comunicações desenvolvidas, facilitando dessa forma a compreensão das questões sociais identificadas.

Corroborando com esse nosso entendimento Angrosino (2009. p. 8, 9) afirma o seguinte:

Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como forma de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas).

Nessa perspectiva, pudemos compreender quais os arranjos sociais e pedagógicos davam suporte as ações e processos desenvolvidos dentro da *Gincana literária*, formatando os estatutos e protocolos de uma formação alinhada aos parâmetros de inovação, que incentiva a pluralidade, o hibridismo, o diálogo interdisciplinar e a experimentação, tão em voga na chamada pós-modernidade, que são bases didáticas e matéticas utilizadas para romper com o modelo positivista, que nos foi legado desde a nossa colonização.

O *modus operandi* dos agentes envolvidos nesse fenômeno foi o viés acessado, que nos forneceu uma radiografia natural dos seus processos. Esse estudo analisou as estratégias utilizadas pelos educadores nas relações estabelecidas com os educandos, tendo como referência a inovação pedagógica. O *locus*, ambiente das vivências pedagógicas, o CMHPA foi analisado enquanto instalações físicas, estrutura institucional e detentor de concepção educacional, dentro do contexto local, regional, estadual e nacional, assim como as relações culturais, organizacionais, sociais e políticas ali estabelecidas entre toda a comunidade escolar, uma vez que esse estudo se propôs a compreender esse fenômeno.

De acordo com Yin (2001), um estudo de caso pode contribuir para compreender melhor os fenômenos, estejam eles situados nas mais diversas áreas de conhecimento. Assim como pensa Godoy (1995), esse nosso estudo foi realizado mais especificamente dentro de um contexto real, sendo a *Gincana literária* do CMHPA e sua escrita dramática o foco de interesse desse nosso trabalho.

Diante de um fenômeno tão complexo só foi possível dar conta desse estudo dentro do planejamento estabelecido e de acordo com o projeto formatado porque, tendo como base Lapassade (2005), coletamos dados nas diversas fontes disponíveis. Foi utilizada uma abordagem etnográfica, o que possibilitou a identificação, o entendimento e a dominação desses elementos, quando realizamos a necessária triangulação dos dados levantados, que no próximo capítulo iremos apresentar e analisar, concluindo o nosso estudo.

Depois de descrever a concepção e os objetivos dessa pesquisa, ressaltando o seu caráter etnográfico, quando se verifica que ela teve como base de constituição diversos teóricos da área, assim como a complexidade da sua natureza, nós passaremos a caracterizar na seção seguinte o universo onde se realizou a pesquisa e os processos vivenciados, apresentando ainda o tempo dispendido na pesquisa.

### **3.2 – Universo da Pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida, acompanhando as aulas do CMHPA que possui o CNPJ 01.922.941/000-45, Portaria de funcionamento número 2.304 e inscrição estadual 26103850, sendo esse colégio o *locus* dela. Esta se realizou através de um estudo de caso, como já afirmamos, pretendendo revelar os signos, significantes e significados contidos na prática escolar desse grupo, caracterizando-se como um trabalho educacional diferenciado na cidade de São Benedito do Sul.

São Benedito do Sul é um pequeno município da Zona da Mata Sul, do estado de PE, no Nordeste brasileiro, conta com uma população de dezesseis mil habitantes, sendo 55% dessa população composta por jovens. A cidade, dividida entre Cidade Alta, Cidade Baixa e o distrito de Igarapeba, está inserida na rota turística de PE *Águas da Mata Sul*, por possuir um grande manancial de água mineral, com muitas cachoeiras, poços, açudes e bicas pouco explorados pelos seus gestores. Sua economia está aliçada na monocultura da cana de açúcar, atualmente em franca decadência com o fechamento das usinas e engenhos da região, herança do período colonial. A maioria da sua população é pobre e negra, descendente de escravos do *Quilombo dos Palmares*, situado no estado vizinho Alagoas e que antes da punição de Portugal era território do estado de PE.

O município possui uma Rede de Ensino autônoma, composta por 27 unidades de ensino, sendo 4 delas situadas na zona urbana e as 23 restantes na zona rural. Além de possuir uma escola estadual de referência. Foi nesse município que se desenvolveu a nossa pesquisa, mais precisamente em uma das quatro escolas localizadas na zona urbana do município, o CMHPA. Esse colégio está sempre fechado, sob a guarda de um porteiro que, acionado, abre o portão para que a comunidade possa ter acesso ao seu interior.

Atualmente, adequando-se a legislação brasileira que responsabiliza os estados pelo Ensino Médio e os municípios pelo Ensino Fundamental, essa escola atende cerca de mil e quatrocentos educandos, do primeiro ao nono anos, numa faixa etária variável, com muitos fora da faixa exigida pelo sistema de ensino.

Uma grande parte destes educandos é proveniente da zona rural, de pele parda ou negra e uma minoria branca. Todos possuem baixo poder aquisitivo, pois são de famílias pobres. Muitos deles têm como renda fixa o programa social: bolsa família, gerenciado pelo Governo Federal em parceria com os estados e municípios da União.

Os educadores, cerca de quarenta e cinco, são em grande maioria jovens, recém graduados por faculdades de licenciatura da região, com origem em famílias mais abastadas e possuem pele branca. A maioria deles há poucos anos atrás, possuía apenas o magistério – ensino médio direcionado à formação de professores polivalentes –, mas hoje concluíram ou estão concluindo um curso de pedagogia, cuja realização acontece desde 2006, numa parceria da Universidade de Pernambuco (UPE) com a Prefeitura Municipal de São Benedito do Sul, através da sua Secretaria de Educação.

Estes educadores se situam na faixa etária de vinte e cinco a quarenta anos. Eles não possuem a formação exigida para ministrar aulas de Arte, mas atuam na sala de aula

ministrando aulas de Arte para complementação de carga horária, o que é muito comum em todo o estado de PE.

A escola tem a frente da sua gestão, uma diretora e uma vice – que estão na função há apenas três anos –, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária, cinco agentes administrativos quatro porteiros, seis merendeiras e uma equipe de limpeza composta por sete serventes.

Os educandos e educadores; os gestores e sua equipe que atuam no oitavo ano A e nos nonos anos A, B, C e D do Ensino Fundamental, na unidade de ensino já citada, foram observados e analisados, diuturnamente, durante o processo de investigação, de acordo com o que preceitua Bento (2012) e Martins (2008), para poder penetrar na realidade social dos mesmos. Porque sem penetrar na realidade pesquisada seria impossível emitir um diagnóstico fidedigno, condizente com a complexidade da prática pedagógica realizada, observada e analisada.

Assim, nesse estudo de caso as observações participantes foram realizadas, sistematicamente, duas vezes por semana, durante as aulas de Língua Portuguesa que, na maioria das vezes, utilizava o Teatro e a sua escrita dramática para dialogar com outras áreas de conhecimento e com as outras três linguagens artísticas, cujos registros foram efetuados no Diário de Bordo que consta do apêndice dessa dissertação.

O CMHPA é nosso velho conhecido, já frequentamos o mesmo há muito tempo, desde quando assumimos a Secretaria de Educação Cultura e Esportes do município e tivemos o prazer de implantar uma grade curricular que privilegiava o ensino de Arte, promovendo uma política de formação continuada do educador, inspirado no pensamento do Souza (2012), de quem tivemos o referendo, quando ele nos visitou no ano de 2000, para participar da culminância de uma dessas formações, realizada no Clube Municipal de São Benedito do Sul.

O projeto da gincana se inicia com um período de planejamento, que tem a duração de dois meses, envolvendo os docentes e a direção do CMHPA, mas a execução só se realiza de fato, quando os educandos são envolvidos no projeto, a partir de uma práxis escolar que utiliza processos disciplinares e multidisciplinares, tendo como disciplina inicial a Língua Portuguesa e como área de conhecimento o Teatro. Analisamos a prática desenvolvida dentro desse projeto durante nove meses, cinquenta e três dias, cento e noventa e oito horas e trinta minutos, conforme consta na Tabela 9 do Apêndice 9 (página 160).

Essa prática além de trabalhar os gêneros literários tais como prosa, poesia e drama, entre outros, de autores já consagrados, abre espaços para que os sujeitos envolvidos no seu processo adaptem textos ficcionais como contos – inclusive os de fada – e elaborem os seus próprios textos que, se passarem pelo crivo do grupo, poderão ser dramatizados; além de “modernizar” – adaptar – os contos acessados por eles, acrescentando elementos do seu cotidiano, da sua cultura, trazendo a narrativa, com seus conflitos e tramas para a realidade deles.

Dessa forma, os textos escritos ou adaptados por eles são analisados, ensaiados e têm a sua produção de montagem planejada, com ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, sendo essas montagens apresentadas na escola e fora dela, em espaços como a praça pública, o clube e a quadra municipal, envolvendo toda a comunidade são beneditense, oriunda das zonas rurais e urbana, promovendo uma interação singular, entre os diversos sujeitos; entre as disciplinas curriculares e as extras curriculares, interligando os diversos territórios trafegados, promovendo uma simbiose consequente entre Teatro e Língua Portuguesa, ainda que não exista essa orientação na gênese do sistema municipal de ensino de São Benedito do Sul.

Como vimos o local onde se realiza a *Gincana literária*, é um espaço adverso, com fortes resquícios e marcas do colonialismo português, chamando a nossa atenção para o fato de projeto tão promissor se realizar ali. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, aquele fenômeno nos pareceu uma flor que nasce no árido deserto da ignorância. Utilizaremos a seção seguinte para apresentar os critérios que foram utilizados para definir como nosso objeto de estudo tal fenômeno.

### **3.3 – Critérios Adotados para Escolha da Gincana**

A *Gincana literária* do CMHPA é uma ação formativa e formadora que envolve os educandos matriculados nos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental, com predominância dos nonos anos. No início do ano, as três educadoras envolvidas na coordenação do projeto, se reúnem durante dois meses, para traçar as diretrizes dessa gincana, que tem como elemento norteador o ensino de Língua Portuguesa, a partir da literatura e seus autores. Sendo que a Literatura Dramática se impõe sobre os demais gêneros, na medida em que os próprios educandos e educadoras traçam como metas de experimento da produção textual, a transformação de contos, romances e afins em escritura

dramática que, após lidos, analisados e reescritos, são apresentados para toda a comunidade são beneditense que vota e elege o texto vencedor da gincana.

Esse mesmos textos engendrados pelos participantes – adaptados e às vezes até transformados em sua essência – passam a ser base para o planejamento e execução de instalações, que são montadas em praça pública; de cenografias, figurinos, maquiagem, sonoplastia, convites e livros artesanais que são apresentados durante o desenvolvimento da gincana, cuja culminância acontece na quadra e no clube municipal, quando uma comissão julgadora pontua o nível de conhecimento construído pelas equipes (séries), tendo como referência o conteúdo vivenciado e as respostas dadas, sejam orais, ou resultados concretos como os artefatos construídos ou subjetivos, tais como as montagens e performances.

As atividades são desenvolvidas em sala de aula, sob a mediação das três coordenadoras, que utilizam dois dias por semana para trocar impressões e traçar metas, visto que essa prática extrapola os muros da escola, pois os educandos precisam responder a questões complexas que envolve muita pesquisa, consulta e visita a diversos segmentos da comunidade para apresentar resultados condizentes com os objetivos propostos. Ao final não apenas a comunidade escolar, mas a comunidade como um todo interage com educandos e educadores numa celebração à educação, à cultura e à arte, durante dois dias, de forma inusitada e singular, ocupando praças, clubes, corredores culturais e quadras.

Assim o critério adotado para escolher a gincana como objeto de estudo foi a curiosidade, o desejo de responder as questões que iam surgindo, oriundas das nossas inqueitações, face aos problemas que percebemos na área da Educação, já tratados neste trabalho e dos conceitos que construímos a partir das nossas crenças, dos nossos valores e do referencial teórico utilizado. Queríamos entender esse fenômeno que acontece em uma cidade tão pequena, longe de tudo e sem grandes meios de comunicação, com educadores possuindo pouca ou quase nenhuma formação e informação no que se refere a área de Ensino de Arte.

Precísavamos compreender o porquê de uma prática, tão rica e diferente das que acontecem nas escolas daquele município e até mesmo das escolas do estado de Pernambuco, se realizar com tanto sucesso e mobilizar não apenas a comunidade do entorno daquela escola, mas a comunidade de todo o município, tornando essa ação singular, participativa, libertária, de sucesso pedagógico e educacional ímpares.

Necessitávamos estudar essa atividade. Juntar todos os elementos envolvidos nela, para compreender essa insurgência contra o ensino tradicional e que foge de um currículo

que engessa o processo pedagógico, embotando a aprendizagem. O que para nós foi um desafio e uma satisfação, ainda que dolorida, na medida em que percebíamos as dificuldades vivenciadas por todos aqueles envolvidos neste processo.

Debruçar-nos sobre essas questões foi instigante e surpreendente, pois nos deparamos com um processo muito complexo e rico, ao qual tínhamos que nos dedicar plenamente para dar conta de muitas variáveis, principalmente àquelas mais subjetivas.

Assim, os critérios mais determinantes da nossa escolha foram os seguintes: 1 – a singularidade da prática; 2 – o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar o que caracterizava um movimento que foge ao padrão escolar do nosso estado; 3 – A dedicação dos educadores e dos educandos as ações extraclasse, o que não é comum; 4 – a ausência de estofo teórico para dar conta de projeto tão ambicioso; 5 – A ausência de recursos materiais e de referências inspiradoras para as criações artísticas, acima da média do padrão escolar e, finalmente, 6 – O fato de o Teatro ser tratado como uma área de conhecimento que agrega valor aos conteúdos disciplinares, promovendo a Interdisciplinaridade e a Inovação.

Precisávamos entender se isso acontecia apenas pela realização da escritura dramática, do jogo dramático e/ou teatral – essência lúdica –, pelo prazer de brincar, ou se isso se dava mesmo, também, pelo empoderamento do verbo, da episteme, do conceito e do entendimento estético e ético, quando os envolvidos conseguiam entender e dizer algo através do Teatro, interpretando os signos visuais, sonoros e culturais, em permanente diálogo com a realidade vivida por eles e com as disciplinas constantes da Mc.

Passaremos a falar na seção seguinte das ações desenvolvidas dentro da nossa metodologia de pesquisa e investigação, os métodos e técnicas adotadas.

### **3.4 – Modus Operandi desse Estudo de Caso**

Adotamos a pesquisa qualitativa com metodologia etnográfica porque, desde o início do desenvolvimento da ação investigativa, quando definimos o objeto a ser estudado, suspeitávamos que essa fosse a metodologia adequada para responder às questões levantadas, pois o objetivo definido revelou-se muito complexo, com infinitas nuances e matizes. A partir desse pressuposto adotamos a observação participante, utilizada para nos aproximar ainda mais desse objeto, facilitando o processo de pesquisa e controle, no que se refere às nuances filosóficas, sociológicas e antropológicas dentro do campo da educação porque entendemos que:

[...] a pesquisa educacional apresenta três abordagens epistemológicas principais. Uma tradição é representada por estudos empíricos-analíticos ligados a métodos quantitativos. As outras duas tradições estão mais fortemente vinculadas a abordagens qualitativas e podem ser divididas em estudos fenomenológicos-hermenêuticos e estudos orientados pelo referencial teórico do materialismo dialético (WELLER e PFAFF, 2010, p.19).

Tendo como base os estudos desenvolvidos por essas autoras, por Lapassade (2005), Angrosino (2009), Fino (2011), Martins (2008) e com o campo da pesquisa definido, iniciamos a nossa coleta de dados, adotando como estratégia operacional a observação participante, desenvolvida sistematicamente (duas vezes por semana), por um longo tempo. Essa estratégia nos pôs em contato direto com os processos desenvolvidos na *Gincana literária*, nos transformando em investigador e instrumento na coleta dos dados e na interpretação dos mesmos,

Foi necessário nos empoderarmos desses processos, adquirindo e treinando novas habilidades, para utilizarmos essa técnica de investigação denominada observação participante, como nosso procedimento científico principal, a partir de alguns critérios como planejamento, resposta a objetivos prévios, validação, precisão, verificação e controle. Isso exigiu de nós mais introspecção e capacidade de avaliar a subjetividade e a intersubjetividade tão comuns nos processos colaborativos.

Entendemos, portanto, observação participante como uma técnica empregada para coletar dados no *locus* definido como campo de pesquisa, abrangendo todos os atos do pesquisador, no que se refere à negociação para penetrar no campo pesquisado, participar dos processos vivenciados, registrar, analisar, selecionar, validar e controlar os dados, definindo a relevância dos mesmos.

Normalmente essa observação se realiza em três momentos distintos, pois se constitui em grande desafio adquirir a confiança dos atores envolvidos nos processos investigados, uma vez que:

O grande desafio do investigador é conseguir aceitação e a confiança dos membros do grupo social onde realiza o trabalho de campo. Para tanto, o êxito de uma pesquisa dessa natureza dependerá da capacidade do investigador de, harmoniosamente, integrar-se ao grupo pesquisado. O pesquisador-observador formal e revelado será parte do contexto que está sendo observado/investigado e ao mesmo tempo modifica o contexto e é por ele (MARTINS, 2008, p.25).

Assim, no primeiro momento definido como observação geral, realizamos a solicitação de acesso ao campo e a definição de protocolos e estatutos para que se estabelecesse a interação com os atores que transitam nele. Em seguida tivemos o segundo momento que foi o da observação descritiva, quando adquirimos uma visão geral do campo

de pesquisa e do objeto de estudo. Finalmente chegamos ao terceiro momento. O momento da observação seletiva ou depuradora, caracterizado pelo enfronhamento do pesquisador dentro dos processos desenvolvidos, realizando uma escuta ativa e refinando as observações registradas no diário de bordo, como preconiza as pesquisas de natureza etnográfica.

[...] a etnografia se caracteriza fundamentalmente pela procura de fontes múltiplas de dados e evidências, para com isso obter diferentes perspectivas sobre o caso pesquisado, e pela coleta de dados que consiste na observação participante e na escuta ativa. A técnica etnográfica consiste na inserção do pesquisador no ambiente, no dia-a-dia do grupo investigado – Estudo de Caso. Os dados são coletados no campo, em geral, por meio da observação participante e entrevistas quase sempre semi-estruturadas (MARTINS, 2008, p.52).

Portanto, a observação participante, dentro do planejamento definido, foi um elemento facilitador para o desenvolvimento dessa pesquisa. Adotamos uma abordagem etnográfica, com foco nas relações educacionais e sociais estabelecidas, pois o nosso objetivo era retratar o fenômeno estudado de uma maneira que mesclasse o subjetivíssimo com a objetividade, para que de forma mais detalhada e apurada, pudéssemos analisar as informações obtidas, oriundas dos dados colhidos, com maior densidade científica, imprimindo a estas informações, após a análise, as implicações sociais, econômicas e culturais intrínsecas ao desenvolvimento humano.

Dessa forma, todas as observações diretas foram registradas no diário de bordo já citado, onde foram detalhados todos os processos vivenciados durante a investigação, para ampliar a qualidade do método adotado e apontar novas formas de aferição de resultados, pela linha de pesquisa adotada, como pensam Weller e Pfaff (2010).

Nessa direção caminhamos. A observação participante possibilitou a coleta dos dados registrados em nosso diário de bordo. Este constituiu-se na principal ferramenta de registro da investigação desenvolvida, durante o longo período de desenvolvimento da pesquisa, pois consideramos os dados recolhidos dessa forma como a principal fonte a ser utilizada no nosso estudo, uma vez que:

O dado coletado, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provém de muitas fontes, e principalmente da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa ao vivo” com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo dos estudos dos documentos oficiais e dos documentos pessoais (LAPASSADE, 2005, p.69).

Para a análise dos dados e compreensão da realidade investigada, utilizamos as informações qualitativas e quantitativas, referente aos processos desenvolvidos,

identificando nas entrelinhas dos diálogos observados, fossem eles orais ou corpóreos, os valores, as crenças, os sonhos, aspirações e desejos diversos, graças à etnografia adotada por nós nesse estudo de caso.

Assim, justificamos a escolha da metodologia etnográfica, adotando como estratégia principal a observação participante, porque numa pesquisa qualitativa se identifica com mais segurança e precisão o elemento fundante do processo investigado. Esse é inclusive um postulado de Bento (2011) que entende ser a investigação qualitativa um facilitador da compreensão das narrativas e dos seus significados dentro do campo investigado.

Dessa forma, considerando a heterogeneidade, ampliamos a amostra coletada, analisando os dados quantitativos apurados, a partir da identificação do elemento fundante dos processos desenvolvidos na sala de aula, no período de realização da *Gincana literária* do CMHPA. Para concluir trataremos a seguir dos instrumentos utilizados no decorrer do nosso estudo.

### **3.5 – Instrumentos Utilizados na Pesquisa, Coleta e Análise dos Dados**

Para coletarmos os dados durante essa pesquisa nos enfronhamos nos processos pedagógicos vivenciados pelos educadores e educandos do CMHPA, sendo elemento presente às práticas desenvolvidas e, ao mesmo tempo, ausente quando por estratégia adotava como instrumento facilitador da sua investigação a observação participante, o que abriu a possibilidade de está perto e longe do fenômeno estudado, em meio aos processos vivenciados, as conjecturas e sensações apuradas na bifurcação do *Ver*, *Escutar* e, sobretudo, *Anotar*, no principal instrumento de registro de dados – o diário de bordo – as conversas formais e as informais, situando-se dentro do campo de atuação, desgarrando-nos, como pensa Yin (2001), da própria cultura, buscando encontrar e compreender outras culturas, para melhor analisar os dados recolhidos no campo mapeado e autorizado.

Como se pode perceber, apesar de delimitar o objeto de estudo à prática pedagógica desenvolvida nessa ação da *Gincana literária*, essa pesquisa envolveu em seu bojo um campo muito amplo, abrangendo áreas de: pedagogia; artes; cultura; história; línguas; sociologia e filosofia, o que exigiu uma maior imersão no universo pesquisado e ao mesmo tempo a capacidade de torná-lo estranho, para melhor observar, descrever e problematizar o mesmo.

Dessa forma, a observação e o diário de bordo foram importantes. Considerando que o termo observação originado do latim se constitui em ação ou efeito de observar, sendo também uma técnica de coleta, que examina com atenção as múltiplas fontes de evidências de uma pesquisa e que o diário significa registros das ações vivenciadas, observadas ou sentidas. Esses elementos constituiram-se nos instrumentos utilizados na coleta de dados dessa pesquisa.

A técnica utilizada para a seleção e estudo dos dados coletados foi a análise de conteúdo, de acordo com o que preceitua Bardin (2011), numa perspectiva de análise qualitativa preceituada por Weller e Pfaff (2010), sendo necessário realizar a triangulação dos dados para lhes dar consistência e credibilidade, porque tivemos acesso a múltiplas fontes de evidências e, portanto, sentimos a necessidade de cruzar os dados colhidos, impondo assim maior rigor teórico-metodológico aos resultados.

Assim, o conteúdo analisado passou por uma triangulação entre o que foi dito pelos participantes do fenômeno investigado, o que foi observado pelo pesquisador, o que dizia a teoria acessada no que se refere aos processos observados e o que a análise dos artefatos físicos nos mostrou, sempre à luz dos teóricos das áreas de conhecimento estudadas pelos agentes envolvidos na ação da gincana.

Vimos neste capítulo como foi concebido esse estudo, seu objetivo principal, o universo ou campo onde realizamos a pesquisa, os critérios que adotamos para definição do objeto de estudo, o modo como conduzimos a investigação e os instrumentos utilizados na coleta dos dados. No capítulo seguinte serão apresentados os resultados obtidos e as relações travadas com as categorias estudadas, quando revelaremos os processos vivenciados dentro da *Gincana literária*. Revelaremos como eles se caracterizam e a interlocução que se dá entre as práticas curriculares e teatrais do CMHPA. Descreveremos e enumeraremos os ecos dessa prática, os níveis interdisciplinares atingidos, explicando os processos que constroem conhecimento com autonomia e liberdade, de acordo com as conclusões que chegamos, além de apontarmos caminhos para novas pesquisas que poderão ser desenvolvidas, abordando esse tema, dentro de outro viés, para aprofundar as questões aqui tratadas, abrangendo todo o território aquático deste universo pesquisado, oportunizando mergulhos mais profundos e deambulações precisas, sob as benções das *parcas*, “senhoras dos nossos destinos”.



## **QUARTO CAPÍTULO: RESULTADOS OBTIDOS**



Imagem 6 – Cena do espetáculo “Romeu e Julieta”, encenado no Clube Municipal de São



Benedito do Sul, dentro do projeto *Gincana literária*.

Foto de Odália Pereira - 2014.

“A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio.”

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 78, editora paz e terra, 2<sup>a</sup>. ed. (2006)



#### **4.1 – Os processos da *Gincana literária***

Com a finalidade de compreender como se estabelecia, na prática educativa do CMHPA, o diálogo entre o Teatro com outras áreas do conhecimento escolar, realizamos essa pesquisa, observando os processos educacionais e os contextos de aprendizagem desenvolvidos dentro da *Gincana literária* daquele colégio, realizada anualmente.

Para obtermos os resultados almejados selecionamos, a partir da análise do diário de bordo, os episódios que continham diálogo entre o Teatro e as diversas áreas de conhecimento envolvidas neles. A partir daí, foi necessário identificar e analisar os processos interdisciplinares existentes nesses episódios, analisando com rigor as trocas, as peculiaridades das coordenações e os níveis existentes, para então caracterizá-los, descrevendo os resultados obtidos através da cooperação e da interlocução estabelecidas, objetivando explicar as formas como esses processos ocorreram no CMHPA.

Tendo isso claro, passaremos a tratar das interlocuções estabelecidas nas práticas realizadas, de acordo com o mapeamento dos episódios que foram selecionados, verificando neles os graus de interdisciplinaridade atingidos, depois de interpretamos as categorias interdisciplinares identificadas naquela prática escolar, denominada *Teatro em sala de aula*, que propicia aos sujeitos envolvidos inovação, pela dialogicidade, trocas e autonomia. Ao final falaremos dos contextos de aprendizagem analisados.

#### **4.2 – O Teatro em Sala de Aula: Caracterizando os Processos, as Práticas Interdisciplinares e as Interlocuções Mapeadas**

A partir da análise dos registros contidos no diário de bordo, identificamos sessenta e cinco (65) episódios na prática pedagógica do CMHPA, onde ocorreram interlocuções entre o Teatro e outras áreas de conhecimento, conforme registro na Tabela 1, constante do Apêndice 1 (página 201). Esses episódios foram agrupados em seis modalidades ou categorias interdisciplinares denominadas de: (1) *Disciplinaridade*; (2) *Multidisciplinaridade*; (3) *Pluridisciplinaridade*; (4) *Disciplinaridade Cruzada*; (5) *Interdisciplinaridade* e (6) *Transdisciplinaridade*. As nomenclaturas adotadas para esses processos estão baseadas nos estudos de Guimarães (2005), Santomé (1998), Fazenda (1991; 2012), Japiassu (1975; 1976) e Piaget (1973).

De uma maneira geral, esses diferentes autores justificam, ainda que de uma forma não consensual, a existência dessas nomenclaturas ou terminologias para clarificar as modalidades ou natureza dos diversos processos, a partir dos seus níveis de interação: verificando os objetivos e a coordenação, a intensidade das trocas, integração e interlocução estabelecidas, o equilíbrio ou desequilíbrio da comunicação, a delimitação do território de trabalho, a dependência e modificação desenvolvidas nas disciplinas ou áreas de conhecimento, geradas por conta das fronteiras existentes entre essas disciplinas e as áreas de conhecimento envolvidas nos processos e verificamos o desaparecimento dessa dependência, quando se atinge o nível superior interdisciplinar, considerando este nível como aquele atingido pelos processos de *Transdisciplinaridade*, que se realizam tendo como base uma axioma comum.

Essas nomenclaturas são utilizadas para identificar os processos, analisando suas características, o grau de interação, o nível de sofisticação atingido pelas estratégias pedagógicas adotadas, que indicam a gradação da atuação interdisciplinar, a superação da visão fragmentada e individualista, a partir da participação, da heterogeneidade que supera as barreiras existentes entre os territórios da teoria e da prática, invocando assim uma dialogicidade intersubjetiva, cidadã, crítica e libertária.

Corroborando com esse nosso entendimento um desses diferentes autores faz a seguinte afirmação:

As diversas modalidades interdisciplinares têm o objetivo de esclarecer a natureza das várias formas de trabalhar com as disciplinas, sem que todas elas se configurem como modos interdisciplinares de atuação. Não há consenso quanto à terminologia utilizada para descrevê-las, pois abarcam uma variedade de possibilidades, servindo para caracterizar desde um saber fragmentado até a formação de um outro sistema mais complexo e abrangente (GUIMARÃES, 2005, p. 74).

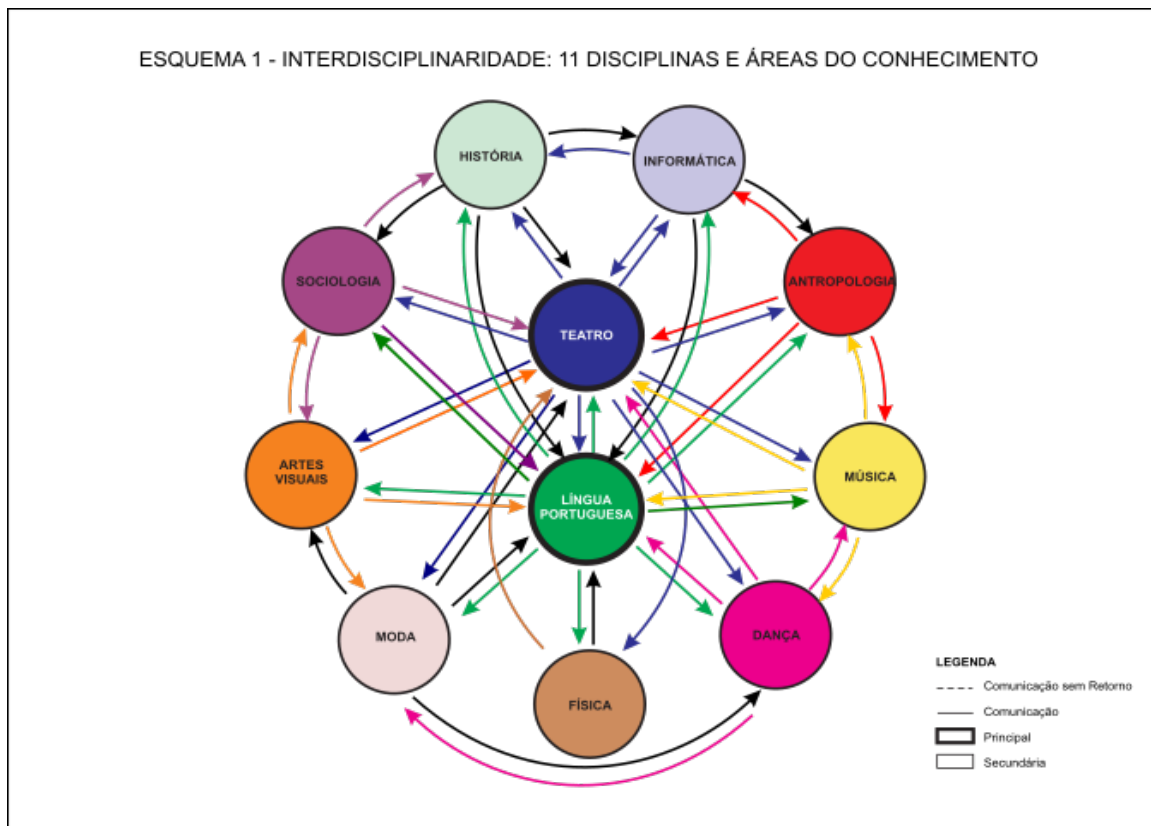
Para um melhor entendimento de como se realizam os processos interdisciplinares no ambiente escolar, elaboraremos uma breve caracterização deles, apresentaremos exemplos para ilustrá-los e faremos inferências em torno de cada um. A ordem da apresentação será estabelecida, considerando a apuração do índice de frequência dos mesmos, partindo dos processos classificados como de maior frequência para os de menor frequência.

Os processos identificados no diário de bordo agrupados sob a nomenclatura *Interdisciplinaridade* são aqueles que promovem interação entre as áreas, a partir de uma axiomática comum, ou seja, um significado ou postulado comum às disciplinas que, de

acordo com Guimarães (2005), objetivam elaborar um contexto mais geral, a partir da simbiose das disciplinas ou áreas de conhecimento, que modificadas passam a depender uma da outra. Contudo, uma delas introduz a noção de finalidade, num nível hierárquico superior, passando a ser a coordenadora do processo que quebra o paradigma disciplinar. Essa interação pode se realizar através das disciplinas e/ou das áreas de conhecimento.

Esclarecemos que os processos analisados nos episódios, que apresentaremos, receberam a nomenclatura: *Interdisciplinaridade*, porque se caracterizaram por promover nas salas de aula do CMHPA a interação entre onze áreas de conhecimento e disciplinas. Sendo elas: Teatro, Língua Portuguesa, História, Informática, Sociologia, Artes Visuais, Antropologia, Física, Dança, Música e Moda. Essa interação ocorre em dois níveis, com diversos objetivos e coordenação de nível superior, possuindo um postulado comum.

Dentre essas disciplinas e áreas de conhecimento foi o Teatro quem evocou todas elas, coordenando o processo de interlocução. A Língua Portuguesa apareceu como evocadora do processo de diálogo em apenas um dos vinte e dois episódios mapeados. Diante desse fato não consideramos que ela seja uma disciplina coordenadora das interlocuções que se estabeleceram. Apesar disso, é através dela que o Teatro consegue dialogar com todas elas, conforme se constata no Esquema 1 que apresentamos abaixo.



Observa-se que o mínimo de disciplinas/áreas de conhecimento envolvidas nesses processos de diálogo é oito e o máximo onze, que dialogam entre si, excetuando-se Física que realiza trocas apenas com o Teatro e com a Língua Portuguesa, fazendo com que esse processo dentro da instituição de ensino pesquisada não se realize, ainda, da forma ideal.

No entanto é importante frisar que o Teatro por se posicionar como coordenadora desses processos, no nível superior, dialogou com todas as outras. Contudo, a Língua Portuguesa mesmo se posicionando no segundo nível também realizou seu diálogo, por ser a disciplina que nesse colégio iniciou os processos interdisciplinares. Entretanto, o Teatro por possuir uma força aglutinadora maior foi quem evocou todas as outras para iniciar um processo de cooperação, que dissipou as fronteiras e aprimorou as ações colaborativas.

Outro fato importante que deve ser considerado é o seguinte: entre as disciplinas e as áreas de conhecimento que estão envolvidas nesses processos, apenas Língua Portuguesa e História são desenvolvidas no CMHPA, de acordo com a sua Grade Curricular, direcionada ao ensino e à aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental. Isso vem ratificar a riqueza, complexidade e sofisticação dos processos de *Interdisciplinaridade*, desencadeados a partir do Teatro que estabelece diálogos com Sociologia, Informática, Moda, Física, Dança, Música e Antropologia, que fazem parte da vida das pessoas envolvidas nessa ação educativa e da vida dos sujeitos humanos que habitam o entorno do colégio e o planeta.

Percebe-se que os processos de *Interdisciplinaridade* são tão sofisticados, ricos, complexos e consequentes que não se satisfazem apenas com os diálogos entre as disciplinas e as áreas de conhecimento, elegendo o Teatro como coordenador das ações para estabelecer o diálogo também entre as linguagens artísticas como Dança, Música e Moda, promovendo a interterritorialidade que, no entendimento de Barbosa (2008), vai mais além do que a *Interdisciplinaridade*, porque ela se instaura, a partir de uma integração alocêntrica das diversas áreas de conhecimento, fugindo de um centro predeterminado – coordenação –, organizando-se através de centros emergentes e contando com um fruidor/produtor que cria muitos centros organizativos (territórios), o que facilita os processos colaborativos, redundando em experiências estéticas complexas que envolvem diversas linguagens artísticas.

Nesse sentido, podemos afirmar que a interterritorialidade provoca tráfego, passagens, flutuações de informação entre áreas distintas, eliminando as fronteiras das áreas de conhecimento e promovendo encontros e simbioses, porque os significados da obra de arte advém da subjetividade dos encontros de quem produz e de quem a frui.

Portanto, a interculturalidade e a interritorialidade nas escolas contribuem para que a Interdisciplinaridade surja naturalmente no campo poético das artes. Nesse caso no campo poético do Teatro.

Passamos a apresentar três dos episódios mapeados no CMHPA, como exemplos dos processos de *Interdisciplinaridade* que ali foram vivenciados:

As aulas começaram com a discussão de como se estabelecia uma comunicação e como essa se realizava; falou-se sobre o emissor; sobre algo que ele quer comunicar; o canal de comunicação utilizado e o papel do receptor. No caso do teatro a plateia. Retornou-se a discussão sobre o papel do teatro, se ele deveria ser didático ou não. As educadoras falaram sobre o teatro desenvolvido, sobre os jesuítas, o teatro político de Brecht, ficando claro que as montagens teatrais dependiam das intenções: propostas e objetivos do emissor, no caso eles. A educadora perguntou o que eles queriam comunicar a plateia. Muitos objetivos e muitas propostas. Na verdade eles ainda não sabiam. Foi dado a eles liberdade para decidir (EPISÓDIO 23 do Diário de Bordo /21.05.2014).

Um Datashow foi montado e algumas imagens apresentadas. Eram personagens do Sítio do Pica-pau amarelo e imagens de um teatro. Em seguida foi distribuída uma folha para cada aluno contendo três cenas do texto de Monteiro Lobato, intitulado “Busca ao tesouro”. O texto foi lido diversas vezes, percebemos que alguns alunos tinham dificuldade de ler e muitos não gostavam de ler. Muitos risos. Risos nervosos. A professora percebe, interrompe a leitura. Fala sobre o teatro: sua origem; os elementos envolvidos nele; como ele chegou ao Brasil e chama atenção para a diferença entre exercício cênico e o teatro, local para apresentar esse exercício. Pede em seguida para os alunos lerem o texto e entender o que estão falando, lendo (EPISÓDIO 25 do Diário de Bordo /26.05.2014).

A aula toda aconteceu com os educandos desenvolvendo trabalhos manuais; alguns experimentos foram desenvolvidos utilizando livros velhos, jornais e revistas para fazer colagens que refletissem cenas que poderiam ser montadas, inspiradas em “Chapeuzinho Vermelho”; “Romeu e Julieta”; “Iracema”; “Escrava Isaura”, entre outras obras literárias. Os participantes se envolviam no processo com muito prazer. Selecionamos figuras com figurinos de época e figurinos atuais; meios de transporte; tipos de alimento; notícias etc. Em seguida foi solicitada uma pesquisa sobre os Contos de Fada; O Romantismo; O gênero textual dramático e a origem do teatro, ficando de voltar na próxima aula e apresentar os resultados em quatro blocos (EPISÓDIO 27 do Diário de Bordo /26.05.2014).

Conforme é possível verificar nos exemplos apresentados acima, os processos interdisciplinares promoveram um diálogo entre disciplinas e/ou áreas de conhecimento, com coordenação em dois níveis, considerando os diversos objetivos, as intensidades das trocas e da cooperação, a integração e o intercâmbio estabelecidos, passando as disciplinas e/ou áreas de conhecimento a depender umas das outras, porém com equilíbrio de forças equânime, em consonância com o pensamento de Guimarães (2005).

Dentro dessa mesma perspectiva e com esse mesmo entendimento Santomé (1998, p.73) afirma que:

A interdisciplinaridade implica uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é por sua vez modificada e passa a depender claramente uma das outras [...] Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocos, integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

Isso foi verificado, nos três exemplos apresentados. Todas as relações se estabelecem através das trocas e da cooperação equilibradas. O educador não é mais aquele que sabe tudo, assim como o educando também não personifica aquele que nada sabe. É interessante frisar, também, que os educandos e educadores envolvidos nessa prática escolar parecem possuir esse entendimento. Eles têm consciência que não cabe mais ao educador transformar os educandos em “depositários” dos conteúdos contidos nos discursos dos educadores, mesmo que a maioria dos educadores que atuam nas escolas públicas ainda aja assim, transformando os seus educandos em depósitos.

A respeito disso Freire (2005, p. 66) diz que: “[...] a narração os transforma em ‘vasilhas’ em recipientes ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”.

Nos três episódios apresentados, observa-se que a prática escolar do CMHPA é utilizada como um vetor para construção de um conhecimento interdisciplinar, negando a fragmentação do saber e conseguindo transformar a sala de aula em um verdadeiro laboratório de desenvolvimento integral de educandos e educadores.

O Teatro, nesses processos, posiciona-se em um nível de coordenação que suscita uma cooperação harmoniosa, impulsionando as ações formativas desenvolvidas na prática escolar interdisciplinar, possibilitando que todos os participantes adquiram uma visão não fragmentada do saber construído, estabelecendo-se assim uma inter-relação e interterritorialidade que dissipam as fronteiras existentes, promovendo a troca e a interação que inclusive alcança outros horizontes, extrapolando os muros da escola e o saber contido apenas nas disciplinas.

É importante registrar que são os processos de *Interdisciplinaridade* que apareceram de forma mais significativa no diário de bordo, apresentando um índice de 34% do total da frequência dos episódios, conforme pode se verificar na Tabela 1, que consta do Apêndice 1 (página 201). Dessa forma, eles foram classificados como os processos centrais dessa prática escolar. Essa centralidade se explica pelo fato da Arte, nesse caso o Teatro, possuir uma natureza interdisciplinar e estruturadora como afirmam Sampaio e Barbosa (2010), sendo o Teatro muito utilizado nessa práxis analisada.

Constatamos inclusive que dos vinte e dois episódios mapeados como interdisciplinares, apenas um deles é coordenado pela disciplina Língua Portuguesa, como já frisamos. Já o Teatro, assume essa coordenação vinte e uma vezes e é esta área de conhecimento que estabelece o diálogo não apenas entre as outras áreas, mas também entre as linguagens artísticas, norteando os objetivos e finalidades das ações pedagógicas, ainda que dependa das outras dez áreas e disciplinas envolvidas. Percebe-se que, pela sua própria natureza, o Teatro estrutura, aglutina e promove a interlocução entre os saberes ali tratados.

Constata-se, ainda, que os processos interdisciplinares além de construir pontes entre as disciplinas e/ou áreas de conhecimento, em dois níveis, com múltiplos objetivos, garante a prospecção interterritorial das linguagens artísticas quando aglutina e estrutura, promovendo a desintegração das fronteiras.

A função aglutinadora que o Teatro assumiu, naturalmente, aconteceu pelo fato dele ser *per se* interdisciplinar, carregando em seu bojo várias áreas de conhecimento, que se fundiram e provocaram uma simbiose que é muito comum à *Interdisciplinaridade*.

Com esse mesmo entendimento, Barbosa (2010, p.309) define bem a função agregadora, estruturadora e interativa da Arte, quando afirma que:

O caráter fracamente estruturado da Arte ocorre pelo fato de que este é um dos modos básicos que temos de formar e de comunicar ideias – e a arte pode fazer isso precisamente porque está situada no cruzamento de muitos outros interesses. Não tendo como negociar por si própria, procura negociar com qualquer parte da vida, com qualquer tipo de problema, com qualquer profundidade, nuances ou grau de complexidade que o usuário pode lidar.

Diante dos dados colhidos e analisados percebe-se que há uma média de noventa e dois por cento de disciplinas/áreas de conhecimento envolvidas nos processos de trocas e cooperação, de acordo com a Tabela 7, constante do Apêndice 7 (página 209) desse trabalho. Isso ratifica a força das trocas, da interlocução nos processos de ensino/aprendizagem e a importância dos processos de *Interdisciplinaridade*, considerando sua sofisticação e o alto grau de complexidade. Mesmo que eles não tenham atingido o ideal interdisciplinar, possibilitaram o desenvolvimento da interterritorialidade, trazendo para o interior da escola saberes externos a ela, enriquecendo a aprendizagem em conexão direta com o mundo e com as relações sociais que o homem estabelece nele.

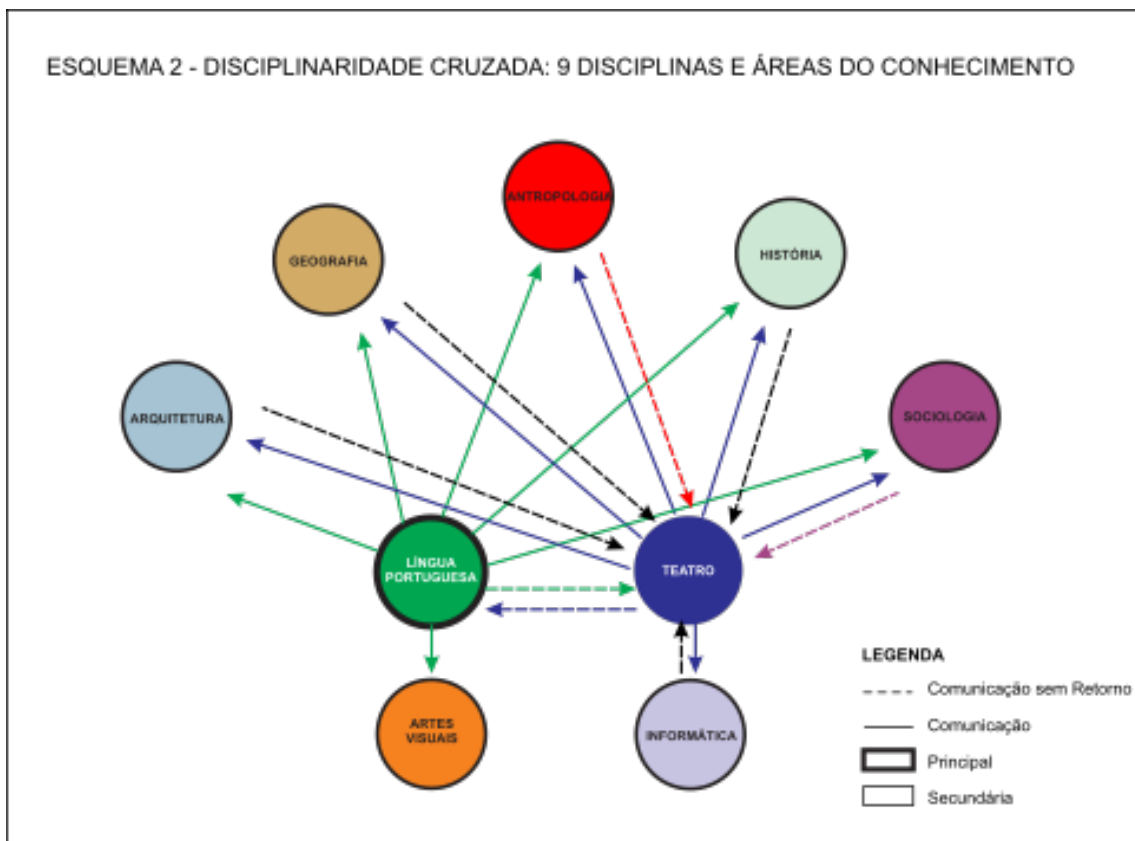
Passamos agora a caracterizar os episódios agrupados sob a nomenclatura *Disciplinaridade Cruzada*. Estes processos são aqueles que tiveram como base uma postura de força de uma das disciplinas ou área de conhecimento que estavam envolvidas neles, apresentando um desequilíbrio na comunicação. Nesses episódios aparece sempre

uma disciplina dominando as outras, num único nível e com uma coordenação, que não permite um diálogo equânime, caracterizando-se como um processo com controle disciplinar, como afirma Guimarães (2005). Para um melhor entendimento dessa afirmação, vejamos o que pensa Santomé (1998) sobre essa questão:

[Disciplinaridade cruzada] [...] envolve uma abordagem baseada em uma postura de força; a possibilidade de comunicação está desequilibrada, pois uma das disciplinas dominará sobre as outras. A matéria considerada importante determinará o que as demais disciplinas deverão assumir. Existe um controle rígido imposto por um objetivo de uma disciplina concreta, por exemplo, quando o uso de métodos de pesquisa próprios é transferido mecanicamente para outras (SANTOMÉ, 1998, p.72).

Assim, os episódios, que apresentaremos a seguir, são identificados como promotores de comunicação entre áreas de conhecimento diversas e disciplinas, sendo que as áreas de Língua Portuguesa e Teatro dominam as outras áreas, controlando as ações, forjando uma coordenação disciplinar que permite apenas a comunicação, inibindo a troca.

De acordo com a análise dos episódios de *Disciplinaridade Cruzada*, concluímos que os processos que os constituem se realizam através da comunicação entre nove áreas de conhecimento/disciplinas, conforme é possível ser visualizado no Esquema 2.



A Língua Portuguesa e o Teatro evocam as outras áreas de conhecimento e/ou disciplinas, numa tentativa de coordenar a interlocução e as trocas. Entretanto, isso não se realiza, pois se percebe que há um desequilíbrio, já que esses processos apenas agrupam os conhecimentos afins, sem nenhuma coordenação, realizando uma justaposição de saberes. A Língua Portuguesa e o Teatro tentam estabelecer um tímido diálogo, impondo-se sobre as demais.

Todavia, verificamos que apesar disso há um avanço, sobretudo, se compararmos os processos desenvolvidos nessa prática escolar, com os processos que são desenvolvidos no ensino tradicional. Estes se limitam a trabalhar em sala de aula, apenas, os conhecimentos embutidos nas disciplinas constantes da Grade Curricular das escolas, diferente dos proporcionados pela *Disciplinaridade Cruzada*.

Neste caso constatamos que Antropologia, Arquitetura, Sociologia e Informática são áreas de conhecimento que não constam da Grade Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, contudo elas são evocadas para quebrar a fragmentação proposta pela prática disciplinar, em uso nas nossas salas de aula, que não estabelece trocas nem cooperação.

Verificamos que esses processos se constituem na segunda forma mais significativa dos sessenta e cinco episódios analisados. Eles aparecem doze vezes, representando um índice de 18% do total da frequência dos episódios registrados na Tabela 1 que consta do Apêndice 1 (página 201). Portanto, são processos de frequência mediana da prática educativa desenvolvida e investigada. Verificamos também que é a Língua Portuguesa que inicia o processo de comunicação ainda que desequilibrado, evocando o Teatro que tenta minimizar o desequilíbrio dos diálogos.

Constata-se ainda que por conta desse desequilíbrio entre as disciplinas/áreas de conhecimento, a Língua Portuguesa e o Teatro sobrepõem-se às demais. Assim, as comunicações não se completam e não permitem que se estabeleçam trocas e cooperação equânimes. Veremos agora os exemplos de *Disciplinaridade Cruzada*, para que haja um melhor entendimento dessas afirmações:

Quando ela [a educadora] iniciou as atividades docentes, falou logo sobre as suas impressões no que se referiam as escrituras produzidas pelos grupos, salientando que havia muitos problemas gramaticais, assim como outro tanto no que se referia à concepção e ao desenvolvimento da trama. Devolveu os textos com as suas considerações registradas e pediu para que elas fossem lidas e depois debatidas (EPISÓDIO 9 do Diário de Bordo /09.04.2014).

Na aula do dia 30, decidiu-se que: O texto vencedor foi aquele que dizia ser o barco o símbolo da cidade, que já havia sido chamada de Barra de Jangada, esta por sua vez era conhecida, de acordo com dados oficiais, como a maior baía hidrográfica do estado de Pernambuco, por isso essa cidade tinha sido incluída na Rota Turística, definida pela EMPETUR como: "Rota das Águas da Mata

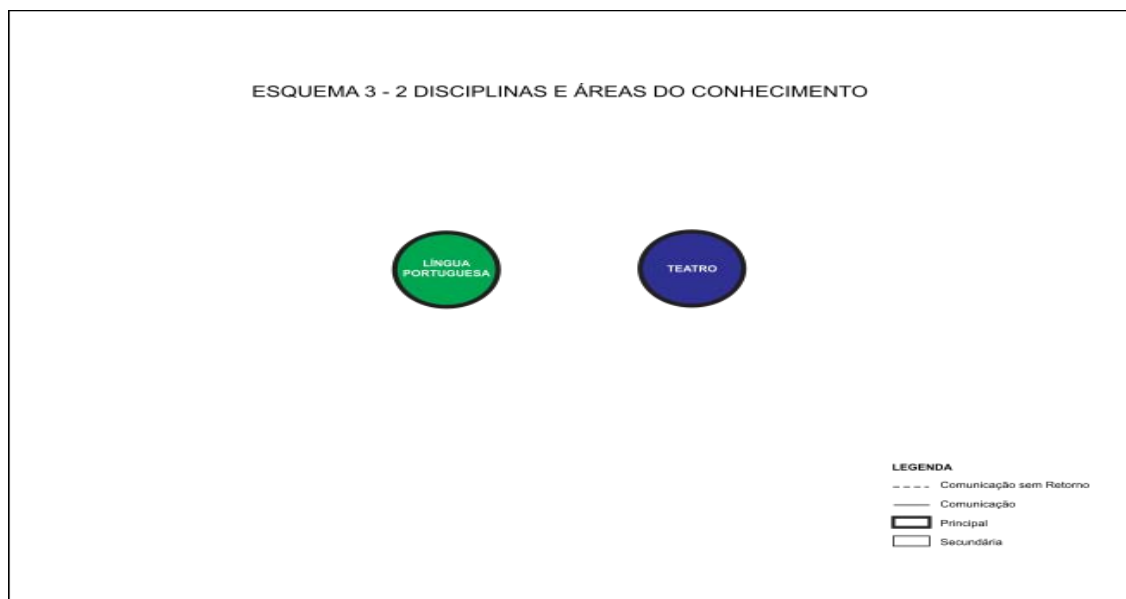
Sul” e que o drama de Isaura estaria se adaptando a esse espaço. Assim, a cenografia a ser montada na praça principal da cidade teria que ter uma casa e uma senzala cortadas por um rio (EPISÓDIO 15 do Diário de Bordo /30.04.2014).

[...] Edilene chega com os seus educandos, ficou acertado com Genicleide que eles participariam, em conjunto, com os educandos dela de uma aula, de uma série de três, onde se trabalharia o FAZ DE CONTA. As bancas foram dispostas em forma de um U, como um semicírculo. Genicleide falou sobre a necessidade de todos imaginarem que estavam em outro lugar, com outras pessoas e que havia uma grande divisão entre as duas famílias que eles compunham: Montéquio (família de Romeu) e Capuleto (família de Julieta). Pediu ainda que eles agissem como se estivessem no final do século XV e início do século XVI. Alguns educandos perguntaram como fazer isso se eles não sabiam nada sobre aquele período. Ela pediu para que eles pesquisassem. Nas aulas de história procurassem saber e que agissem hoje de acordo com o que eles achassem corretos (EPISÓDIO 18 do Diário de Bordo /12.05.2014).

Nesses episódios verificamos que o Teatro, ali desenvolvido, exigia dos seus participantes uma gama de conhecimento que não constam no currículo escolar do CMHPA. A Língua Portuguesa e o Teatro buscaram, portanto, apoio em outras áreas que parecem dialogar entre si, mas na verdade só a Língua Portuguesa e o Teatro se comunicam com todas elas, enquanto estas não se comunicam entre si, conforme registro da Tabela 6, constante do Apêndice 6 (página 208). A Língua Portuguesa aparece dominando a comunicação nos sete primeiros episódios, enquanto o Teatro aparece nos cinco últimos, envolvendo nove disciplinas e/ou áreas de conhecimento.

Nos três episódios existe um desequilíbrio nas trocas que se realizam. O Teatro se comunica com as sete disciplinas e/ou áreas de conhecimento, iniciando um tímido diálogo que não se realiza, pois desenha uma relação de cooperação e troca que não se completa. A Língua Portuguesa se comunica com estas disciplinas e/ou áreas de conhecimento, porém, não permite que essas se comuniquem entre si. A comunicação se processa, atingindo apenas cinquenta e nove por cento das possibilidades de comunicação.

Já os episódios que apareceram nesta pesquisa, agrupados sob a modalidade *Disciplinaridade*, utilizaram como base, um único nível da realidade, sem provocar diálogos interdisciplinares e abarcando apenas um fragmento do saber a ser construído através da Língua Portuguesa. Essa disciplina é a emuladora de todo o processo interdisciplinar vivido no chão do CMHPA, sendo ela que evoca o Teatro para dar conta das ações propostas dentro da *Gincana literária* daquele colégio e isso irá provocar uma interlocução entre a Língua Portuguesa e a Arte, no caso o Teatro, como nos mostra o Esquema 3.



Percebemos que a ação pedagógica promovida pela *Disciplinaridade* é solitária e não dialoga com outros saberes, entretanto, defendemos que o processo disciplinar apesar de ser antagonico aos processos interdisciplinares é, na verdade, a origem destes, pois é a partir de uma ação disciplinar que eles são evocados para complementar e construir um conhecimento não fragmentado.

As práticas interdisciplinares são evocadas pela *Disciplinaridade*. Elas não se iniciam no chão da escola do nada. Dessa forma, à medida que essas práticas vão avançando e atingindo determinados graus de sofisticação, elas passam a exigir um diálogo mais estruturado e nivelado entre as disciplinas e/ou áreas de conhecimento chegando, às vezes, ao modelo ideal caracterizado pela *Transdisciplinaridade*.

Consideramos, portanto, a *Disciplinaridade* como o primeiro passo para se alcançar a *Transdisciplinaridade*, uma vez que todos os processos de ensino/aprendizagem partem de uma base, de uma disciplina, área de conhecimento ou saber, mesmo quando os diálogos se realizam no campo dos diversos conhecimentos e não apenas no campo das disciplinas curriculares, porque estarão sempre subordinados a uma disciplina e/ou área de conhecimento com as quais dialogam.

O diálogo se estabelece a partir da necessidade disciplinar, que avança em direção a uma parceria, visando realizar cooperações com objetivos diversos ou únicos, promovendo a interação e a construção de pontes que ultrapassam fronteiras, forjando assim os processos interdisciplinares. Estes são utilizados para desenvolver projetos ou processos de ensino/aprendizagem, com uma perspectiva de desenvolvimento integral do educando.

Vejam os então alguns exemplos dos processos de *Disciplinaridade* que, como é possível se observar, não estabelecem a interação ou o diálogo interdisciplinar:

A educadora pediu aos educandos para que todos tentassem, de alguma forma, ler o romance: OS MISERÁVEIS de Walcyr Carrasco, pois ele seria a base para a gincana na atividade de perguntas e respostas do “torta na cara”, na culminância do projeto. Ela ressaltou que a leitura teria que acontecer em casa porque na sala de aulas apenas as dúvidas seriam dirimidas. Um educando reclamou dizendo que aquilo não tinha sido discutido com o grupo e que a professora tinha prometido não realizar nada de “cima para baixo”. A educadora se justificou, dizendo que realmente tinha prometido isso, mas a grande carga de trabalho a obrigou a tomar essa decisão, porque no planejamento aquela atividade não tinha sido prevista, salientou que isso seria bom “porque vocês desenvolverão essa atividade sem mediação de professor, o que dará mais autonomia e liberdade, aprendendo a andar com as próprias pernas. Isso provocará uma mudança de atitude. Se transformará em desafio que certamente será vencido por todos que aqui estão”. Foi aplaudida no final da fala. (EPISÓDIO 42 do Diário de Bordo /16.07.2014).

As aulas giraram em torno de exercícios de aferição da língua portuguesa. Verifiquei como os alunos se comportavam de uma forma diferente. A professora antes de entregar os exercícios que já vieram impressos em duas folhas, falou dos objetivos, ressaltando que aquilo estava sendo realizado para verificar o nível de conhecimento construído por eles, visando à avaliação externa, que era muito importante, porque os índices do IDEPE [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco], IDEBE [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], e SAEPE [Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco] derivam dessa avaliação externa. Os exercícios foram distribuídos, os alunos ficaram um bom tempo realizando essa atividade. Mais de uma hora. Ao final do exercício a professora pediu as impressões deles sobre os conteúdos contidos no exercício (EPISÓDIO 46 do Diário de Bordo /30.07.2014).

Quando Genicleide chegou, muito alegre, pediu para que todos se sentassem; as cadeiras estavam dispostas daquele modo tradicional. Uma atrás da outra, ela caminhou por entre elas, deixando o exercício com cada um dos educandos que, ao verem as notas obtidas, começaram a falar. No início baixinho e depois o volume foi aumentando, tanto que em determinado momento a educadora pediu para eles fazerem silêncio, porque a nota refletia apenas um momento vivido por eles. O importante era tratar dos conteúdos, principalmente dos erros cometidos para que eles pudessem ser corrigidos. Depois de um breve silêncio, um educando perguntou para que tanta interpretação de texto, pois isso confundia muito e tinha sido exatamente nessa interpretação onde ele tinha mais errado. A educadora disse que esse não tinha sido um problema só dele. A maioria dos educandos tinha tido um mau desempenho exatamente neste segmento de conteúdos. Chamou a atenção para a importância da interpretação do texto, afirmando que não bastava escrever e ler bem; “É preciso que a gente consiga entender o que escreveu e o que leu, senão o ciclo de aprendizagem não se fecha” (EPISÓDIO 48 do Diário de Bordo /06.08.2014).

Nesses episódios verificamos que não existe coordenação, porque não se estabelece nenhum tipo de cooperação. A Língua Portuguesa impulsiona as ações sem invocar parceria e/ou diálogo, mas já se percebe no terceiro episódio a necessidade da interlocução para dar conta da interpretação de texto que a Língua Portuguesa sozinha não consegue

realizar, originando-se em exemplos como esse a evocação aos processos interdisciplinares.

Constatamos também que o autoritarismo e o ensino tradicional são as referências comuns às ações que se desenvolvem nesses episódios, pois a memorização é exigida e a aprendizagem proposta não possui nenhuma significação para os educandos, não despertando assim o interesse dos mesmos.

É por isso que a *Disciplinaridade* difere da *Transdisciplinaridade*, pois com ela a compreensão do mundo não se realiza inteira, uma vez que o mundo, visualizado nos processos disciplinares é apresentado de maneira segmentada. O saber não tem unidade e é construído de uma maneira fragmentada, pela delimitação do território de deambulação investigativa e aprendetória.

Com esse mesmo entendimento encontramos esses conceitos que vêm contribuir com a nossa definição do que seria *Disciplinaridade*.

Santomé (1988, p. 55) define a questão disciplinar como “[...] uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar, a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão [...]” e Veiga-Neto (2000-2001, p. 6) acrescenta que a disciplinaridade é “[...] a forma mais comum da organização dos conteúdos escolares” (GUIMARÃES, 2005, p.72).

É importante esclarecer que acrescentamos os processos disciplinares a este contexto, não por apresentar interlocução disciplinar, mas – como já afirmamos – por considerar que os processos interdisciplinares sempre começam a partir de uma disciplina. Esta, geralmente, apresenta deficiência nos seus conteúdos para dar conta de determinada ação pedagógica ou escolar, carecendo dialogar, interagir com uma ou mais disciplinas e/ou áreas de conhecimento, para construir o saber pretendido, originando-se daí os processos interdisciplinares, ricos em trocas, reciprocidade e cooperação.

Ressaltamos, ainda, que as pesquisas disciplinares são sempre objetivo e finalidade de todos os processos interdisciplinares, quando se integram e se condensam para construir um conhecimento unitário.

Portanto, as práticas pedagógicas interdisciplinares são sempre inteiras e integrantes, complexas e difíceis de serem identificadas no ambiente escolar, porque elas ultrapassam as práticas disciplinares.

Nessa mesma direção, mostrando a diferença entre a abordagem disciplinar e a interdisciplinar, Fazenda (1979, p.8) afirma que esta última vem “[...] substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano”. A abordagem interdisciplinar

possibilita, portanto, a identificação das relações que existem entre tudo e entre todos, sem desmembrar a realidade.

Com esse mesmo entendimento encontramos em Japiassu (1976, p. 15), a seguinte afirmação:

A dissociação sempre crescente das disciplinas científicas, segundo um processo de inflação galopante, constitui a expressão de um desmembramento da realidade humana. A “túnica inconsútil” da unidade do saber dissociou-se em parcelas cada vez mais diminutas. A ciência em migalhas de nossa época não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual. Donde o desequilíbrio ontológico de que padece nossa civilização

Os episódios que apresentamos caracterizaram-se por essa dissociação, por negar a interação entre as áreas, de conhecimento, posicionando-se como oposição a *Transdisciplinaridade*, ratificando a narrativa monologuista e os solilóquios da disciplina Língua Portuguesa e do Teatro, sendo que este aparece apenas uma vez entre os onze episódios identificados, de acordo com a Tabela 3 que consta do Apêndice 3 (página 205).

Nesta pesquisa, os processos disciplinares se dão num único nível, com objetivo único e fronteiras distintas, a partir da fragmentação proposta pelo currículo da escola. Eles aparecem como a terceira forma mais significativa dessa prática escolar, apresentando um índice de 17% do total da frequência apurada. Eles também se constituem como processos medianos da prática estudada, pois são muito importantes dentro do contexto analisado, sobretudo se considerarmos a soma deles e a soma dos processos de *Disciplinaridade Cruzada*, que superam os de *Interdisciplinaridade*, pois totalizam vinte e três processos.

Isto se explica porque a Língua Portuguesa ratifica, naquele colégio, a sua condição de impulsionadora dos processos ali vivenciados. Inclusive as três coordenadoras do projeto estão lotadas lá como professoras de Língua Portuguesa, ministrando aulas de Arte apenas para complementar as suas cargas horárias. Tudo se inicia, portanto, a partir da disciplina de Língua Portuguesa.

Por fim, é necessário registrar que Língua Portuguesa e Teatro são tratados nesses processos sem nenhum vínculo, como verificamos nos onze episódios mapeados e no Esquema 3 apresentado. Eles são reveladores da total falta de interação, porque entre eles não existe nenhum tipo de cooperação, registrando-se zero por cento no índice de diálogo.

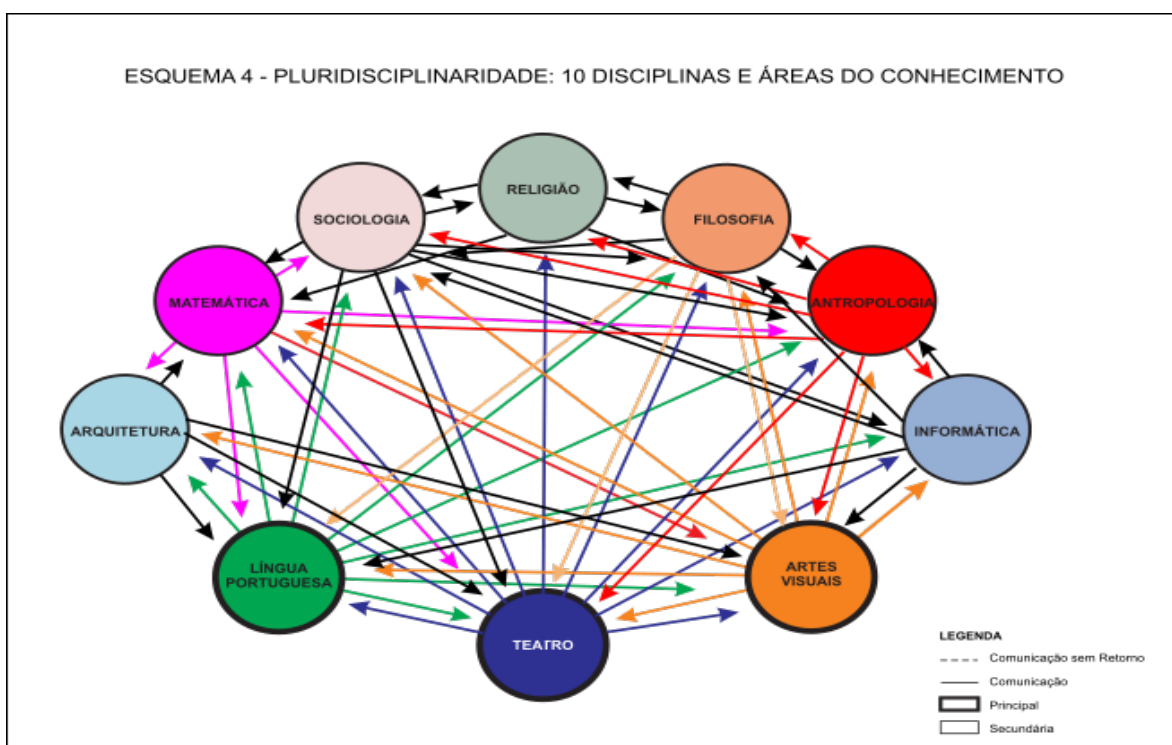
Quanto aos episódios agrupados sob a nomenclatura *Pluridisciplinaridade*, podemos afirmar que eles são aqueles que parecem, ao primeiro olhar, desencadear um processo interdisciplinar, mas quando esses processos são depurados verifica-se que eles possibilitam apenas a construção de um conhecimento de cunho cumulativo, favorecendo a

especialização, pela sobreposição do saber, o que dificulta a formação integral dos educandos.

Nessa mesma direção, Guimarães (2005) afirma que a *Pluridisciplinaridade* acontece, quando uma disciplina apropria-se dos métodos ou procedimentos de outra disciplina para gerar o saber pretendido. Tudo parece propor um processo interdisciplinar, mas as interlocuções não se realizam de fato. Jantsch (2002) acrescenta que:

Pluridisciplinaridade [...] é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos. [...] É uma forma de cooperação que visa melhorar as relações entre as disciplinas. Vem a ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos que não provoca alterações no interior das ciências envolvidas (JANTSCH, 2002 apud SANTOMÉ, 1998, p. 71-73).

Os episódios pluridisciplinares recebem essa nomenclatura por promover uma aparente interação entre dez disciplinas/áreas de conhecimento. O Teatro se sobressai como se fosse coordenador da maioria dos oito episódios, como está registrado na Tabela 5 constante do Apêndice 5 (página 207).



É interessante ressaltar que enquanto o Teatro parece coordenar quatro episódios pluridisciplinares, a Língua Portuguesa, e as Artes Visuais aparecem como aparentes coordenadoras de apenas dois episódios, cada uma delas. Verifica-se que os processos de *Pluridisciplinaridade* mapeados apresentam um índice de 12% do total da frequência, de

acordo com a Tabela 1, constante do Apêndice 1 (página 201), constituindo-se como processos periféricos, como se percebe no Esquema 4 apresentado.

Percebemos que o Teatro, a Língua Portuguesa e as Artes Visuais não conseguem se comunicar com todas as disciplinas/áreas de conhecimento envolvidas nesses processos. O Teatro não dialoga com Informática, que por sua vez não dialoga com Língua Portuguesa, que não consegue dialogar com Religião, que não realiza trocas com Artes Visuais, Informática e Arquitetura.

Passamos a transcrever três exemplos, selecionados entre os oito episódios mapeados na modalidade *Pluridisciplinaridade*:

[...] A professora ainda não havia chegado, mas os alunos divididos em grupos e de forma organizada preparavam modelos de convites que seriam submetidos ao crivo do grupo para se transformar em um convite da turma. O convite vitorioso seria adotado como o convite oficial da turma.

Isso me chamou atenção porque nunca havia visto adolescentes e pré-adolescentes se dedicarem com tanto afinco, interesse e de forma organizada a uma atividade pedagógica, por iniciativa própria e sem um facilitador por perto para organizar as etapas.

Desenhavam; pintavam; recortavam; colavam; construía frases; faziam maquetes e quando a professora chegou agiu naturalmente sem se espantar e sem nenhum estranhamento.

Sentada em sua mesa [a educadora] anotou alguma coisa no Diário de Classe e depois por entre os grupos que trabalhavam o modelo do convite, caminhou, e determinou trinta minutos para apresentação dos projetos de convite. Após apresentação dos projetos foi eleito o do grupo que estava trabalhando em cima do romance: “A escrava Isaura”. O convite seria um barco com um remador e nele estaria escrito *Escrava Isaura* (EPISÓDIO 13 do Diário de Bordo /23.04.2014).

Alguns exercícios foram realizados. Um jogo bem interessante foi desenvolvido. A turma foi dividida em dois grupos. Algumas regras foram estabelecidas. Três personagens foram criados: Um Leão; um Caçador; e um Soldado. O Leão comeria o Soldado; o Soldado prenderia o Caçador e o Caçador mataria o Leão. Houve um debate do porquê da ação se desenvolver, apresentando esse nível hierárquico de poder. Depois de uma discussão acalorada chegou-se à conclusão que: 1) – O Leão comeria o Soldado, porque o Soldado esqueceu a sua arma; 2) – O Soldado prenderia o Caçador porque era proibido andar com armas matando animais; (alguém perguntou: Por que se o Caçador tá com arma e o Soldado sem, o Caçador não mata o Soldado? Uma menina respondeu: “Porque o Caçador sabe que é pecado matar gente.”); 3) – O Caçador mata o Leão, porque precisava se defender. Foi marcado no chão, com fita crepe, um espécie de fronteira que não deveria ser ultrapassada, sob pena de perder pontos. Essa era uma das regras que fora estabelecida. Outra regra era que os personagens seriam identificados da seguinte da seguinte forma: A) – o leão seria representando pelas garras (mãos na altura do peito) e presas (dentes) à mostra; B) – o soldado seria representando pela continência (mão direita na altura da cabeça); C) – o caçador seria representado pelas duas mãos na altura do peito, fazendo de conta que empunhava uma arma. Os grupos teriam que definir os personagens de cada enfrentamento. Seria dez ao todo, quem somasse mais pontos seria o vencedor. Cada grupo teria que representar o mesmo personagem, se no meio do grupo alguém desse vida a um [personagem] diferente, o grupo perdia ponto (EPISÓDIO 17 do Diário de Bordo /07.05.2014).

[...] a educadora projetava imagens, através de uma Datashow e os educandos iam falando o que percebiam nas imagens; porque percebiam aquilo e o que eles achavam daquilo. Três educandos ficaram responsáveis para escrever, ainda que de forma resumida as respostas dos colegas. Ao final da rodada, quando todos os educandos já haviam se pronunciado os três que registravam as leituras das imagens feitas pelos colegas foram convidados a externar as suas. Sobre as quais a educadora iniciou os seus comentários quando concluiu dizendo que, de forma geral, todos haviam apenas olhado para as imagens e não visto. Afirmou que para ler uma imagem é necessário ver, perceber, fruir. Usar toda a sensibilidade, todo o poder de observação (EPISÓDIO 50 do Diário de Bordo /11.08.2014).

Conforme é possível verificar nos episódios apresentados, os processos constantes dos mesmos aparentemente promovem um diálogo interdisciplinar, mas na verdade apenas utilizam as disciplinas e/ou as áreas de conhecimento, apropriando-se de métodos interdisciplinares para construir um determinado conhecimento, sem, no entanto, realizar ou promover uma coordenação desses processos. Proporcionam apenas, como afirma Japiassu, a “Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas (JAPIASSU, 1976, p. 73)”.

O mínimo de diálogos efetuados nesses episódios é cinco e o máximo nove, atingindo setenta e seis por cento da interlocução realizada, de acordo com a Tabela 5 que consta do Apêndice 5 (página 207). Carecendo esses processos, portanto, de aperfeiçoar as trocas, definindo melhor as coordenações dos objetivos, em dois níveis ou mais, para atingir o percentual de cem por cento almejado.

Entretanto, apesar de não existir uma coordenação, percebemos os avanços identificados nos diálogos e na interlocução que se estabelecem entre áreas que, inclusive, não são contempladas na grade curricular do CMHPA, tais como Arquitetura, Sociologia, Religião, Filosofia, Antropologia e Informática. Essas são relações que se aprimoraram no decorrer dessa prática escolar, como observamos, superando as barreiras existentes nos processos disciplinares e multidisciplinares, porque as fronteiras foram se extinguindo e a interterritorialidade foi se firmando pelas trocas realizadas.

Trataremos agora dos processos de *Multidisciplinaridade*. Estes se caracterizam como um dos níveis básicos das práticas interdisciplinares. Apesar de serem desenvolvidos por disciplinas e/ou áreas de conhecimento, eles não promovem o diálogo entre elas e, sobretudo, não explicam essas relações e as suas conexões. As fronteiras e os territórios disciplinares são bem definidos e respeitados num único nível, mas sem cooperação. O que se produz como saber, se constitui com as informações extraídas de cada uma dessas disciplinas ou áreas de conhecimento, sem que seja necessário promover uma interlocução

entre elas, já que elas não se comunicam entre si, pois existem nexos de comunicação que são desenhados, todavia não se completam.

Com esse mesmo entendimento encontramos em Santomé (1998, p. 71) um conceito semelhante, quando ele diz o que a *Multidisciplinaridade* reflete:

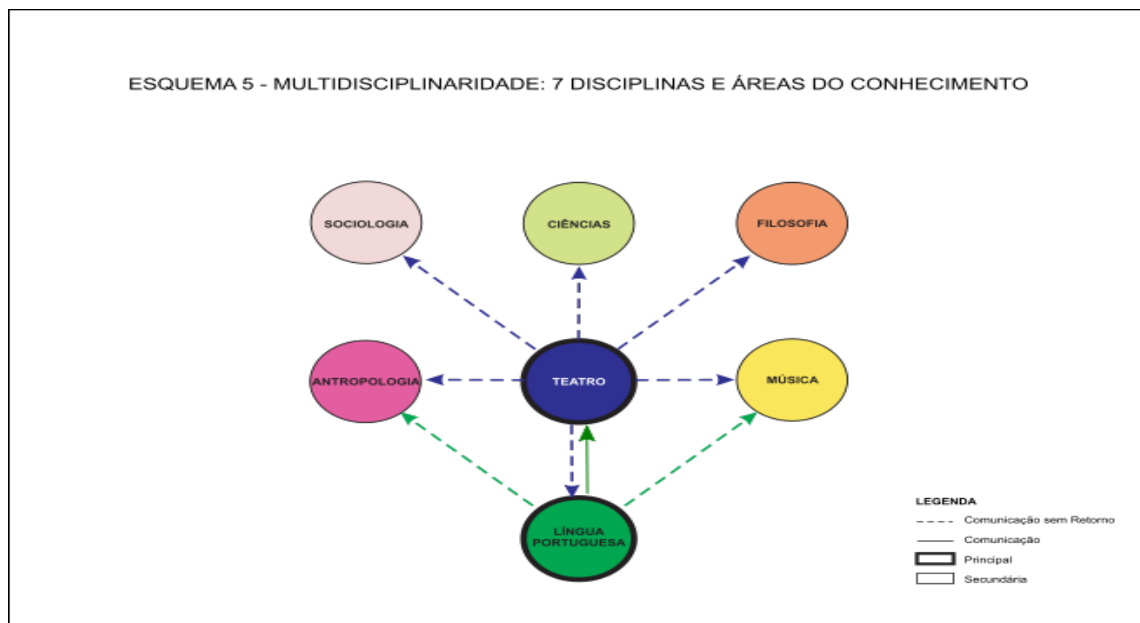
[...] o nível mais baixo de coordenação. A comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida a um mínimo. Seria a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas na verdade nunca se explicitam claramente as possíveis relações entre elas. [...] sem estabelecer claramente os nexos de ligação entre elas.

Corroborando com esse entendimento, Japiassu (1976) vem afirmar que a *Multidisciplinaridade* se caracteriza por produzir conhecimento tendo como base a soma dos conhecimentos de cada uma das disciplinas envolvidas no processo multidisciplinar, o que caracteriza bem a prática no chão da maioria das nossas escolas, pois promove o desenvolvimento de atividades escolares, considerando apenas o conhecimento disciplinar, desenvolvendo a construção do saber e utilizando as disciplinas curriculares, sem, no entanto, estabelecer nenhuma conexão entre elas.

Guimarães (2005) também tem esse mesmo entendimento. Para ela a *Multidisciplinaridade* se estabelece quando se faz necessário usar duas ou mais ciências, disciplinas escolares ou setores do conhecimento para resolver um problema, sem que eles sejam modificados ou enriquecidos, numa visão bem cartesiana.

Após a análise dos dados coletados, verificamos que os episódios multidisciplinares apresentam-se como processos que envolvem sete disciplinas e/ou áreas de conhecimento, conforme a Tabela 4, constante do Apêndice 4 (página 206). O Teatro aparece apenas em um dos sete episódios mapeados.

De acordo com o que se verifica no Esquema 5, a prática multidisciplinar desenvolvida no CMHPA agrega outras áreas de conhecimento além da Língua Portuguesa e do Teatro que tentam estabelecer nexos de conexão entre si. A primeira ao tentar se comunicar com Antropologia, Música e Teatro, utiliza-se dessa última para estabelecer diálogos com Sociologia, Ciências e Filosofia, sem obter sucesso, o que é um fato muito comum, que ocorre na maioria das nossas escolas, uma vez que as suas práticas pedagógicas estão centradas na *Disciplinaridade* ou na *Multidisciplinaridade*. Essas escolas insistem em manter as práticas tradicionais, utilizando os paradigmas positivistas que inibem a participação, a autonomia e a interlocução entre as pessoas, entre as disciplinas e entre as áreas de conhecimento.



Por tudo que já foi dito constata-se a importância que é dada à Língua Portuguesa nessa prática de ensino. Assim como constatamos também a importância do Teatro no que se refere à sofisticação dos processos desenvolvidos, evocando a interdisciplinaridade e a unidade do saber construído. Os episódios multidisciplinares apresentam no total da frequência observada um índice de 11%, conforme Tabela 1, que consta do Apêndice 1 (página 201).

Constatamos ainda que nesses processos as ações interterritoriais começam a serem evocadas através das linguagens artísticas. Apresentaremos a seguir três exemplos dos processos de *Multidisciplinaridade*, para uma melhor compreensão dessa modalidade interdisciplinar:

[...] à medida que ela [a educadora] os provocava, tecendo alguns comentários a respeito do que leu e do que estava acontecendo nos dias atuais, eles iam se soltando e respondendo coisas interessantes do tipo: “O que mais me chamou a atenção foi o fato da Chapeuzinho Vermelho ter desobedecido à mãe e seguir por outro caminho”. Ou “Não entendi como a Vovó saiu vivinha de dentro da barriga do Lobo Mau, porque se ela foi engolida, antes foi mastigada”.

Esse tipo de raciocínio servia de mote para a professora responder a algumas questões, revelando as funções que a arte possui, assim como: “ela [a Arte] se situa em um território do “tudo pode” desde que haja uma contextualização adequada”, afirmava ela. Chamando atenção para o fato de que a arte, apesar de refletir a vida, não é ela e que muitos dos contos de fada utilizam “o faz de conta” para discutir, simbolicamente, ações e o caráter do ser humano (EPISÓDIO 02 Diário de Bordo /26.03.2014).

[...] Os alunos são incentivados a escrever quais as ações, sentimentos e caracteres mais lhes chamaram a atenção, o porquê disso e o que eles consideram certo e errado, justificando os conceitos formados.

Essas escrituras eram entregues à professora que se comprometeu a falar sobre elas na próxima aula (EPISÓDIO 03 do Diário de Bordo /31.03.2014).

[...] foi realizada uma oficina de língua portuguesa, com alguns textos sendo lidos e discutidos. Foram utilizadas algumas músicas de Tim Maia e de Guilherme Arantes. Depois a música “Planeta Água” foi teatralizada por quatro participantes que, após a teatralização, disseram que haviam desenvolvido aquele trabalho para uma aula de ciências, baseados na aprendizagem desenvolvida na *Gincana literária*. A educadora arguiu o grupo querendo saber, se algum tipo de orientação tinha sido dado e se alguém havia ajudado a equipe. A equipe foi unânime em responder que “nenhuma dica nos foi dada, aprendemos tudo nesses nossos encontros” (EPISÓDIO 44 do Diário de Bordo /23.07.2014).

Conforme é possível verificar nos exemplos apresentados, denominamos de *Multidisciplinaridade*, aqueles processos que utilizaram os conteúdos de mais de uma disciplina e/ou área de conhecimento, sem permitir que se estabelecesse um diálogo entre elas, por conta das fronteiras existentes. Dessa forma, é construído um saber fragmentado, porque a Antropologia, a Música, a Sociologia e a Ciência são utilizadas apenas como ferramentas para incrementar o processo de ensino/aprendizagem. Os conteúdos vivenciados apenas ilustram as questões tratadas de forma aligeirada, não permitindo a cooperação ou modificação deles. Tudo é processado sem ultrapassar as fronteiras e os territórios são vistos como ilhas no imenso mar do saber.

A Língua Portuguesa e o Teatro não conseguem articular uma coordenação entre as disciplinas/áreas de conhecimento que participam do processo, porque não existe qualquer tipo de cooperação ou troca. O conhecimento é construído solitariamente através dos segmentos disciplinares ou das áreas de conhecimento. Mesmo as linguagens artísticas não conseguem desenvolver as suas características interdisciplinares.

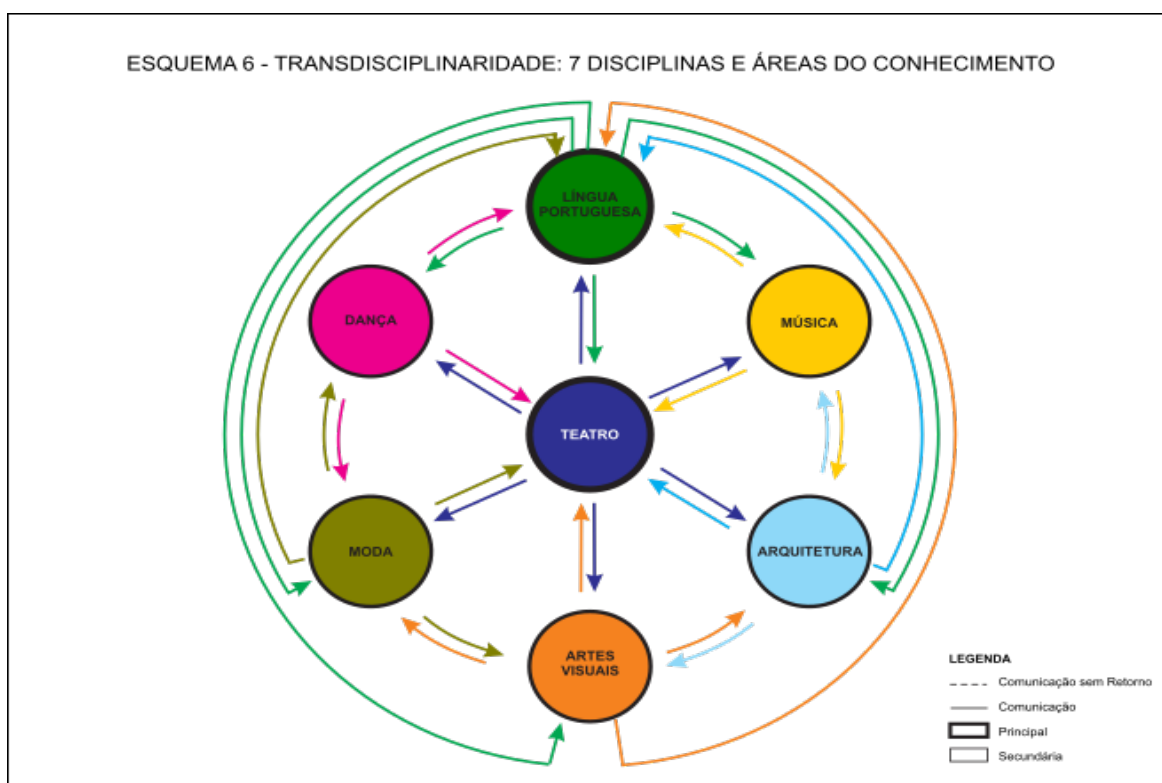
Assim, ficam patenteadas as ausências de diálogo e de coordenação, não aparecendo às relações existentes entre as áreas envolvidas, estabelecendo como nos diz Japiassu (1976, p.73) um “Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação”.

Entretanto, analisando o conjunto dos sete episódios multidisciplinares, percebemos que já existe um esboço de ações interterritoriais, envolvendo linguagens artísticas como Teatro e Música, numa tentativa de unir territórios distintos, o que ratifica a constante navegação do Teatro por outros territórios, traçando rotas em busca da interdisciplinaridade. É a partir dessa navegação que os processos vão ficando mais complexos e sofisticados.

Com esse modelo de prática escolar, de acordo com o Esquema 5, as comunicações atingem quarenta e um por cento do total de possibilidade, com o máximo de seis comunicações atingidas pelo Teatro.

Para finalizar as apresentações das modalidades interdisciplinares, mapeadas através da nossa pesquisa de campo, realizada durante a investigação, verificamos que os processos de *Transdisciplinaridade* observados na prática de ensino/aprendizagem do CMHPA aconteceram, envolvendo sete disciplinas/áreas de conhecimento. Esses processos revelam que o Teatro, mais uma vez, se destaca como a área de conhecimento que constantemente evoca as outras, coordenando equanimemente a interlocução, nos cinco episódios mapeados, que possuem diversos níveis e objetivo único, usando finalidade geral sobre a base de um axiomatica.

Constata-se que a interterritorialidade acontece, envolvendo as quatro linguagens artísticas. Observa-se que das disciplinas/áreas de conhecimento envolvidas nos processos constantes dos cinco episódios mapeados, apenas uma consta da matriz curricular do CMHPA, que é a Língua Portuguesa, porém a *Transdisciplinaridade* ratifica a riqueza e a importância dos processos interdisciplinares em sala de aula ou fora dela, pois as disciplinas/áreas de conhecimento não apenas interagem, mas transformam-se e complementam-se, a partir da cooperação que se estabelece, atingindo o objetivo pretendido, podendo ser consideradas, a partir daí, como uma única disciplina/área de conhecimento ou até uma nova disciplina/área de conhecimento, na medida em que evoca ainda Moda e Arquitetura para compor a moldura e a cara do produto final que é apresentado a comunidade escolar, conforme é possível se verificar no Esquema 6 que apresentamos a seguir.



O campo de ação e de colaboração dessa disciplina, ou nova disciplina, revela o alto grau de sofisticação atingido, não se limitando aos saberes desenvolvidos na escola. Esse campo amplia-se, favorecendo práticas colaborativas, diálogos interculturais e interterritoriais, desconstruindo a fragmentação do conhecimento, a partir de uma aprendizagem significativa e desafiadora, em constante movimento e busca que não se limita ao espaço da escola.

Essa prática apresenta, ao final, ações cujos diálogos interdisciplinares são mais sofisticados. Os diálogos transdisciplinares possuem um grau de interação tão alto, que as fronteiras se diluem, transformando as diversas áreas e/ou disciplinas em um só território de deambulação, com o Teatro sendo o centro emulador de todas as ações desenvolvidas, conforme apresentamos no Esquema 6, onde identificamos a existência de um axioma comum a um conjunto de disciplinas que estabelecem nexos harmoniosos, de forma circular e em constante movimento, como se afirmasse que a Rota do Saber gira constantemente, como uma roda em eterna construção, sempre em busca da unidade epistemológica, superando fronteiras e limites disciplinares.

Dentro dessa mesma perspectiva, Guimarães (2005, p.75), citando Santomé (1998), afirma que *Transdisciplinaridade* “É o nível superior da interdisciplinaridade, considerando objetivo e coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas”.

Santomé (1998, p.74) acrescenta, ainda, o seguinte: “[...] aqui a integração ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológico e cultural [...]”.

Os episódios de *Transdisciplinaridade*, que passaremos a apresentar, caracterizam-se pela coordenação do Teatro, envolvendo sete disciplinas e/ou áreas de conhecimento, conforme Tabela 8 que consta do Apêndice 8 (página 211). Entretanto, no bojo desses episódios aparecem dezessete, considerando as outras dez disciplinas/áreas de conhecimento que foram utilizadas no decorrer de toda a aprendizagem, uma vez que os cinco episódios transdisciplinares observados e analisados sintetizam toda a ação pedagógica desenvolvida, apresentando um índice de 8%, no universos dos episódios observados e analisados o que está registrado na Tabela 1, constante do Apêndice 1 (página 201). Isso os caracterizam como processos periféricos.

O mapeamento realizado revela que a *Transdisciplinaridade* se constitui na mais baixa expressão dentro dos processos investigados e classificados, significando que a

prática pedagógica do CMHPA, apesar de atingir na culminância do seu projeto *Gincana literária* o nível mais alto da interdisciplinaridade, ainda não o adotou como regra. Assim, a *Transdisciplinaridade* aparece apenas como o resultado de uma prática que possui altos e baixos, no que se refere à prática interdisciplinar.

Isso pode ser constatado nos três episódios que passaremos a apresentar, onde a coordenação e as trocas, identificadas neles, fundamentam esse diagnóstico. Inclusive, é pela inexistência de fronteiras e de territórios solitários disciplinares, que poderiam inibir trocas e coordenações dentro dos processos constantes desses episódios, que os classificamos dentro da modalidade *Transdisciplinaridade*:

As aulas dos dias 22 e 24 foram realizadas com as apresentações das cenas a serem realizadas na culminância, inclusive com as devidas correções [sendo] realizadas, aproveitando a aprendizagem das quatro últimas aulas. E as propostas das instalações, que ainda sofreram alguns ajustes - considerando que os educandos iam ficar um bom tempo expostos ao sol, mais precisamente quatro horas, das 13h30 às 17h30 - foram alteradas (EPISÓDIO 61 do Diário de Bordo /22.09.2014).

Chegamos à Praça Caetano Alves de Aquino às 13 horas e ela já estava bastante movimentada. As professoras [educadoras], coordenadoras do projeto, já se encontravam na tenda de votação, orientando os seus colegas professores a recolher os votos de toda a comunidade. Era um dia muito ensolarado. Os estudantes nem se davam conta do calor de quase quarenta graus. Eles também não pareciam cansados. Quem os visse assim tão alegres e saltitantes, nem de longe desconfiaria que eles tivessem ficado até tarde da noite do dia anterior, ultimando os preparativos para a exposição/instalação. Na verdade barracas e palanques montados, situando espacialmente os romances estudados e as cenas vivenciadas no *teatro em sala de aula*, destacavam-se pela performance dos estudantes/atores, as instalações de “A Escrava Isaura” e “Iracema”. Os escravos seminus, da primeira, representavam com garra e sem medo do sol, que os castigou até às 17 horas; a senzala e a casa grande mencionadas no romance, enquanto que a segunda tinha como destaque um rio construído com plástico e tecidos leves onde Iracema, constantemente, mergulhava (EPISÓDIO 62 do Diário de Bordo /22.09.2014).

[...] cheguei cedo ao clube para ajudar na sua decoração, definindo os espaços da plateia, das quatro equipes e da comissão julgadora, [...] Quando as portas do Clube Municipal foram abertas percebemos que o espaço reservado para o público era pequeno. Este se acotovelava para garantir os melhores lugares e assistir as apresentações de “Romeu e Julieta”, “O Santo e a Porca”, “O Pagador de Promessas” e “A Bela e a Fera” (EPISÓDIO 64 do Diário de Bordo /22.09.2014).

Diante desses episódios percebe-se o diálogo que se estabelece, com cooperação e coordenação se realizando em diversos níveis, com um só objetivo e uma finalidade comum. As fronteiras são diluídas e a interterritorialidade se estabelece de fato. Existe uma troca, não apenas entre as sete, disciplinas, interdisciplinas e áreas em diálogos, pois todos os conteúdos estudados em, pelo menos, mais dez áreas de conhecimento/disciplinas – Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Física, Matemática, Informática,

Religião e Ciência – podem ser observados, com o Teatro se sobressaindo entre elas como uma área de conhecimento, sintetizadora de todas, pelo seu caráter interdisciplinar e inovador, possibilitando que se estabeleça dessa forma a *Transdisciplinaridade*.

De acordo com Japiassu (1976, p.74), isso se dá quando se estabelece a “Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral”. Ou ainda *Transdisciplinaridade* é um “Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Verifica-se, portanto, que as disciplinas/áreas de conhecimento destes processos estão todas envolvidas em todos os episódios mapeados, atingindo cem por cento do envolvimento delas nos diálogos e trocas que se estabelecem, de acordo com a Tabela 8, que consta do Apêndice 8 (página 211). Portanto, consideramos que a *Transdisciplinaridade* pode ser considerada, de fato, como o ideal interdisciplinar, pela harmonia das trocas, realizadas entre todas as disciplinas/áreas de conhecimento envolvidas nesses três episódios.

#### **4.3 – Interlocação entre as Práticas Pedagógicas Curriculares e Teatrais: Como se desenvolveram os Processos Interdisciplinares no CMHPA**

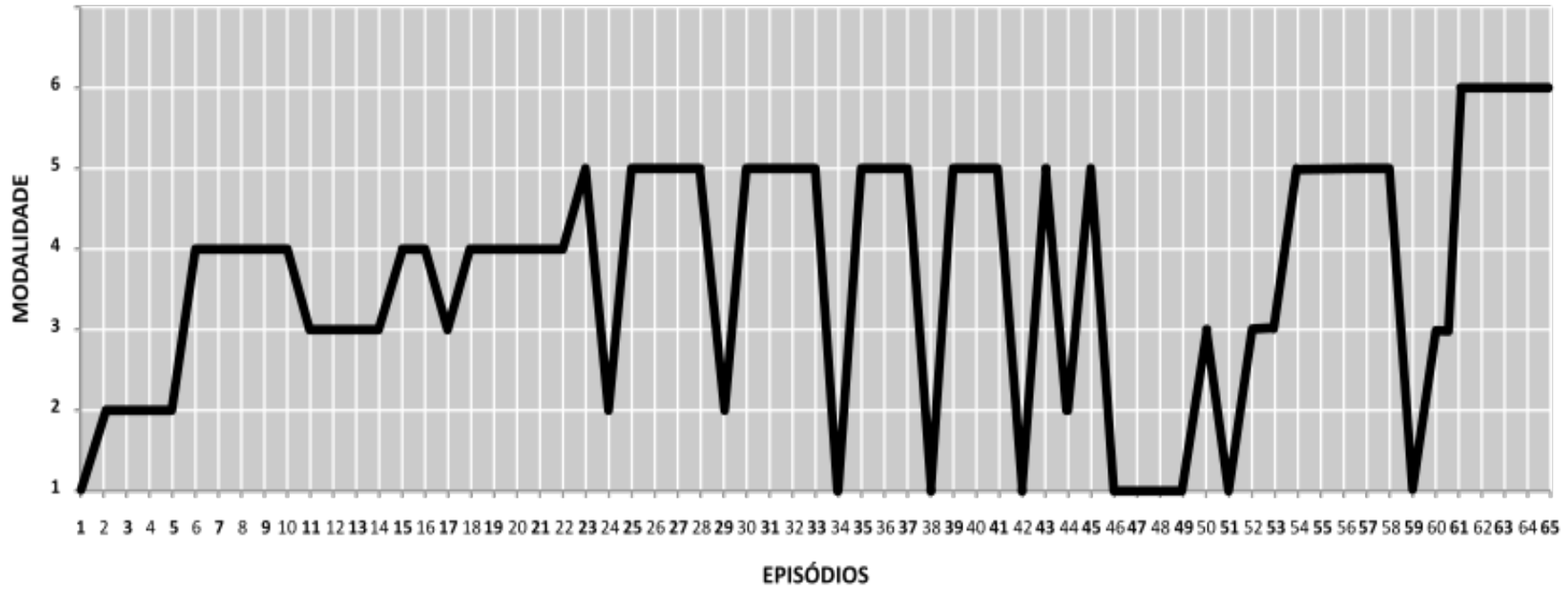
Para descrevermos, de forma sucinta, os resultados que os dados coletados nos forneceram, explicitando como os processos ocorreram durante o desenvolvimento do projeto *Gincana literária* e objetivando facilitar a sua visualização, utilizamos os softwares *Microsoft Excel 2008 for Mac, versão 12.0* e o *Inkscape, versão 0.91*, que além de construir os esquemas que ilustram esse trabalho, também facilitaram o processo de composição de gráficos, como o Gráfico 1 que apresentaremos para sintetizar os processos interdisciplinares desenvolvidos, observados e analisados durante a nossa pesquisa.

Logo após a apresentação e descrição desse gráfico, faremos uma pequena análise do mesmo, tecendo algumas considerações, referentes aos ecos observados, que resultam como legado dessa prática, quando constatamos que a ação pedagógica desenvolvida no CPMHA, por ocasião da gincana, é de fato transgressora porque investe nas interlocuções, resultando em um processo de ensino/aprendizagem, com mais frescor, num tecer sem fim, que está sempre recomeçando, pois existem mais incertezas do que certezas na tecelagem desse tecido do saber abençoado pelas sábias e velhas parcas, oscilando em um mar de conhecimento que se mexe inexoravelmente, em busca de um porto seguro onde a

construção do conhecimento considere o educando um marujo em formação que, entretanto, possui cultura própria, individuação, autonomia e criticidade.

Constatamos que os contextos de aprendizagem eram transgressores, possibilitando aos educandos mergulhos mais profundos no aquoso e líquido mar da educação. O *layout* da sala de aula era alterado, de acordo com as necessidades dos processos a serem vivenciados. Ora as cadeiras eram colocadas de forma circular, ora em blocos retangulares, deixando o centro da sala livre para as atividades práticas e/ou experimentos. Os corredores, clubes, quadras e até as praças públicas se transformavam em sala de aula, quando os educandos desejavam, trazendo para o centro do processo de aprendizagem sua cultura, crenças e valores, sob a mediação dos educadores. As regras dos jogos dramáticos sempre eram definidas pelos educandos e os artefatos construídos se transformavam à medida que outras informações eram socializadas, uma que nesses contextos a ação colaborativa permeava todos os processos. Passamos agora a apresentação do Gráfico 1.

Gráfico I - Demonstrativo do desenvolvimento dos Processos Interdisciplinares



LEGENDA MODALIDADE

- 1-Disciplinaridade
- 2-Multidisciplinaridade
- 3-Pluridisciplinaridade
- 4-Disciplinaridade Cruzada
- 5-Interdisciplinaridade
- 6-Transdisciplinaridade.

Como é possível visualizar nesse gráfico, de acordo com os episódios mapeados, os processos interdisciplinares realizados dentro da prática escolar a *Escritura dramática*, do CMHPA iniciam-se com a *Disciplinaridade*, mas no segundo episódio eles passam à modalidade *Multidisciplinaridade*, assim permanecendo até o episódio cinco, quando passam a ser de *Disciplinaridade Cruzada* no episódio seis. Assim eles permanecem desenvolvendo-se até o episódio dez, quando caem para a modalidade *Pluridisciplinaridade* permanecendo lá até o episódio quatorze, ascendendo à *Disciplinaridade Cruzada* no episódio quinze e assim permanecendo até o episódio dezesseis, quando descem novamente para a modalidade *Pluridisciplinaridade* no episódio dezessete. Eles voltam a ascender para a *Disciplinaridade Cruzada* no episódio 18, permanecendo lá até o episódio 22, movimentando-se no episódio vinte e três, para a modalidade *Interdisciplinaridade*, mas já no episódio vinte e quatro, descem para a modalidade *Multidisciplinaridade*, voltando a ascender no episódio vinte e cinco para a modalidade *Interdisciplinaridade*, caindo, entretanto, para a modalidade *Multidisciplinaridade*, no episódio vinte e nove. No episódio trinta, no entanto, os processos voltam a elevar-se, caracterizando-se como processos da modalidade *Interdisciplinaridade*, permanecendo assim até o episódio trinta e três, quando voltam a se caracterizar como processos da modalidade *Disciplinaridade*, mas já no episódio trinta e cinco elevam-se para a modalidade *Interdisciplinaridade*, retornando para processos da modalidade *Disciplinaridade* no episódio trinta e oito. Entretanto, eles ascendem para a modalidade *Interdisciplinaridade* no episódio trinta e nove.

Os processos caem outra vez para a modalidade *Disciplinaridade* no episódio quarenta e dois, subindo para a modalidade *Interdisciplinaridade* no episódio quarenta e três, descendo para a modalidade *Multidisciplinaridade*, no episódio quarenta e quatro, retornando à modalidade *Interdisciplinaridade* no episódio quarenta e cinco, caindo mais uma vez para a modalidade *Disciplinaridade* no episódio quarenta e seis, permanecendo assim até o episódio quarenta e nove, quando se elevam para a modalidade *Pluridisciplinaridade* no episódio cinquenta.

Todavia, no episódio cinquenta e um eles voltam a ser caracterizados dentro da modalidade *Disciplinaridade*, só retornando à *Pluridisciplinaridade* no episódio cinquenta e três.

Passam a se caracterizar como processos de *Interdisciplinaridade* no episódio cinquenta e quatro, sofrendo queda brusca no episódio cinquenta e nove, quando voltam

a se caracterizar como processos de *Disciplinaridade*, todavia no episódio sessenta elevam-se, passando a desenvolver ações de *Pluridisciplinaridade*.

No episódio sessenta e um esses processos, finalmente, atingem à *Transdisciplinaridade*, assim permanecendo até o último episódio mapeado.

Como deve ter ficado claro durante o desenvolvimento dessa nossa escritura, no locus onde foi desenvolvida essa pesquisa, não existe polivalência. Os educandos estão organizados em turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como base uma Mc que tem a *Disciplinaridade* como modelo para nortear o seu *modus operandi* e dar conta da ação de ensino/aprendizagem ali vivenciada, criando assim as fronteiras curriculares para delimitar a sua área de ação.

Corroborando com esse entendimento Santomé (1998, p. 55) afirma que a *Disciplinaridade* é uma “[...] maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão [...]”. A visão do especialista.

Em escolas mais arejadas – avançadas –, que utilizam projetos pedagógicos para nortear a sua prática de ensino/aprendizagem, a adoção dos processos interdisciplinares na construção do conhecimento é uma ação natural. Uma forma de superar a disciplinaridade, porque “nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma completa” (BARBOSA, 2007, p. 94).

Toda a ação educativa do CMHPA passa a ser flutuante e transgressora em virtude da inquietude, mobilidade e transitoriedade proporcionada pela *Gincana literária*, desenvolvida a partir da disciplina Língua Portuguesa, cujo ensino deixa de ser resolutivo, constante, fixo e inalterável, na medida em que evoca o Teatro para dar conta das demandas exigidas por esse projeto do CMHPA, cuja etapa inicial é marcada pelos cinco primeiros episódios mapeados, conforme o Gráfico 1. No episódio 1, constata-se que a ação se inicia com o ensino disciplinar da Língua Portuguesa, sendo o Teatro já evocado, a partir do episódio 2, para definir as ações iniciais da prática a ser desenvolvida, quando se observa um arremedo de diálogo multidisciplinar.

O desenvolvimento do projeto só começa a partir do episódio 6, quando se verifica o inícios das trocas, num processo colaborativo. Percebe-se, contudo, que um fato inusitado, nesta prática, nega a teoria de que os processos interdisciplinares se desenvolvem, partindo do mais simples para os mais complexos, de uma forma contínua, regular, uniforme e evolutiva, pois verificamos que os processos multidisciplinares ascendem direto para a *Disciplinaridade Cruzada*, mostrando que na

prática, essas ascensões se dão de forma irregular, descontínua, diversa e regressiva, pois durante todo o desenvolvimento desse projeto escolar, registrou-se uma oscilação entre as modalidades interdisciplinares que varia da *Disciplinaridade* à *Interdisciplinaridade*, com quedas, às vezes, vertiginosas provando que esses processos podem ascender, dos mais simples para os mais sofisticados, sem necessariamente passar pelos processos intermediários.

Isso vem afirmar que a rota de desenvolvimento dos processos interdisciplinares na *Escritura dramática* em sala de aula não é harmônica, regular, homóloga, uniforme e simétrica. Ela é desarmônica, irregular, variada, desuniforme e assimétrica. Com idas e vindas, voos, quedas, subidas, descidas, ascensões e descensões. Apresentando um movimento em ziguezague que varia de progresso para regresso, progredindo e regredindo, de acordo com a demanda da interlocução dos sujeitos envolvidos nos processos.

Como pode ser constatado quando os processos ascendem desuniformemente, no episódio 25, direto da *Multidisciplinaridade* para a *Transdisciplinaridade*, ignorando a *Pluridisciplinaridade* e a *Disciplinaridade Cruzada*, voltando no episódio 29 a sofrerem uma descensão desarmoniosa, quando regressam à *Multidisciplinaridade*. Já no episódio 30 os processos ascendem à *Interdisciplinaridade*, onde ficam até o episódio 33, sofrendo uma queda vertiginosa e irregular no episódio 34, quando voltam à base interdisciplinar que, no nosso entendimento, é a *Disciplinaridade*. Daí eles seguem em rota direta à *Interdisciplinaridade*, no episódio 35, ignorando completamente as modalidades: *Multidisciplinaridade*, *Pluridisciplinaridade* e *Disciplinaridade Cruzada*, sofrendo novo decesso à *Disciplinaridade* no episódio 38, retornando à *Interdisciplinaridade* no episódio 39, caracterizando uma rota de desenvolvimento assimétrica e irregular como já afirmamos.

Verificamos, portanto, durante o desenvolvimento desse projeto interdisciplinar, uma rota de prática didática e matemática oscilante e descontínua, que avança e retrocede de uma forma assimétrica, negando o modelo hierárquico linear, com quedas e subidas livres, marcando as descensões e ascensões dos processos interdisciplinares que, para Fazenda (1979), reflete um jeito novo de ensinar e uma nova formação de educadores que não aceitam o modelo simétrico e linear tradicional, de ranço positivista, incorporando a sua práxis, instrumentos, métodos e conhecimento de várias disciplinas, integrando-os em processos ascendentes e descendentes. Nesse sentido,

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas, certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso de esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas, com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

As ascensões e descensões verificadas na *Escritura dramática* não obedecem a uma lógica evolutiva nem involutivas, linear e constante. Elas não seguem as etapas de desenvolvimento sempre em um crescente. Elas acontecem desarmoniosamente, de forma dissonante, com as descidas atingindo sete vezes a *Disciplinaridade*, três vezes a *Multidisciplinaridade* e duas vezes a *Pluridisciplinaridade*, enquanto às subidas atingem oito vezes a *Interdisciplinaridade*, três vezes a *Disciplinaridade Cruzada* e a *Pluridisciplinaridade*. Atinge uma vez a *Multidisciplinaridade* e a *Transdisciplinaridade*, da mesma forma desigual, inconstante e assimétrica, como assimétricos são os processos interdisciplinares desenvolvidos dentro da *Gincana literária*.

Dessa forma, como é possível se verificar no gráfico, não existe uniformidade na rota de desenvolvimento desse projeto, que navega de forma irregular pelas diversas modalidades interdisciplinares, isso se explica porque o Teatro está sempre tentando dialogar com outras áreas de conhecimento, pois é da sua própria natureza e a Língua Portuguesa também busca parceria, uma vez que sozinha não consegue dar conta das demandas, emanadas pelos que participam do projeto, carecendo dialogar com outras disciplinas e, sobretudo, porque uma prática que busca diálogo, não se mantém num mesmo nível interdisciplinar, pois estará sempre se metamorfoseando, se reinventando, sendo outras sem deixar de ser ela, inovando.

Se o Teatro e a sua escrita dramática não estivessem no bojo desse projeto, provocando diálogos, trocas e cooperação, desenvolvendo a interterritorialidade, trazendo para o chão daquele colégio conhecimentos externos a ele, enriquecendo a aprendizagem em conexão direta com o mundo e com as relações sociais que o homem estabelece nele, certamente o desenvolvimento desse projeto se daria de uma forma mais linear, sem tantas quedas e picos, flutuando, no máximo, entre a *Disciplinaridade* e *Multidisciplinaridade*, obedecendo ao currículo e a sua matriz curricular, sem adaptá-

lo ou subverte-lo e sem procurar parcerias além dos muros do CMHPA, não garantindo para este uma prática inovadora e insurgente, que se revela transgressora.

Depois de uma análise rigorosa desses fenômenos de ascensão e descensão, chegamos à conclusão que as ascensões se dão, todas as vezes que o Teatro coordena as ações, enquanto as descensões acontecem, quando a Língua Portuguesa assume essa função, de acordo com os episódios dois, seis, quinze, dezoito, vinte e três, vinte e cinco, trinta, trinta e cinco, trinta e nove, quarenta e três, quarenta e cinco, cinquenta, cinquenta e três, cinquenta e quatro, sessenta e sessenta e um, no que concerne à primeira afirmação. Já para a segunda afirmação temos como base os episódios um, onze, dezessete, vinte e quatro, vinte e nove, trinta e quatro, trinta e oito, quarenta e dois, quarenta e quatro, quarenta e seis, cinquenta e um e cinquenta e nove, somando assim dezesseis ascensões e doze descensões, ratificando a supremacia do Teatro sobre a Língua Portuguesa nos episódios mapeados.

As quedas se deram atendendo, portanto, aos objetivos da coordenação dos processos, nesse caso sempre a Língua Portuguesa. Já o Teatro promovendo as ascensões reafirma a sua condição de ser uma área de conhecimento transdisciplinar, pois ultrapassou a *Interdisciplinaridade*, envolvendo nessa prática não apenas as disciplinas, mas também diversas áreas de conhecimento e as linguagens artísticas, enquanto que a Língua Portuguesa afirma-se como disciplinar, engessando as ações dentro das fronteiras delimitadas pela Mc do CMHPA que é organizada por disciplinas.

Percebe-se claramente que enquanto o Teatro busca desenvolver processos mais sofisticados, a Língua Portuguesa evoca ações que desembocam em processos menos sofisticados, que normatizam tais ações, definindo métodos e formas de atuação dessa prática. Quando, por exemplo, o Teatro assume a coordenação do processo ensino/aprendizagem do CMHPA, as ações ascendem e só voltam à Disciplinaridade nos episódios quinquagésimo primeiro e quinquagésimo nono, para que a Língua Portuguesa volte a dar as coordenadas finais aos processos, que serão desenvolvidos até a culminância da *Gincana Literária*, atingindo assim os seus objetivos.

Após essas coordenadas, o Teatro, pela sua natureza mais que *inter*, *trans*, podemos afirmar, retoma o leme da navegação processual, estabelecendo uma rota de diálogo com as outras áreas, construindo o produto final a ser apresentado, revelando-nos o amalgama dos saberes, não apenas das sete áreas e das disciplinas explicitadas na construção daquele conhecimento, que saltam aos olhos dos fruidores, mas também das outras dez áreas e disciplinas utilizadas que, somadas, totalizam dezessete. Estas foram

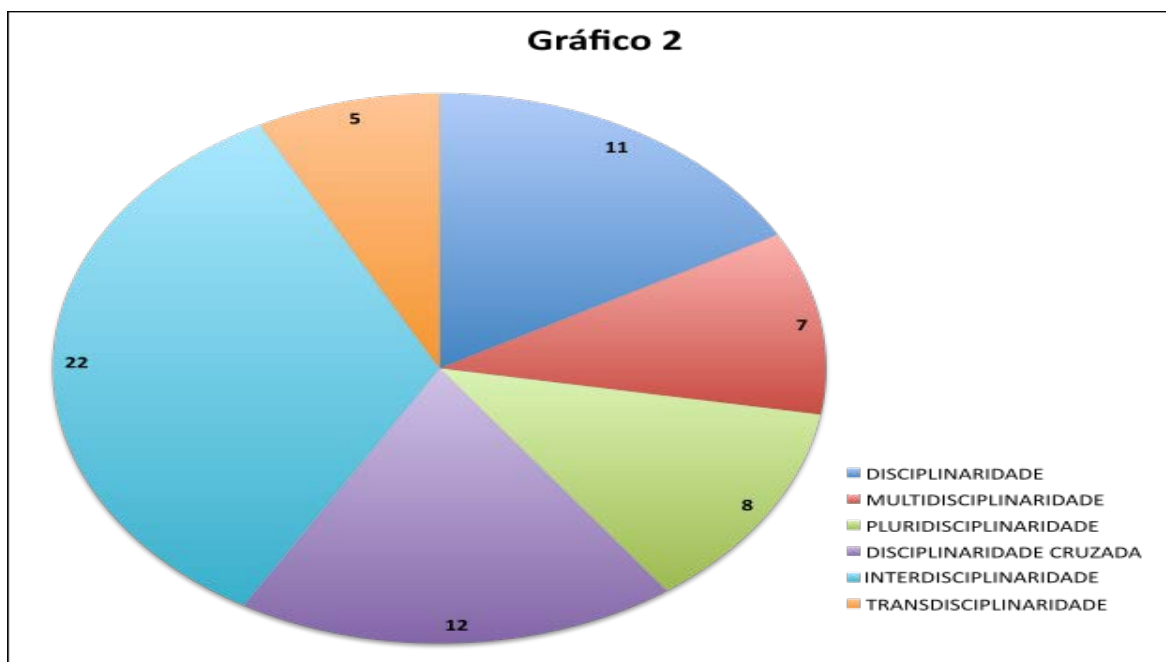
utilizadas, de certa forma, nos cinco episódios iniciais, durante até o sexagésimo episódio, que é o período de desenvolvimento e, sobretudo, nos cinco finais que marcam a culminância dessa gincana.

Resumindo, neste período de observação participante, verificamos que todas as ascendências dos processos disciplinares foram realizadas pela evocação do Teatro que passa a ser a área de coordenação de todas as ações desenvolvidas, enquanto as quedas se dão à medida que a Língua Portuguesa retoma o leme da nau do saber, voltando a navegar em águas rasas, mesmo que algumas vezes o Teatro tente assumir esse leme, para imprimir sofisticação aos processos que, como verificamos no Gráfico 1, não se desenvolvem de forma linear, pois enquanto avançam na construção de um produto final, ascendem, sofisticando as suas ações e promovendo a interlocução entre outras disciplinas e áreas de conhecimento, tendo que, em alguns momentos, recorrer à Língua Portuguesa para que esta defina os protocolos e estatutos das ações, provocando as quedas contínuas e realizando um desenho irregular da rota interdisciplinar que segue oscilando no mar da sabedoria e da inovação.

A análise dos dados é reveladora e fica muito claro para nós que a prática desenvolvida no CMHPA, durante a realização dessa gincana é uma práxis pedagógica inovadora e interdisciplinar. E ainda, que a interdisciplinaridade desenvolvida na *Gincana literária*, não se estabelece de acordo com a teoria da interdisciplinaridade que sugere uma rota ascendente, partindo sempre da modalidade *Disciplinaridade* até atingir a modalidade *Transdisciplinaridade*. O que constatamos foi que a rota do desenvolvimento dos processos interdisciplinares é muito irregular e sempre ascende ou descende, a partir da disciplina escolar ou área de conhecimento, que esteja sendo utilizada como mola propulsora dos processos interdisciplinares, assumindo assim a coordenação, definindo as interlocuções que irão ser estabelecidas e, finalmente, em que níveis essas trocas irão se dar.

Neste caso, quando analisamos os dados colhidos, tendo como referência os episódios mapeados, constatamos que os processos de diálogo, envolvendo o Teatro e as outras áreas do conhecimento escolar, atingem 42% (quarenta e dois por cento) de sofisticação, como nos revelaram os processos de *Interdisciplinaridade*, com vinte e duas frequências, o que representa 34% (trinta e quatro por cento) do total mapeado e *Transdisciplinaridade*, com cinco frequências, representando 8% (oito por cento) desse total. As duas frequências somadas totalizam, portanto 42% (quarenta e dois por cento) do total de frequências. Ficando os 58% (cinquenta e oito por cento) restantes, muito

mais que a metade, com níveis de processos interdisciplinares menos sofisticados, denominados de: *Disciplinaridade Cruzada* com doze frequências atinge 18% (dezoito por cento); *Disciplinaridade* com onze frequências atinge 17% (dezessete por cento); *Pluridisciplinaridade* com oito frequências atinge 12% (doze por cento) e *Multidisciplinaridade* com sete frequências atinge 11% (onze por cento). O que pode ser verificado no Gráfico 2, que apresentamos abaixo.



Esses percentuais nos revelam, portanto, que essa prática, apesar de se caracterizar como uma exceção no oceano educacional, ainda está longe de ser a prática escolar ideal. E que o Teatro está sempre elevando essas práticas escolares aos mais altos níveis interdisciplinares.

Nessa prática escolar investigada, constatamos que com a construção de artefatos foi determinante verificar, nos processos em ascensão, rupturas, saltos e descontinuidades, que conforme Fino (2011) são elementos que constituem a inovação pedagógica. Estes elementos são identificados nas seguintes categorias: Autonomia, Colaboração – defendida por Bento (2011) como uma categoria da Inovação pedagógica –, Protagonismo, Liberdade, Democracia, Afetividade, Experimentação, Hibridismo, Individuação e Participação, na construção de novas realidades que, reportando-se ao antigo, o criticasse, como nos revelam os três episódios que passamos a apresentar:

[...] Eles [os educandos] iam se agrupando, a partir das suas zonas de interesse, criando processos colaborativos de pesquisa, estudo e produção [da

Arte], onde a troca era a principal estimuladora do desenvolvimento das ações pedagógicas (EPISÓDIO 6 do Diário de Bordo /02/04/2014).

Na aula do dia 30, decidiu-se [com autonomia] que: O texto vencedor foi aquele que dizia ser o barco o símbolo da cidade, que já havia sido chamada de Barra de Jangada, esta por sua vez era conhecida, de acordo com dados oficiais, como a maior baía hidrográfica do estado de Pernambuco, por isso essa cidade tinha sido incluída na Rota Turística, definida pela EMPETUR como: "Rota das Águas da Mata Sul" e que o drama de Isaura estaria se adaptando [por consenso] a esse espaço. Assim, a cenografia a ser montada na praça principal da cidade teria que ter uma casa e uma senzala cortadas por um rio (EPISÓDIO 15 Diário de Bordo /30/04/2014).

A professora adentrou na sala, falando sobre o seu final de semana com a sua família; pediu para que cada um falasse um pouco sobre o seu, inclusive eu, ao final solicitou que a sala se dividisse em grupos e encenasse um relato de um membro do grupo, que para eles fosse significante. Isso foi realizado; durante as encenações os seus finais eram congelados e as pessoas escreviam em três frases o que viam. Foi uma experiência muito boa, porque tivemos acesso a um fragmento do cotidiano de diversos educandos.

Não deu para lermos as frases por causa do tempo. A educadora propôs que essa leitura fosse realizada na próxima aula e pediu para que se evitasse faltar, pois não se vencia dificuldades fugindo delas. Foi aplaudida (EPISÓDIO 54 do Diário de Bordo /18/08/2014).

Como pode se observar nesses três exemplos apresentados, as categorias de inovação pedagógica não aparecem isoladamente, dada a complexidade dos processos que aproveita a cultura dos sujeitos envolvidos, flexionando o currículo escolar e insurgindo-se contra os parâmetros positivistas. Assim, Autonomia, Colaboração, Protagonismo, Liberdade, Democracia, Afetividade, Experimentação, Hibridismo, Individuação e Participação, aparecem nos episódios em quarteto, trio ou fundem-se, de acordo com o desenvolvimento das ações.

Além dessas, identificamos também categorias inovadoras, tais como Aprendizagem, Pluralidade, Diálogo, Interação, Criticidade, Mediação, Interesse, Subjetividade e Troca. Algumas dessas categorias já se esboçavam nos três episódios anteriores, mas podem ser identificadas com mais clareza nos episódios que seguem:

No início das aulas a professora [educadora] definiu um espaço com fita crepe, colocou nele algumas cadeiras e as quatro equipes se revezavam no espaço respondendo as cinco questões formuladas na aula anterior. Durante a conversa que se estabeleceu pudemos observar que algumas respostas que foram dadas [num processo de troca, muito interessante], se sobressaiam entre as outras. Entre várias obviedades uma equipe respondeu a primeira pergunta dizendo: "A escola é um local de encontros, mas também de desencontros; muitos destes nos ajudam a agregar conhecimentos àqueles conhecimentos que já possuímos, dada a interação que se estabelece entre todos". Com relação à segunda questão, destacou-se a resposta: "Sou um cidadão em busca de crescimento, tentando superar os problemas e realizar meus sonhos". Já a resposta mais interessante para a terceira questão foi: "São muitos e eu não vou revelá-los aqui, porque talvez muitos de vocês passassem a me odiar, mas posso adiantar ou revelar o que não é meu desejo. Não desejo ser professor" (riu e muitos riram juntos). Quanto aos sonhos

muitos foram revelados, mas nada que chamasse a atenção. No que se refere a 5ª questão foi interessante ouvir: “Quero aprender bastante e espero que isso aconteça sem tanta falação dos professores”. “O que eu aprender espero ser suficiente para me realizar enquanto profissional e enquanto pessoa”. O mesmo espaço, sem as cadeiras, foi utilizado para ensaiar as primeiras cenas de *O santo e a porca* e *O auto da compadecida* de Ariano Suassuna. Antes foi realizado aquecimento vocal e corporal (EPISÓDIO 39 do Diário de Bordo /14/07/2014).

[...] à medida que ela [a educadora] os provocava, tecendo alguns comentários a respeito do que leu e do que estava acontecendo nos dias atuais, eles iam se soltando [interagindo] e respondendo coisas interessantes do tipo: "O que mais me chamou a atenção foi o fato da Chapeuzinho Vermelho ter desobedecido à mãe e seguir por outro caminho". Ou "Não entendi como a Vovó saiu vivinha de dentro da barriga do Lobo Mau, porque se ela foi engolida, antes foi mastigada".

Esse tipo de raciocínio servia de mote para a professora responder a algumas questões, revelando as funções que a Arte possui, assim como: “ela [a Arte] se situa em um território do “tudo pode” desde que haja uma contextualização adequada”, afirmava ela. Chamando atenção para o fato de que a arte, apesar de refletir a vida, não é ela e que muitos dos contos de fada utilizam “o faz de conta” para discutir, simbolicamente, ações e o caráter do ser humano (EPISÓDIO 02 do Diário de Bordo /26/03/2014).

Alguns exercícios de voz foram realizados. Os corpos foram aquecidos e as cenas dos romances adaptados foram apresentadas. Percebia-se uma certa desarrumação das cenas e os diálogos não batiam com certos movimentos que eram desenvolvidos, ou a máscara facial dizia uma coisa e o texto outra. Foi realizada, ao final, uma roda de diálogo. Essas questões foram discutidas. A mediadora falou: “Sei que a função de vocês não é a de artista, mas precisamos melhorar muito as atuações. Acho que precisamos ampliar nossos conhecimentos. Aceitamos propostas e contribuições de todos [todos pareciam muito interessados]. Vamos dar uma arrumada nesses diálogos e nas movimentações das cenas”. [...] Alguns ajustes nos textos foram sugeridos, assim como mudanças na geografia da cena foram realizadas, com redefinições de espaços e movimentação dos personagens.

*Não me propus a ajudar e isso, de certa forma, deixou-me preocupado. Será que deveria? Perguntava-me. Depois decidi que não. Eu não deveria utilizar meus conhecimentos para montar os trabalhos, senão estaria influenciando nos processos de aprendizagem [Deveria influenciar? Afinal eu estava no grupo...]* (EPISÓDIO 35 do Diário de Bordo /11/06/2014).

No que concerne aos elementos tradicionais que provocaram os processos de descensão, como Prossecução, Acomodação e Continuidade, identificamos a princípio as categorias: Ensino, Limitação, Autoritarismo, Descontextualização, Ausência de Pertença e Memorização, que provocam a falta de interação e de diálogo reforçando a ideia de que as escolas precisam inovar para mudar e promover uma interlocução entre as diversas vozes do mundo, pois compactuamos com o pensamento desse autor, quando ele diz o seguinte:

Este é um momento polifônico, de vozes que precisam se juntar. Os professores ainda estão num modelo criado no século XIX, o de prisão e igreja, no qual o professor é um pregador e a interatividade é mínima. Mas a era polifônica obriga que o ambiente seja interativo. Eles precisam se abrir

para as novas tecnologias e novas formas de pluralidade (CECCHETTINI in VERAS, 2011, p.3).

Com esse mesmo entendimento, passamos a apresentar três episódios que se seguem, revelando as categorias identificadas nos processos tradicionais desenvolvidos:

As aulas giraram em torno de exercícios de aferição da língua portuguesa. Verifiquei como os alunos se comportavam de uma forma diferente. A professora antes de entregar os exercícios que já vieram impressos em duas folhas, falou dos objetivos, ressaltando que aquilo estava sendo realizado para verificar o nível de conhecimento construído por eles, visando à avaliação externa, que era muito importante, porque os índices do IDEPE, IDEBE e SAEPE derivam dessa avaliação externa. Os exercícios foram distribuídos, os alunos ficaram um bom tempo realizando essa atividade. Mais de uma hora [utilizando a memória]. Ao final do exercício a professora pediu as impressões deles sobre os conteúdos contidos no exercício [silêncio total] (EPISÓDIO 46 do Diário de Bordo /30/07/2014).

A educadora pediu aos educandos para que todos tentassem, de alguma forma, ler o romance: OS MISERÁVEIS de Walcyr Carrasco, pois ele seria a base para a gincana na atividade de perguntas e respostas do “torta na cara”, na culminância do projeto. Ela ressaltou que a leitura teria que acontecer em casa porque na sala de aulas apenas as dúvidas seriam dirimidas. Um educando reclamou dizendo que aquilo não tinha sido discutido com o grupo e que a professora tinha prometido não realizar nada de “cima para baixo”. A educadora se justificou, dizendo que realmente tinha prometido isso, mas a grande carga de trabalho a obrigou a tomar essa decisão, porque no planejamento aquela atividade não tinha sido prevista, salientou que isso seria bom “porque vocês desenvolverão essa atividade sem mediação de professor, o que dará mais autonomia e liberdade, aprendendo a andar com as próprias pernas. Isso provocará uma mudança de atitude. Se transformará em desafio que certamente será vencido por todos que aqui estão”. Foi aplaudida no final da fala. (EPISÓDIO 42 do Diário de Bordo /16/07/2014).

Na segunda rodada de leitura a educadora pediu que cada um escrevesse [individualmente] suas impressões no seu próprio caderno para ser lido na próxima aula (EPISÓDIO 51 do Diário de Bordo /11/08/2014).

A exemplo das categorias que provocaram ascensões nos processos desenvolvidos dentro da gincana, essas que provocaram descensões também não aparecem isoladamente, elas fundem-se em duplas ou trios, provocando o desinteresse e a falta de curiosidade do educando, provocando um retrocesso na aprendizagem deles, embotando a criticidade e inibindo o protagonismo.

Identificamos outras categorias que caracterizam também ações tradicionais na prática de ensino/aprendizagem, como Monólogo, Desinteresse, Embotamento de Criticidade, e Engessamento, que já se desenhavam nos três episódios anteriores, não agregando ao *modus operandi* dessa prática os valores e crenças que habitam o inconsciente coletivo dos educandos, ignorando os processos de mudança que apenas a educação tradicional não os incorporou ainda.

Corroborando com esse nosso entendimento evocamos, mais uma vez, Cecchetti (2011) para ratificar que:

[...] a educação parece ainda resistir a esse processo irreversível. Os educadores muitas vezes reclamam que os alunos não se interessam e não estão preparados para aprender. É um argumento que faz sentido para aqueles que veem os jovens pelas esquinas com seus bonés atravessados, celulares, calças largas e atitudes desleixadas. É preciso encontrar uma explicação melhor do que simplesmente culpar os alunos. E talvez esta explicação esteja justamente no conflito de gerações. Um conflito velado, muito mais em função da forma do que de qualquer outra coisa (CECCHETTINI in VERAS, 2011, p.2).

Para ficar ainda mais claro as nossas afirmações passamos a apresentar esses episódios que revelam práticas inspiradas nessas categorias do ensino tradicional:

[...] as cadeiras da sala de aula estavam dispostas em círculo, fazendo com que os participantes pudessem se observar mutuamente. Um Datashow foi montado e algumas imagens apresentadas. A professora inclusive estava dentro do círculo lendo um conto de fada\_e todos ouviam atentamente à leitura.

Ao final dessa leitura ela vem incentivar os alunos a dizer o que mais lhe chamou atenção e por que. Alguns dos participantes se sentiram intimidados e no início não queriam responder ou respondiam: “Nada”. “Nada me chamou [atenção]...” (EPISÓDIO 01 do Diário de Bordo/26/03/2014).

Foi solicitado que os romances escolhidos pelas equipes do 8º ano A, 9º A, D e C fossem lidos e relidos no período do recesso para que, ao voltar, as cenas fossem adaptadas e dramatizadas com os exercícios de corpo e voz direcionados para a feitura delas. *O Santo e a Porca* de Ariano Suassuna; *Romeu e Julieta* de William Shakespeare; *Irmão das Almas* de Martins Pena e [os romances] *Iracema*, *A escrava Isaura*, *A Moreninha* e *O Cortiço* selecionados [...] para serem encenados, no caso cenas, na culminância do projeto *Gincana literária* em setembro (EPISÓDIO 34 do Diário de Bordo /11/06/2014).

[...] foi traçado um calendário de ensaios\_das cenas, utilizando fragmentos dos textos. Ao sair, a mediadora falou, no final das atividades, que todos deveriam copiar 5 perguntas e saber responder com sinceridade no próximo encontro. As perguntas foram as seguintes: 1 – Para que serve a escola? 2 – Quem é você? 3 – Quais os seus desejos? 4 – Quais os seus sonhos? 5 – Quais as suas expectativas? (EPISÓDIO 34 do Diário de Bordo /11/06/2014).

A respeito do desinteresse em sala de aula, provocado por uma série de variáveis, entre elas a aprendizagem conteudista e o instrucionismo que, muitas vezes, nada dizem para o educando, ele tem se firmado como um entrave na relação entre o educando desinteressado e educador mal remunerado, inibindo a inovação pedagógica, pois não promove saltos nem rupturas, como se pode perceber no artigo denominado *Enem 2015 – prova de redação*, escrito pela escritora e advogada Dóris Maria Lima dos Santos, publicado no *Diário de Pernambuco* (DP) de 11 de fevereiro de 2015, quando ela afirma o seguinte:

[...] fiquei surpresa e ao mesmo tempo triste quando li no jornal que 529.000 estudantes pontuaram zero na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), isso significa infelizmente que não houve um bom desempenho na ortografia, concordância, pontuação e nem foram fiéis ao tema do início ao término da explanação, não havendo, por conseguinte nem o básico exigido. Sei que a educação em nosso país não anda muito bem. Na rede pública os professores são mal remunerados e muitas vezes não existe a mínima estrutura exigida para que possam dar suas aulas, mas, alie-se a isso a falta de interesse por parte de alguns estudantes, cuja dedicação aos estudos é muitas vezes deficiente ou nula, e isso não é muito difícil de ser constatado em alguns alunos (SANTOS, 2015, p. 8).

Com esse mesmo entendimento, no que se refere à inovação pedagógica, Fino (2011) afirma que as rupturas, os saltos e a descontinuidade caracterizam as práticas inovadoras, à medida que respeita os saberes já existentes, a heterogeneidade, ativando a criticidade, promovendo a inclusão, dando autonomia e protagonismo ao educando que utiliza a subjetividade para dar corpo e democratizar a unidade do saber, promovendo um choque cultural que ativa a cognição, a criticidade, imaginação e a criatividade.

Sobre esse choque cultural que a inovação pedagógica gera, Toffler (1970, p.5) afirma que este é:

[...] um fenômeno relacionado com o tempo, um produto do ritmo grandemente acelerado das transformações que ocorrem na sociedade, Advém da superposição de duas culturas: a nova e a velha. É o choque cultural no seio da nossa própria sociedade.

Ele afirma ainda que o tradicional limita, cria fronteiras e que o inovador está sempre ampliando e atribuindo novas funções aos objetos e saberes construídos fora do tradicional paradigma fabril.

A noção tradicional que cada objeto tem uma função perfeitamente delimitada, choca-se com tudo que sabemos acerca da psicologia humana, acerca do papel que desempenham os valores na elaboração das decisões, assim como também se choca com o bom senso ordinário. Todos os produtos são multifuncionais (TOFFLER, 1970, p 55).

Esse autor chega a afirmar que com a inovação:

Uma boa parte da educação se dará na própria sala do estudante, em casa ou numa de suas dependências de alojamento, segundo o horário que lhe aprouver. Com vastas bibliotecas de dados à sua disposição, via a informação computadorizada de sistemas informativos manipuláveis à vontade, repetidamente, com as suas próprias fitas magnéticas e as suas unidades de televisão, seu próprio laboratório linguístico e seu próprio equipamento eletronicamente estruturado para os seus estudos, o estudante será libertado, pela maior parte do seu tempo, das restrições e das coisas desagradáveis que o atormentam na sala de aula confinada. (TOFFLER, 1970, p 229).

Portanto, a inovação pedagógica se dá quando existe ruptura com o tradicional paradigma fabril. De acordo com Fino (2011), a expressão ruptura paradigmática, é atribuída à ação didática e metódica desenvolvida naquelas escolas que criam um espaço onde se movem educadores e educandos, num contexto de aprendizagem que se insurge contra os pressupostos desse paradigma, desenvolvendo uma nova cultura escolar, tendo como inspiração o paradigma da complexidade, anulando o invariante cultural.

Nessa perspectiva, as escolas devem se apropriar de novos paradigmas, das invariantes culturais que negam o paradigma fabril, utilizando-os nas ações metódicas para transformar as práticas tradicionais em práticas inovadoras eficientes e eficazes que garantam uma aprendizagem significativa, sendo a inovação pedagógica uma rota a ser seguida, tendo como leme a interdisciplinaridade, promovendo o empoderamento dos educandos.

A seguir passaremos às considerações deste nosso estudo, acentuando nossas descobertas e propondo algumas trilhas que lancem luz à rota dos navegadores do oceano educacional.



## **CONSIDERAÇÕES**



Imagem 7 – Pais e filhos na fila para votação das instalações que foram fruídas na Praça



Caetano Alves de Aquino, no projeto *Gincana literária*.

Foto de Odália Pereira – 2014

“Esta foi na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder dos senhores das terras. Poder dos governadores-gerais, dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum.”

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 82, editora paz e terra, 2ª. ed. (2006)



Com esse estudo procuramos compreender, considerando nossa herança colonialista, como ocorreu o diálogo entre o Teatro e outras áreas do conhecimento escolar no CMHPA, dentro da gincana que é realizada anualmente, identificando na prática escolar denominada: *Escritura dramática* em sala de aula, episódios que contivessem processos interdisciplinares, definindo em seguida as suas características e explicando como eles se desenvolveram.

Nossos procedimentos metodológicos foram adaptados às características das ações e dos agentes envolvidos naquela prática escolar. Os processos observados e vivenciados foram transcritos e analisados, de acordo com o que preceitua a análise qualitativa.

Nessa direção, nosso percurso metodológico buscou compreender como se estabelecia a interlocução entre o Teatro e outras áreas do conhecimento escolar na *Gincana literária*, desenvolvida no CMHPA. Quais os processos vivenciados. Como eles se caracterizavam em sala de aula. De que forma ocorriam e em que base teórica.

Os dados levantados e analisados revelaram, dentro dos processos, a presença de diversas modalidades interdisciplinares, como: *Disciplinaridade, Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Disciplinaridade Cruzada, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade*.

Esses processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos no CMHPA à medida que avançavam na interlocução se sofisticavam, ficando cada vez mais complexos, atingindo as diversas modalidades interdisciplinares.

Contudo, os avanços interdisciplinares registrados não se efetuam nível a nível, de forma harmoniosa e crescente. Eles se realizam também com retrocessos, apresentando picos e quedas, atingindo durante o seu desenvolvimento a *Interdisciplinaridade*, numa rota irregular que retorna inclusive à *Disciplinaridade*, passeando pela *Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e Disciplinaridade Cruzada*, em rotas assimétricas e só atingindo a *Transdisciplinaridade* na culminância do projeto, quando educandos e educadores apresentam o produto final do projeto para toda a comunidade.

Constatamos ainda que, apesar dos movimentos iniciais do projeto se caracterizarem como disciplinares e multidisciplinares, eles buscam em seguida processos mais integradores, como os interdisciplinares e transdisciplinares. Entretanto, esses processos não se instalam em linha ascendente, atingindo as modalidades interdisciplinares uma a uma, pois verificamos que nessa busca dos processos mais

integradores há quedas, às vezes, vertiginosas, onde os processos se instalam em uma modalidade inferior à modalidade ponto de partida, em um percurso curioso, complexo e desafiador.

A análise revela-nos que há uma tensão constante entre as ações disciplinares e as interdisciplinares, amalgamando as diferenças na própria integração do currículo, flexionado durante o desenvolvimento do projeto, com os processos menos sofisticados, garantindo maiores milhas de navegação. Já as ações transdisciplinares só se realizaram na culminância desse projeto, por uma exigência natural da interterritorialidade gerada pelo Teatro, como já havíamos afirmado.

Isso fica caracterizado à medida que a Língua Portuguesa mergulha no oceano da Arte. Durante os três primeiros dias do desenvolvimento do projeto, demarcando as fronteiras existentes entre ela e as áreas de Teatro e Música. Estas, entretanto, mostraram-se tão poderosas que diluem as fronteiras impostas, avançando para a *Disciplinaridade Cruzada*, ignorando as modalidades *Multidisciplinar* e *Pluridisciplinar*, caracterizando já aí a assimetria no rumo dos processos. O que faz com que a Língua Portuguesa estabeleça um pseudodiálogo com essas duas linguagens artísticas, sem permitir no entanto que estas dialoguem entre si, gerando uma comunicação desequilibrada, que não estabelece trocas, nem coordenação. Esse desequilíbrio só é corrigido quando o Teatro, via *Escritura dramática*, procura o apoio das Artes Visuais para realizar ações formativas que a Língua Portuguesa sozinha não consegue realizar.

Durante o desenvolvimento do projeto mais especificamente a partir do décimo quinto episódio, verificamos que a *Disciplinaridade Cruzada* é evocada assimetricamente, mais uma vez, pela Língua Portuguesa para realizar um pseudodiálogo com História, Arquitetura, Geografia, Antropologia, Sociologia e Teatro, alimentando o desequilíbrio por nós já mencionado. O Teatro por seu caráter interdisciplinar ao ser envolvido nesse processo evoca a *Pluridisciplinaridade*, estabelecendo um diálogo com Religião, Matemática, Sociologia, Antropologia e Filosofia.

Essa assimetria se dá durante a realização dos processos interdisciplinares do CMHPA porque algumas das áreas de conhecimento acessadas por eles não constam da Mc desse colégio, o que obriga os processos a recorrerem à Língua Portuguesa para definir os protocolos e estatutos da ação pedagógica planejada, uma vez que é a partir dessa disciplina curricular que todas as ações são desenvolvidas na *Gincana literária*.

O protagonismo da Língua Portuguesa só se dilue no décimo oitavo episódio mapeado, quando se verifica que o Teatro assume o protagonismo da realização dos processos, envolvendo neles até a área de Informática. Isso faz com que as ações constantes deles deem um salto de qualidade, sofisticando-se, a ponto de atingir a *Interdisciplinaridade*. Contudo, o Teatro, algumas vezes, precisa recorrer a Língua Portuguesa para estabelecer outros diálogos, porque como já afirmamos anteriormente todos os processos interdisciplinares iniciam-se sempre com a *Disciplinaridade*, o que justifica as quedas e os picos dos níveis de interlocuções e trocas, durante todo o desenvolvimento do projeto que, no entanto se caracteriza por ações que busca uma nova forma de educar com ações coletivas, onde o discurso é substituído pelo diálogo e a passividade pela participação natural que leva o educando a pensar, refletir e pesquisar.

Não poderíamos deixar de registrar que as práticas desenvolvidas nesses processos priorizaram as ações colaborativas e investigativas, que deram suporte as ações de educandos e educadores, outorgando a eles individualização, autonomia, liberdade, provocando o interesse, a criatividade, a cooperação e a interlocução, aguçando a imaginação, negando às práticas tradicionais, celebrando parcerias com outras áreas de conhecimento, tais como: Moda; Arquitetura; Sociologia; Filosofia; Antropologia; Física; Informática; Religião; Teatro; Dança e Música, atípicas às práticas didáticas desenvolvidas com educandos dos anos finais do Ensino Fundamental, dentro do mar da construção do saber, cuja navegação envolvia aulas-passeio que complementavam as pesquisas desenvolvidas pelos educandos e educadores na área da cultura e processos identitários.

Foram essas pesquisas que deram mais corpo e tessitura ao tear da trama da sabedoria, legitimada pelo sentimento de pertença que empoderaram os curiosos marujos dos mares do saber, sob as bençãos das míticas parcas gregas.

Com a experiência vivenciada, durante as investigações e análises realizadas para a feitura desse trabalho, constatamos que a utilização do Teatro e sua escrita dramática em sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento dos educandos, porque propiciam aos processos realizados por eles uma interlocução profícua e inovadora, mediados pelos educadores através das práticas interdisciplinares adotadas. As ações didáticas e matéticas, desenvolvidas dessa forma, aguçam os sentidos provocando a curiosidade e a motivação dos educandos, transformando as práticas tradicionais em práticas inovadoras, na medida em que o ensino da Língua

Portuguesa é realizado em diálogo constante com o Teatro na Educação, dentro de um contexto que prioriza a prática significativa, atingindo outras áreas do conhecimento humano para a construção de artefatos concretos, desenvolvendo assim o sentimento de pertença e a construção de um conhecimento integral.

A *Gincana literária* desenvolvida com objetivos pedagógicos e educacionais no CMHPA, utilizando processos interdisciplinares e a consequente interlocução, no nosso entendimento, encontrou um método que ainda não é o ideal, todavia tem contribuído para cultivar o florescimento de um cidadão crítico que sabe pensar ao invés de memorizar, num processo de aprendizagem integral, como nos revela a coordenadora dessa gincana que é realizada anualmente naquele colégio.

[O teatro] É uma linguagem artística que provoca, porque vai ampliando o leque de indagações sobre a sua prática, sobre o fragmento de mundo que vai sendo revelado, fazendo com que os que participam do seu exercício construam um saber que tem muito de cidadania. As virtudes vão surgindo e os defeitos também, através do dinamismo da gênese [psíquica] do homem, ativando os elementos da cognição, levando-o a diversos questionamentos sobre si, sobre o outro, e sobre o mundo. É provocante porque está sempre desafiando os limites e a insatisfação, impulsiona a idealização do que se quer transmitir. Isso faz com que cada vez mais se aprenda algo, às vezes, até sem querer (NUNES, 2014).

Identificar uma prática pedagógica com essa vitalidade e essa força motora, numa cidade pequena com inúmeros problemas de ordem política, econômica e social, só revela e ratifica a força pedagógica da Arte, neste caso do Teatro, que se constitui em uma área de conhecimento provocadora e provocante, portanto, emuladora de uma interlocução necessária à aprendizagem dialógica e significativa.

Ainda que tenhamos identificado à falta de diálogo e coordenação em muitos dos processos observados e analisados, podemos afirmar que a prática pedagógica ali desenvolvida é inovadora, porque propõe uma interlocução através da *Interdisciplinaridade*, rompendo com o paradigma fabril e enquanto inovação na educação aponta novas rotas e trilhas, para educandos e educadores, facilitando os processos psicológicos da aprendizagem, alfabetizando os sentidos, uma vez que estimula estes a estabelecerem conexões com o meio ambiente, com a realidade, com as disciplinas curriculares e com outras áreas de conhecimento, ativando a cognição e consequentemente as estruturas neurais, a criatividade e a inteligência operatória, a partir do meio onde vivem, ainda que recorram, muitas vezes, à *Multidisciplinaridade* e

a processos disciplinares em obediência à Mc, já que a coordenação da prática está centrada no ensino da Língua Portuguesa.

É importante frisar que durante o desenvolvimento da nossa pesquisa sempre tratamos o interdisciplinar como uma categoria de ação e não como categoria de conhecimento, dentro da perspectiva de Fazenda (2012, p.28), quando afirma que “A interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”. Talvez por isso tenhamos chegado à conclusão que a prática interdisciplinar difere da sua teoria e que se o Teatro não estivesse envolvido nesta prática os resultados poderiam ser outros. Isto, porém, poderá ser objeto de uma pesquisa mais profunda e abrangente, envolvendo variáveis ainda mais complexas e desafiadoras.

Constatamos que os sujeitos envolvidos na *Escritura dramática* passam a se ver como agentes transformadores e entendem que o sujeito está no mundo e o mundo está no sujeito. Pratica-se assim a “pedagogia da autonomia e da libertação”, como Pereira (2009) constatou na sua pesquisa sobre educação informal para o teatro, quando faz o seguinte registro:

Podemos conceituar essa pedagogia como uma “pedagogia da autonomia e da libertação”, pois a educação por ela proposta ensina a ser autônomo; a incomodar; a renovar; a conscientizar; a evidenciar; a libertar e tem como sujeito do seu processo educativo pessoas e não objetos. Ela sensibiliza para as artes, influenciando no processo de formação de atores e técnicos; na gestão cultural democrática e na formação política, educando para as artes e, sobretudo, para a vida (PEREIRA, 2009, p. 113, 114).

Formar para a vida é a condição principal e fundante para dar conta de uma aprendizagem significativa, situada num caminho de duas vias.

O ensino de teatro neste contexto de aprendizagem poderá, ainda, segundo Pereira (2009, p.99), “[...] formar um homem que intui, pensa, experimenta, sente e exprime.” No processo de ensino/aprendizagem de Teatro o educando é, portanto, o agente determinante da estrutura e não um objeto oprimido por ela. Um homem que de acordo com Nietzsche:

[...] experimenta, vê, ouve, suspeita, espera e sonha constantemente coisas extraordinárias. É atingido pelos próprios pensamentos como se eles viessem de fora, de cima e de baixo, como a sua espécie peculiar de acontecimentos e de faíscas. Ele mesmo é talvez uma trovoada prenhe de relâmpagos novos. Um homem fatal, em torno do qual sempre ribomba e rola e rebenta e se passam coisas inquietantes. Um filósofo, ah, um ser que foge, muitas vezes para longe de si mesmo, muitas vezes tem medo de si mesmo, mas que é demasiado curioso para que não “volte sempre a si...” (NIETZSCHE, 2003, p.206).

O ensino de Teatro ou o Teatro na Educação que se realiza nas escolas, em sua gênese, já se propõe contestador das realidades opressivas e caducas, carentes de transformação. Uma transformação que se dá pela busca do conhecimento e pela criticidade que o homem adquire, enquanto se estabelece uma construção pedagógica do saber direcionado à superação das adversidades naturais, definindo a partir daí, as linhas que irão compor o novelo da sua vida. Tecido natural de construção mítica, subjetiva e imaginária, fugindo do modelo de uma ação de ensino/aprendizagem tradicional.

Chegamos, portanto, a conclusão que a Inovação Pedagógica se dá quando as práticas educativas ortodoxas são transformadas pelos sujeitos, criando nichos de aprendizagem favoráveis às práticas reflexivas e dialógicas, que despertam o interesse desses sujeitos, facilitando a apropriação de saberes, atitudes, crenças e valores que poderão ser utilizados no cotidiano de cada um deles.

Assim, concluímos que a Inovação Pedagógica é guiada pelas mudanças nas situações educativas, onde educandos e educadores assumem novos papéis. O conhecimento gerado dentro dessa prática é inovador, porque afeta todos os aspectos do desenvolvimento pessoal do educando, que incorpora democracia, inclusão, comprometimento com a educação integral e com as inteligências múltiplas concebidas por Gardner (2010). Ela adiciona à aprendizagem conteúdos de valor cultural e social que fazem sentido para o educando.

Compreendemos, portanto, ao final dessa nossa pesquisa não apenas como ocorre o diálogo entre o Teatro, sua escritura dramática e outras áreas do conhecimento escolar, mas sobretudo como esses processos se caracterizam e ocorrem, colocando o educando como protagonista de uma ação mais matética que didática, diluindo a miopia pedagógica das nossas escolas.

Compreendemos a importância fundante dos processos interdisciplinares na prática do Ensino de Teatro na escola ou do Teatro na Educação escolar, transformando a escola em um *locus* de construção de um conhecimento mais inovador e sedutor, carecendo que pesquisadores se debruçam sobre a prática interdisciplinar para engendrar uma produção científica que dê norte a ações similares ou mais complexas que esta analisada por nós, aprofundando questões como a assimetria do desenvolvimento da prática interdisciplinar e a contribuição do Teatro na sofisticação dos processos interdisciplinares, para que esses saberes sejam utilizados nas rocas do fiar da Educação e da Arte, tecendo novos saberes e construindo um “novo” tecido educacional para o futuro. Haja vista que só construímos o futuro, da forma que o

idealizamos se antes o imaginarmos, definindo seus fios, cores, tessituras, texturas, volumes e formas para engendr -lo no mar da sabedoria onde as correntes mar timas que nos inquietem possam ser mais reveladoras e provocantes, sob a inspira o das velhas e sempre “novas” parcas, que tecem os tecidos do mar da vida e do saber numa metamorfose permanente, encantat ria e consequente.



## **REFERÊNCIAS**



ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARRAIS, I. C. P. A. (Org.). **Arte na Educação: múltiplos olhares**. Recife: SESC, 2010.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: interamericana, Moraes, 1982.

AUSUBEL, D. P. *et al.* **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: interamericana, 1980.

BARBOSA, A. A. T. B. **O ensino de arte e de inglês: uma experiência interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Mediação cultural e social. In BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs.). **Arte/educação e mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. 2. ed. (reimpressão). Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Arte/educação: a experiência de ontem e o presente** In: XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Anais, Goiânia. Goiânia: FAEB/UFG, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A Compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectivas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos/acertos** 3. ed. São Paulo: Editora Marx Limonad Ltda, 1988.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, A. M; AMARAL, L. (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, ed. revista e ampliada, São Paulo: Edições 70, 2011.

BASCHET, J. **A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006. BASTOS, Heloisa F. B. N.; ALMEIDA, Maria Angela V. de; ALBUQUERQUE, Eneri S. C. de; MAYER, Margareth e LIMA, José Maurício de F. **Modelização de situações-problema como forma de exercer ações interdisciplinares em sala de aula**. Trabalho apresentado no XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 10 a 13/06/2003, UFSE.

BAUER, M. W.; GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BELLO, L. P. **A teoria básica de Jean Piaget**. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>. Acesso em 08 mar. 2012.

BELMAR, C. **Ensino reprovado**. Jornal do Commercio – repórter jc, Recife (p.A2), ja. 2015.

BENITES, F.; ARAÚJO M. **Cid diz que cortes não afetam projetos**. Recife: Jornal do Commercio, 2015.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas 2. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BENTO, A. V. **A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos**, 1. ed. Funchal, Ilha da Madeira: CIE – UMa, FTC/João Duarte, Unipessoal Ltda, 2012.

\_\_\_\_\_. **As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas**. Funchal: Figueirinhas – Porto, 2011.

BENTO, A. V.; MENDONÇA, A. (Org.). **Educação em tempo de mudança: liderança / currículo / inovação / supervisão**. 2. ed. Funchal, Ilha da Madeira: CIE – UMa, ITC – Porto, 2010.

BOAL, A. 11. ed. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BORON, A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

BOISOT, Marcel. Discipline and Interdisciplinarity. In: Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities, Paris: OCDE, 1972, p. 89-97 apud KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: history, theory, and practice**. Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Revisão de Jean-Claude Passeron e tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRAZÃO, P. Cultura, tecnologia e currículo: relações e tensões em tempo de crise. In: BENTO, A. V. **A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos**, 1. ed. Funchal, Ilha da Madeira: CIE – UMa, FTC/João Duarte, Unipessoal Ltda, 2012.

BRASIL, S. E. B. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educadores e educandos: tempos históricos**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

BRASIL, MC. **Plano Nacional de Cultura: conceitos, participação e expectativas**. Brasília: Governo Federal, 2009.

BRASIL, CD. **A diversidade cultural**. Brasília: Coordenação de Publicações da Câmara dos Deputados, 2006.

BRASIL, ME. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, MEC; SEF. **Parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SENEB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teatro na educação: subsídios para seu estudo**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro – Apex, Gráfica e Editora Ltda, 1976.

BRASIL, MEC/SNT. **Teatro na Educação: subsídios para seu estudo**. Rio de Janeiro: Apex – Gráfica e Editora Ltda, 1976.

BRITTO, J. M. **A língua dos três ppês: poesia, política e pedagogia**. CADENGUE, A. E.; SILVA, I. A. (Org). Recife: SESC, 2012.

BROTTO, F. **Os jogos cooperativos: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. 3. ed. ren. Santos: Projeto Cooperação, 1999.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUARQUE, C. **Abolição e adoção**. Jornal do Commercio – Opinião JC, Recife (p.A8), ja. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação é progresso**. Jornal do Commercio – Opinião JC, Recife (p.A12), nv. 2011.

\_\_\_\_\_. **O PC não forma informa**. Jornal do Commercio – Especial educação, Recife (p.2), st. 2011.

CAMAROTTI, M. **A arte – educador e a escola**. Revista Arte e Comunicação, vol.1, n.4. Recife: UFPE, 1997.

CAMILO, C. **Em seis meses, 100% dos alunos alfabetizados**. Revista Nova Escola – ed. 246, São Paulo, ano 27, n. 246, p. 60, out. 2011.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARCANHOLO, R. A. (Org.) **Capital: Essência e aparência**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades**. Disponível em [http://www.unb.br/ppgec/dissetacoes/proposicoes/proposicao\\_jairocarlos.pdf](http://www.unb.br/ppgec/dissetacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf) . Acesso em 22 de abril de 2010.

CARNEIRO, A. A pedra lançada no pântano: Imagens e aquisição de conceitos no ensino de teatro. In TELLES, N. (org.). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CARVALHO, D. **Brasil: Só 11,3% do país tem uma faculdade**. Diário de Pernambuco (DP) – Caderno Radar, Recife, 20 dez. 2012.

COELHO, P. **O teatro na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

CONSTÂNCIO, R. (Org.) **Arte-educação: história e práxis pedagógica – territórios híbridos e diálogos entre linguagens**. Recife: SESC Pernambuco, 2012.

COOL, C. (Org.). **O construtivismo em sala de aula**. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Prol Editora Gráfica Ltda, 2001.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

DAMATTA, R. **As duas faces do PT**. Veja – ed.1872, São Paulo, ano 37, nº. 38 (p. 11-15) set. 2004.

DEHAENE, S. **O processo de alfabetização muda o cérebro**. Jornal do Commercio – Brasil, Recife, p.14, jl. 2012.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

\_\_\_\_\_. **Vida e educação.** Tradução Anísio Teixeira; 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1985.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet: uma pedagogia da atividade e cooperação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia – Freinet – teoria e prática.** Campinas: Papyrus. 1995.

ELKONIN, D. B. **Psicologia Del juego.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1974.

ESTANISLAO, G. M. **Exclusão social e mobilidade no Brasil.** Brasília: IPEA: Banco Mundial, 2005.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna, 2004.

FALCÃO, W. **Mesmice ou esperança?.** Recife: Jornal do Commercio, 2015.

FARIA, A. C. **Manual prático para elaboração de monografias: Trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.** Petrópolis: Vozes, 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 18. ed. Campinas, SP: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro - efetividade ou ideologia.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 4 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **Tá pronto seu lobo? Didática/prática na escola.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FERNANDES, F. **Marx, Engels, Lenin: história em processo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERRARI, M. **Educar para crescer.** Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/copyright>, Abril S.A.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio, século XXI escolar.** 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, S. **Concepções e práticas artísticas na escola.** In: O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FINO, C. N (Org.). **Etnografia da educação,** Funchal: FTC/O Liberal Empresa de Artes Gráficas Ltda, 2011.

\_\_\_\_\_. **Investigação e inovação (em educação).** In Fino, C. N. & Sousa J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação).* Funchal: Universidade da Madeira – CIE – Uma, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação).** In BENTO, A. V.; MENDONÇA, A. (Org.). **Educação em tempo de mudança: liderança / currículo / inovação / supervisão.** 2. ed. Funchal, Ilha da Madeira: CIE – UMA, ITC – Porto, 2010.

\_\_\_\_\_. **O futuro da escola do passado.** In SOUSA, J. M. e FINO, C. N. (org). *Escola sob suspeita.* Porto: ASA, 2007.

\_\_\_\_\_. **A etnografia enquanto método: um modo de entenderas culturas (escolares) locais.** Funchal: UMA, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 07 dez 2012.

\_\_\_\_\_. **Um novo paradigma (para e escola): precisa-se.** Funchal: FORUMa - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 2001.

FOUREZ, Gérard. **Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité.** In LENOIR, Y.; REY, Bernard e FAZENDA, Ivani (orgs.) **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement.** Sherbrooke, Canadá: Éditions du CRP, 2001, p. 81-83.

FRANCISCO, M. A. S. **Saberes pedagógicos e prática docente.** In: Org. Aida Maria Monteiro Silva [et al.]. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes*

pedagógicos: desafios para a inclusão social. 11º ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: UFPE, 2006.

FREEDMAN, A. E. **Uma sociedade planejada: Uma análise das proposições de Skinner**. Trad. Antonio Ribeiro de Almeida. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. **Contribuição de Paulo Freire ao Pensamento Pedagógico Mundial**. Universidade Nacional da Costa Rica: Cátedra Paulo Freire (Auditorio del CIDE). San José, 19 abr. 2001. Disponível em: <http://jomariadoria.blogspot.com/2011/05/moacir-gadotti-sobre-paulo-freire-ii.html> Acesso em: 02 mar. 2012.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Educação, defendida e aprovada na Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2005.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2010.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo: *Revista de Administração de Empresas – ERA*, 1995.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Trad. Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GONÇALVES, N. G. **Pierre Bourdieu: Educação para além da reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, C. **Reforma do ensino médio em 2 anos**. *Jornal do Commercio – política*, Recife: p. A6, jn. 2015.

GUIMARÃES, A. P. **Currículo e Sociedade**. *Dialogia*, v. 4, p. 71-79. São Paulo: UNINOVE, 2005.

GUSDORF, Georges. O gato que anda sozinho. In: POMBO, Olga; GUIMARAES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade: antologia**. Porto/PT: Campo das Letras, 2006. (Entrevista concedida a POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Tereza: Strasbourg, França, 1991).

GUSDORF, Georges. Conhecimento interdisciplinar. In: POMBO, Olga; GUIMARAES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade: antologia**. Porto/PT: Campo das Letras, 2006a. Publicação original: *Connaissance interdisciplinaire*, Enciclopedia Universalis, v.8, 1986, p. 1086-1090.

GUSDORF, Georges. Reflexions sur l'interdisciplinarité. *Bulletin de Psychologie*, XLIII, 397, p. 847-868, 1990 apud POMBO, Olga. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: POMBO, Olga, GUIMARÃES, Henrique, LEVY, Teresa. **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. 2 ed. rev. aum., Lisboa: Texto, 1994.

\_\_\_\_\_. (1972). “**Disciplina e interdisciplinaridade**.” In: Pombo, Olga; Henrique Manuel Guimarães e Teresa Levy, orgs. **Interdisciplinaridade. Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006. pp. 79-90.

IOSCHPE, G. **Educação para quê?** Veja – ed. 2299, São Paulo, ano 45 n.50 (p. 105, 106), dez. 2012.

JACCOUD, L. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

JAPIASSU, H. **A atitude interdisciplinar no sistema de ensino**. Rev. TB, Rio de Janeiro, 1992.

\_\_\_\_\_. **As paixões da ciência**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

\_\_\_\_\_. **A psicologia dos psicólogos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. ed. 9. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora, segundo Vygotsky**. In VASCONCELOS, Mario Sérgio (Org.) *Criatividade, psicologia, educação e conhecimento do mundo*. São Paulo: Moderna, 2001.

KAVESKI, F. C. G. **Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso**. In: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Vitória/Vila Velha, 2005.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOUDELA, I. D. **A nova proposta de ensino de teatro**. Sala Preta (USP), São Paulo, n. 2, p. 233-239, 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/salapreta/sp02.htm>. Acesso em: 11 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectivas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais**. 7. ed. São Paulo: Perspectivas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do teatro**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (4: 2006: Rio de Janeiro) *Anais/ do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Organização RABETTI, Maria de Lourdes. Rio de Janeiro: Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KUPFER, M. C. **Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão**. São Paulo: Ideias, 1997.

\_\_\_\_\_. **Freud e educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LAPASSADE, G. **As microsociologias**. Trad. Lucie Dido. Brasília: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. **L'ethnosociologie**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

\_\_\_\_\_. **Chaves da sociologia**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira AS, 1972.

LAPASSADE, G.; LOURAU, R. **Para um conhecimento da sociologia**. 2. ed. Lisboa: Assírio & Alvin, Sociedade Editorial e Distribuidora Ltda, 1973.

LAPASSADE, G. & LUZ, M. A. **O segredo da macumba**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra SA, 1972.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LOBO, R. (Org.) **Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LOPES, E. L. Jogo, teatro e educação na formação de professores do ensino fundamental. In SILVA, I. A.; CONSTÂNCIO, R. (Orgs.). **Ação Cultural: Arte, Educação e Política**. Recife: SESC Pernambuco, 2014.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACEDO, R. S. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANKIW, N. G. **Introdução à economia**. São Paulo: Thomson Learning. 2007.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, M. C. F. D. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MAZZETTI, Ma. **Teatrinho na sala de aula**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

MEIRA, M. R. **Filosofia da criação – reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

MENDONÇA, A. **O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o arquipélago da madeira**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Summus, 2002.

MONTESSORI, M. A. **A criança**. Trad. Luiz Horácio da Matta. São Paulo: Círculo do Livro SA, 1989.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho & Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, E. A Articulação dos saberes. In MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo:Cortez, 2002.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade.** 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa,** Brasília. Editora da UnB, 1999.

MUNDIM, A.L. Percurso em pedagogia do Teatro: processo colaborativo como práxis. In TELLES, N. **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula.** Campinas, SP: Papyrus, 2013

MURCIA, J. A. M. (Org). **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

NETO, J. P. **O que é marxismo?** São Paulo: Ed.Brasiliense, 1988.

NIETZSCHE, F. **Para além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

NUNES, B. **Educação artística e filosofia da arte.** In: *Encontro Nacional de Educação Artística*, 1976, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: FUNARTE/Escolinha de Arte do Brasil, 1976.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos.** 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** ed. 28. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PACIEVITCH, T. **Maria Montessori.** Disponível em <http://www.infoescola.com/copyright>, navegando e aprendendo, 2006-2012. Acesso em 10 mar. 2012.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Trad. Sandra Costa. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Constructionist learning.** Cambridge, MA: MIT Media Laboratory, 1990.

\_\_\_\_\_. **Logo: computadores e educação.** (tradução brasileira de Papert, S. (1980) de *Mindstorms-children, computers and powerful ideas*) São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Mindstorms-children, computers and powerful ideas.** New York: Basic Books, Inc. 1980.

PEREIRA, D. **A educação informal para o teatro: ecos da ação de entidades da sociedade civil de Pernambuco.** Recife: Editora Babeco, 2009.

PEREIRA, B. J. Senha para alfabetização teatral no interior de Pernambuco, in ARRAIS, I. C. P. A. **Arte na Educação: Múltiplos olhares.** Recife, SESC, 2010.

PEREIRA, S. **Projeto didático – Planejamento: conteúdo, questões conceituais, procedimentais e atitudinais.** Revista ConstruirNotícias, Recife, ano 07, n.41 (p. 17, 24), jl./ag.2008.

PERRENOUD, P. *et al.* **Formando professores profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ofício do aluno e o sentido trabalho escolar.** Porto. Porto editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. In: KUPFER, M. C. **Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão.** São Paulo: Ideias, 1997.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes comuns. In: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l'homme,** Paris: Gallimard, 1981.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Unesco, 1978.

\_\_\_\_\_. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** Lisboa, Bertrand, 1973.

\_\_\_\_\_. **Psychologie et pédagogie.** Paris: Editions Denoel, 1969.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos da psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1967.

\_\_\_\_\_. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** Rio de Janeiro: Bertrand, coleção Ciências Sociais e Humanas, v.VIII, p.17, 1964.

\_\_\_\_\_. **A noção do tempo na criança.** Trad. Rubens Fiuza. Rio de Janeiro: Ed. Record, S. d.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortes, 1999.

POMBO, O. **Problemas e perspectivas da interdisciplinaridade**. Revista de Educação, IV, 3-11, 1994.

PUCCI, B. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

REGO, T. C. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 1989.

RIBEIRO, M. A. Supervisão e inovação pedagógicas: tensões e relações em tempo de crise e fora dela. In: BENTO, A.V. **A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos**. 1. ed. Funchal, Ilha da Madeira: CIE – UMa, FTC/João Duarte, Unipessoal Ltda, 2012

RICHTER, I. M. in BARBOSA, A. M; AMARAL, L. (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac, 2008.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. Tradução Rolando Roque da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SÁ, M. J. A sociologia das profissões como análise do mediador cultural: Um estudo acerca da teoria do profissionalismo. In: SILVA, I. A.; CONSTÂNCIO, R. (Orgs.). **Ação Cultural: Arte, Educação e Política**. Recife: SESC Pernambuco, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALGADO, M. U. C. (Org.). **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: parâmetros na sala de aula**. Recife: UNDIME/PE, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: parâmetros curriculares da língua portuguesa para o ensino fundamental e médio**. Recife: UNDIME/PE, 2012.

SAMPAIO, M. S. **Educação e a Reconexão do Ser**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTANA, A. P. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTOS, D. M. L. **Enem 2015 – Prova de redação**. Diário de Pernambuco – Opinião, Recife (p. A8), fv. 2015.

\_\_\_\_\_. **Psychologie et pédagogie**. Paris: Editions Denoel, 1969.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22<sup>a</sup>. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SIDNEI, R. M. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, E. M. A. **A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade**. Tese de Doutorado, defendida e aprovada no Centro de Educação da UFPE. Recife: 2010.

SILVA, I. A.; CONSTÂNCIO, R. (Org.). **Ação Cultural: Arte, Educação e Política**. Recife: SESC Pernambuco, 2014.

SILVA, M. C. R. F. **Conversas de grupo de pesquisa: enlaces entre educação e arte**. Itajai, SC: Casa Aberta Editora, 2013.

SOUSA, J. M. **Educação: textos de intervenção**. Porto: Editora O Liberal, 2004.

\_\_\_\_\_. **O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores**. Porto: Edições ASA, 2000.

SOUSA, J. M.; FINO, C. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**, in Actas do IV Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (PP 371 – 381). Braga: Universidade do Minho, 2001.

SOUZA, I. M. F. (Org.) **Prática pedagógica e formação de professores/João Francisco de Souza**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do diretor**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Jogo teatral na sala de aula**. São Paulo. Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

\_\_\_\_\_. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, N. (Org.). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

TOFFLER, A. **O Choque do futuro (Future shock)**. 2. ed. São Paulo: Record, 1970.

TREVISAN, R. Educação como arte de duvidar. In: SILVA, I. A.; CONSTÂNCIO, R. (Orgs.). **Ação Cultural: Arte, Educação e Política**. Recife: SESC Pernambuco, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ensino de qualidade tem a ver com relação pedagógica, e não com infraestrutura.** Revista Nova Escola. Ed. 245, São Paulo, ano 27, n. 245 p. 44-48, set. 2011.

UNESCO, B. **Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura.** Brasília: Unesco Brasil, 2003.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese.** São Paulo: Loyola, 2001.

VERAS, M. (Org.). **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais.** São Paulo: Atlas, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Mind in Society – the development of Higher Psychological Processes.** Cambridge MA: Harvard Universty Press, 1978.

WASJKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** Caderno de Pesquisa n.92, São Paulo: 1995.

WELLER, V.; PFAFF, N. (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

XIMENIS, Sérgio. **Dicionário de Língua Portuguesa.** 3. ed. ver. ampl. São Paulo: Ediouro, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

### **Entrevistas**

BENITES, F.; ARAÚJO M. Cid diz que cortes não afetam projetos. Recife: Jornal do Commercio, 2015.

CARVALHO, D. **Brasil: Só 11,3% do país tem uma faculdade.** Diário de Pernambuco (DP) – Caderno Radar, Recife, 20 dez. 2012.

DAMATTA, R. **As duas faces do PT.** Veja – ed.1872, São Paulo, ano 37, nº. 38 (p. 11-15) set. 2004.

DEHAENE, S. **O processo de alfabetização muda o cérebro.** Jornal do Commercio – Brasil, Recife, p.14, jl. 2012.

FITTIPALDI, J.; ANASTÁCIO, E.; NUNES, G. Entrevista concedida ao autor, São Benedito do Sul, 05 de maio 2014.

FITTIPALDI, J.; ANASTÁCIO, E. Entrevista concedida ao autor, São Benedito do Sul, 07 de maio 2014.

NUNES, G. Entrevista concedida ao autor, São Benedito do Sul, 06 de maio 2014.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida ao autor, São Benedito do Sul, 07 de maio 2014.

SAMPAIO, I. **Curso Superior ainda é para uma minoria.** Jornal do Commercio – Caderno Brasil, (p. A 3), Recife, 20 dez. 2012.

TREVISAN, R. **Ensino de qualidade tem a ver com relação pedagógica, e não com infraestrutura.** Revista Nova Escola. Ed. 245, São Paulo, ano 27, n. 245 p. 44-48, set. 2011

## **APÊNDICES**



## Apêndice 01

**Tabela 1 – Percentuais de frequência dos processos interdisciplinares**

<b>No.</b>	<b>Modalidades - Classificações</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentuais</b>
01	<i>Interdisciplinaridade – Centrais</i>	22	34 %
02	<i>Disciplinaridade Cruzada – Medianos</i>	12	18 %
03	<i>Disciplinaridade – Medianos</i>	11	17 %
04	<i>Pluridisciplinaridade – Periféricos</i>	08	12 %
05	<i>Multidisciplinaridade – Periféricos</i>	07	11 %
06	<i>Transdisciplinaridade – Periféricos</i>	05	8 %
<b>Total</b>		<b>65</b>	<b>100%</b>

### RESUMO:

Centrais ..... 34%  
 Medianos ..... 35%  
 Periféricos ..... 31%

## Apêndice 02

**Tabela 2 – Quantidade de processos com interlocução interdisciplinar**

No.	Data	Processos	Área(s) em Diálogo	Área(s) de Aparente Coordenação
01	26/03/2014	Disciplinaridade	Português	Português
02	26/03/2014	Multidisciplinaridade	Português/Antropologia	Português
03	31/03/2014	Multidisciplinaridade	Português/Antropologia	Português
04	31/03/2014	Multidisciplinaridade	Português/Música	Português
05	02/04/2014	Multidisciplinaridade	Português/Antropologia	Português
06	02/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Antropologia	Português
07	02/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Artes Visuais	Português
08	09/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Artes Visuais	Português
09	09/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Antropologia	Português
10	09/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Antropologia	Português
11	09/04/2014	Pluridisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
12	09/04/2014	Pluridisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
13	23/04/2014	Pluridisciplinaridade	Artes Visuais/Português/Teatro/Matemática/Arquitetura	Artes Visuais
14	28/04/2014	Pluridisciplinaridade	Artes Visuais/Português/Teatro/Matemática/Arquitetura	Artes Visuais
15	30/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/História/Arquitetura/Geografia/Teatro/Antropologia	Português
16	30/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Teatro/História/Sociologia	Português
17	07/05/2014	Pluridisciplinaridade	Teatro/Antropologia/Religião/Matemática/Sociologia/Filosofia	Teatro
18	12/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/História/Antropologia	Teatro
19	12/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/História/Antropologia	Teatro
20	14/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/Informática	Teatro
21	19/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/História/Sociologia	Teatro
22	19/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/História/Geografia/Sociologia/Antropologia	Teatro

23	21/05/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/História/Português	Teatro
24	26/05/2014	Multidisciplinaridade	Teatro/Português/Antropologia/Sociologia/Filosofia	Teatro
25	26/05/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Informática/História	Teatro
26	28/05/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
27	02/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/História/Sociologia/Artes Visuais	Teatro
28	04/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/História/Informática	Teatro
29	04/06/2014	Multidisciplinaridade	Português/Teatro	Português
30	04/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Informática/Antropologia	Teatro
31	04/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Informática	Teatro
32	11/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Antropologia	Teatro
33	11/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Antropologia	Teatro
34	11/06/2014	Disciplinaridade	Português	Português
35	11/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
36	09/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
37	09/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
38	09/07/2014	Disciplinaridade	Teatro	Teatro
39	14/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Antropologia	Teatro
40	14/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
41	16/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Física	Teatro
42	16/07/2014	Disciplinaridade	Português	Português
43	21/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
44	23/07/2014	Multidisciplinaridade	Português/Teatro/Música/Sociologia/Ciências	Português
45	28/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
46	30/07/2014	Disciplinaridade	Português	Português
47	04/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português
48	06/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português
49	06/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português
50	11/08/2014	Pluridisciplinaridade	Português/Informática/Artes Visuais/Sociologia/Antropologia/Filosofia	Português
51	11/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português

52	13/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português
53	13/08/2014	Pluridisciplinaridade	Teatro/Artes/Visuais/Português	Teatro
54	18/08/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Antropologia	Teatro
55	20/08/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais	Teatro
56	25/08/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais	Teatro
57	01/09/2014	Interdisciplinaridade	Português/Música/Antropologia/Sociologia/História/Antropologia	Português
58	03/09/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Port/Música/Dança/A.Visuais/Moda/Hist/Inform/Antrop/Sociologia	Teatro
59	08/09/2014	Disciplinaridade	Português	Português
60	15/09/2014	Pluridisciplinaridade	Português/Teatro/Filosofia	Português
61	22/09/2014	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro
62	29/09/2014	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro
63	29/09/2014	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro
64	30/09/2015	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro
65	30/09/2015	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro

## RESUMO:

<b>Quantidade Processos</b>	<b>Nomenclatura Processos – Ocorrências</b>	<b>Tabela Processos Registrados</b>
01	Disciplinaridade – 11 ocorrências	Tabela 3
02	Multidisciplinaridade – 7 ocorrências	Tabela 4
03	Pluridisciplinaridade – 8 ocorrências	Tabela 5
04	Disciplinaridade Cruzada – 12 ocorrências	Tabela 6
05	Interdisciplinaridade – 22 ocorrências	Tabela 7
06	Transdisciplinaridade – 5 ocorrências	Tabela 8

**Coordenação Propostas:**

- 01 – Teatro = 37 vezes
- 02 – Língua Portuguesa = 26 vezes
- 03 – Artes Visuais = 02 vezes

### Apêndice 03

**Tabela 3 – Quantidade de processos mapeados dentro da modalidade disciplinaridade / diálogos e coordenação**

No.	Data	Modalidade	Área(s) sem Diálogo	Área(s) sem Coordenação
01	26/03/2014	Disciplinaridade	Português	Português
02	11/06/2014	Disciplinaridade	Português	Português
03	09/07/2014	Disciplinaridade	Teatro	Teatro
04	16/07/2014	Disciplinaridade	Português	Português
05	30/07/2014	Disciplinaridade	Português	Português
06	04/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português
07	06/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português
08	06/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português
09	11/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português
10	13/08/2014	Disciplinaridade	Português	Português
11	08/09/2014	Disciplinaridade	Português	Português

**RESUMO:**

Número de áreas sem diálogo nesses processos - 2

Número de áreas impulsionadoras desses processos - 2

**OBSERVAÇÃO:**

Sem coordenação, porque não existe cooperação entre a disciplina e a área de conhecimento envolvida nos processos.

#### Apêndice 04

**Tabela 4 – Quantidade de processos mapeados dentro da modalidade multidisciplinaridades / diálogos e coordenação**

No.	Data	Modalidade	Área(s) em Diálogo	Áreas que se Propõem Coordenar *
01	26/03/2014	Multidisciplinaridade	Português/Teatro/Antropologia	Português
02	31/03/2014	Multidisciplinaridade	Português/Teatro/Antropologia	Português
03	31/03/2014	Multidisciplinaridade	Português/ Música	Português
04	02/04/2014	Multidisciplinaridade	Português/Teatro/Antropologia	Português
05	26/05/2014	Multidisciplinaridade	Teatro/Português/Antropologia/Sociologia/Filosofia	Teatro
06	04/06/2014	Multidisciplinaridade	Português/Teatro	Português
07	23/07/2014	Multidisciplinaridade	Português//Teatro/Música/Sociologia/Ciências	Português

#### RESUMO:

Número de áreas que parecem dialogar nos processos - 7

Número de áreas de aparente coordenação desses processos - 2

#### OBSERVAÇÕES:

Aqui se observa as primeiras ações interterritoriais, quando não apenas as áreas de conhecimento e/ou disciplinas parecem dialogar, mas também outras linguagens artísticas, caracterizando a interterritorialidade nos processos do *Teatro em sala de aula*.

\* Sem coordenação, porque não existe qualquer tipo de cooperação entre as áreas de conhecimento, disciplinas e linguagens artísticas que por conta dos diversos objetivos parecem dialogar, mas as trocas não se efetuam, exceto entre Teatro e Língua Portuguesa, esta se comunica com as outras áreas através do Teatro. As relações existentes não aparecem.

## Apêndice 05

**Tabela 5 – Quantidade de processos mapeados dentro da modalidade pluridisciplinaridade / diálogos e coordenação**

No.	Data	Modalidade	Área(s) em Diálogo	Área(s) de Aparente Coordenação
01	09/04/2014	Pluridisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
02	09/04/2014	Pluridisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
03	23/04/2014	Pluridisciplinaridade	Artes Visuais/Português/Teatro/Matemática/Arquitetura	Artes Visuais
04	28/04/2014	Pluridisciplinaridade	Artes Visuais/Português/Teatro/Matemática/Arquitetura	Artes Visuais
05	07/05/2014	Pluridisciplinaridade	Teatro/Antropologia/Religião/Matemática/Sociologia/Filosofia	Teatro
06	11/08/2014	Pluridisciplinaridade	Português/Informática/Artes Visuais/Sociologia/Antropologia/ Filosofia	Português
07	13/08/2014	Pluridisciplinaridade	Teatro/Artes Visuais/Português	Teatro
08	15/09/2014	Pluridisciplinaridade	Português/Teatro/Filosofia	Português

### **RESUMO:**

Número de áreas dialogando nesses processos - 10

Número de áreas de aparente coordenação desses processos - 4

### **OBSERVAÇÃO:**

Existe cooperação, mas a coordenação não acontece, porque existe apenas a justaposição de disciplinas situadas num mesmo nível, aparecendo apenas às relações que existem entre as mesmas.

## Apêndice 06

**Tabela 6 – Quantidade de processos mapeados dentro da modalidade disciplinaridade cruzada / diálogos e coordenação**

No.	Data	Modalidade	Área(s) em Pseudo Diálogo	Área(s) de Aparente Coordenação
01	02/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Antropologia	Português
02	02/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Artes Visuais	Português
03	09/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Artes Visuais	Português
04	09/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Antropologia	Português
05	09/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Antropologia	Português
06	30/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/História/Arquitetura/Geografia/Teatro/Antropologia	Português
07	30/04/2014	Disciplinaridade Cruzada	Português/Teatro/História/Sociologia	Português
08	12/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/História/Antropologia	Teatro
09	12/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/História/Antropologia	Teatro
10	14/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/Informática	Teatro
11	19/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/História/Sociologia	Teatro
12	19/05/2014	Disciplinaridade Cruzada	Teatro/História/Geografia/Sociologia/Antropologia	Teatro

### RESUMO:

Número de áreas dialogando nesses processos - 9

Número de áreas coordenando esses processos - 2

### OBSERVAÇÃO:

Existe cooperação e coordenação, porém, a disciplina e a linguagem artística, coordenadoras dos processos, impõem as outras disciplinas um domínio que não permite uma boa comunicação entre elas, que se realiza de forma desequilibrada.

## Apêndice 07

**Tabela 7 – Quantidade de processos mapeados dentro da modalidade interdisciplinaridade / diálogos e coordenação**

No.	Data	Modalidade	Área(s) em Diálogo	Área(s) de Coordenação
01	21/05/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/História/Português	Teatro
02	26/05/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Informática/História	Teatro
03	28/05/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
04	02/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/História/Sociologia/Artes Visuais	Teatro
05	04/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/História/Informática	Teatro
06	04/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Informática/Antropologia	Teatro
07	04/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Informática	Teatro
08	11/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Antropologia	Teatro
09	11/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Antropologia	Teatro
10	11/06/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
11	09/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
12	09/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
13	14/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Antropologia	Teatro
14	14/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
15	16/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Física	Teatro
16	21/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
17	28/07/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português	Teatro
18	18/08/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Antropologia	Teatro
19	20/08/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais	Teatro
20	25/08/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais	Teatro
21	01/09/2014	Interdisciplinaridade	Português/Música/Antropologia/Sociologia/História/Informática	Português
22	03/09/2014	Interdisciplinaridade	Teatro/Português/Música/Dança/A.Visuais/Moda/História/Inform/Antrop/Sociologia	Teatro

**RESUMO:**

Número de áreas dialogando nesses processos - 11

Número de áreas coordenando esses processos - 2

Coordenação dos processos pelo Teatro - 21

Coordenação dos processos pela Língua Portuguesa - 1

**OBSERVAÇÃO:**

Existe cooperação e coordenação, porque as disciplinas, áreas de conhecimento e linguagens artísticas estão situadas em dois níveis e com múltiplos objetivos.

Observa-se a interritorialidade existente nesses processos, pelos diálogos que se estabelecem entre as linguagens artísticas.

O Teatro aparece como o coordenador principal desses processos de objetivos múltiplos, ratificando sua natureza interdisciplinar.

## Apêndice 08

**Tabela 8 – Quantidade processos mapeados dentro da modalidade transdisciplinaridade / diálogos e coordenação**

No.	Data	Modalidade	Área(s) em Diálogo	Área(s) de Coordenação
01	22/09/2014	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro
02	29/09/2014	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro
03	29/09/2014	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro
04	30/09/2014	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro
05	30/09/2014	Transdisciplinaridade	Teatro/Português/Artes Visuais/Dança/Música/Moda/Arquitetura	Teatro

### **RESUMO:**

Número de áreas dialogando nesses processos - 7 ou 17 (Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Física, Matemática, Informática, Religião e Ciência)

Número de áreas coordenando esses processos - 1

Coordenação dos processos pelo Teatro - 5

### **OBSERVAÇÃO:**

Existe cooperação e coordenação, porque as disciplinas, áreas de conhecimento e linguagens artísticas estão situadas em múltiplos níveis e com múltiplos objetivos e uma finalidade comum.

Observa-se a interritorialidade existente nesses processos, pelos diálogos que se estabelecem entre as linguagens artísticas.

Poderíamos acrescentar a essas áreas de conhecimento: geografia; história; sociologia; filosofia; antropologia, ciência, religião, informática, matemática e física, porque elas foram utilizadas no processo de aprendizagem, aparecendo nos resultados apresentados pelos educandos e educadores.

## Apêndice 09

Tabela 9 – Total de meses, dias e horas utilizados na observação participante/pesquisa de campo

Meses	Datas	Dias	Horas	Total Dias/Horas
Janeiro	02	Quinta-feira	-	-
Janeiro	09	Quinta-feira	-	-
Janeiro	16	Quinta-feira	-	-
Janeiro	23	Quinta-feira	-	-
Janeiro	30	Quinta-feira	-	-
Fevereiro	06	Quinta-feira	-	-
Fevereiro	20	Quinta-feira	-	-
Março	13	Quinta-feira	-	-
Março	17	Segunda-feira	4	1/4
Março	19	Quarta-feira	3	2/7
Março	26	Quarta-feira	4	3/11
Março	31	Segunda-feira	4	4/15
Abril	02	Quarta-feira	4	5/19
Abril	07	Segunda-feira	4	6/23
Abril	09	Quarta-feira	4	7/27
Abril	14	Segunda-feira	3 *	8/30
Abril	16	Quarta-feira	X	9/30
Abril	21	Segunda-feira	X	10/30
Abril	23	Quarta-feira	3h45	11/33h45
Abril	28	Segunda-feira	4	12/37h45
Abril	30	Quarta-feira	4	13/41h45
Maio	05	Segunda-feira	5 #	14/46h45
Maio	07	Quarta-feira	3 =	15/49h45
Maio	12	Segunda-feira	5 #	16/54h45
Maio	14	Quarta-feira	4	17/58h45
Maio	19	Segunda-feira	4	18/62h45
Maio	21	Quarta-feira	4	19/66h45
Maio	26	Segunda-feira	4	20/70h45
Maio	28	Quarta-feira	4	21/74h45
Junho	02	Segunda-feira	4	22/78h45
Junho	04	Quarta-feira	5	23/83h45
Junho	09	Segunda-feira	X	24/83h45
Junho	11	Quarta-feira	5	25/88h45
Julho	01	Terça-feira	3 #	26/91h45
Julho	03	Quinta-feira	3 #	27/94h45
Julho	07	Segunda-feira	4	28/98h45
Julho	09	Quarta-feira	4	29/102h45
Julho	14	Segunda-feira	4	30/106h45
Julho	16	Quarta-feira	3h30	31/110h15
Julho	21	Segunda-feira	4	32/114h15
Julho	23	Quarta-feira	4	33/118h15
Julho	28	Segunda-feira	3h45	34/122
Julho	30	Quarta-feira	2h30	35/124h30

Agosto	04	Segunda-feira	4	36/128h30
Agosto	06	Quarta-feira	4	37/132h30
Agosto	11	Segunda-feira	4	38/136h30
Agosto	13	Quarta-feira	4	39/140h30
Agosto	18	Segunda-feira	5 #	40/145h30
Agosto	20	Quarta-feira	4	41/149h30
Agosto	25	Segunda-feira	4	42/153h30
Agosto	27	Quarta-feira	4	43/157h30
Setembro	01	Segunda-feira	4	44/161h30
Setembro	03	Quarta-feira	4	45/165h30
Setembro	08	Segunda-feira	4	46/169h30
Setembro	10	Quarta-feira	4	47/173h30
Setembro	15	Segunda-feira	4	48/177h30
Setembro	17	Quarta-feira	4	49/181h30
Setembro	22	Segunda-feira	4	50/185h30
Setembro	24	Quarta-feira	4	51/189h30
Setembro	29	Segunda-feira	5	52/194h30
Setembro	30	Quarta-feira	4	53/198h30

**Legendas:**

- \* Atraso de professor (1 vez);
- = Saída mais cedo da sala de aula (1 vez);
- X Não houve aula nesse dia (3 vezes);
- # Roda de conversa (5 vezes).

**Resumo:**

A pesquisa de campo teve a duração de nove meses, cinquenta e três dias, cento e noventa e oito horas e trinta minutos. Não foram computadas as horas e os oito dias dispendidos nos meses de janeiro e fevereiro/2014.

## Apêndice 10

### Observações interdisciplinares: episódios registrados

Quantidade	Dias	Episódios
01	26/03/2014	<p>[...] as cadeiras da sala de aula estavam dispostas em círculo, fazendo com que os participantes pudessem se observar mutuamente. A professora inclusive estava dentro do círculo lendo um conto de fada e todos ouviam atentamente à leitura.</p> <p>Ao final dessa leitura ela vem incentivar os alunos a dizer o que mais lhe chamou atenção e por que. Alguns dos participantes se sentiram intimidados e no início não queriam responder ou respondiam: “Nada”. “Nada me chamou [atenção]”.</p>
02	26/03/2014	<p>[...] à medida que ela [a educadora] os provocava, tecendo alguns comentários a respeito do que leu e do que estava acontecendo nos dias atuais, eles iam se soltando e respondendo coisas interessantes do tipo: “O que mais me chamou a atenção foi o fato da Chapeuzinho Vermelho ter desobedecido à mãe e seguir por outro caminho”. Ou “Não entendi como a Vovó saiu vivinha de dentro da barriga do Lobo Mau, porque se ela foi engolida, antes foi mastigada”.</p> <p>Esse tipo de raciocínio servia de mote para a professora responder a algumas questões, revelando as funções que a Arte possui, assim como: “ela [a Arte] se situa em um território do “tudo pode” desde que haja uma contextualização adequada”, afirmava ela. Chamando atenção para o fato de que a arte, apesar de refletir a vida, não é ela e que muitos dos contos de fada utilizam “o faz de conta” para discutir, simbolicamente, ações e o caráter do ser humano.</p>
03	31/03/2014	<p>[...] Os alunos são incentivados a escrever quais as ações, sentimentos e caracteres mais lhes chamaram a atenção, o porquê disso e o que eles consideram certo e errado, justificando os conceitos formados.</p> <p>Essas escrituras eram entregues à professora que se comprometeu a falar sobre elas na próxima aula.</p>
04	31/03/2014	<p>Ao encerrar a aula ela [a educadora] cantou uma música, pediu para todos darem as mãos e repetiram a cantoria: “[...] nada do que foi será do jeito que foi há um segundo, tudo passa, tudo sempre passará, não adianta fingir ou fugir desse jeito, agora. Há tanta vida lá fora, aqui dentro, sempre. Como uma onda no mar. Como uma onda no mar. Como uma onda no mar”. Pensem nisso. Disse.</p>
05	02/04/2014	<p>Nos dias 02 e 07 de abril os alunos [educandos] ficaram dedicados aos estudos gramaticais, identificando as classes das palavras e o significado que elas possuíam na escritura acessada por eles.</p> <p><i>Esse foi um período bem rico, pois pude perceber que eles sempre traziam os signos e significados postos na escrita para as</i></p>

		<i>suas realidades.</i>
06	02/04/2014	[...] eles [os educandos] iam se agrupando, a partir das suas zonas de interesse, criando processos colaborativos de pesquisa, estudo e produção [da Arte], onde a troca era a principal estimuladora do desenvolvimento das ações pedagógicas.
07	02/04/2014	Muitas vezes para se produzir algum texto ou algum objeto, como o livro gigante, por exemplo, faltava algum tipo de material, isso, porém, não arrefecia os ânimos, pois eles demonstravam uma resiliência incomum, resistiam a essas adversidades e o mais importante: muitas vezes as utilizavam para crescer em direção aos objetivos definidos e aí a criatividade parecia brotar, de forma incomum, driblando as dificuldades e conseguindo realizar o que queriam.
08	09/04/2014	[...] à medida que os alunos [educandos] iam chegando, eles falavam sobre os processos que vinham sendo vivenciados por eles, ressaltando algumas atividades que gostaram ou odiaram fazer. Escrever, pude perceber, ganhava disparado como a atividade menos interessante; já desenvolver trabalhos manuais como cortar, colar, desenhar e pintar eram mencionadas como as mais interessantes. Fiquei junto aos alunos que estavam lendo o romance “A escrava Isaura”; todos reclamavam da espessura do romance e como era maçante a sua leitura.
09	09/04/2014	Quando ela [a educadora] iniciou as atividades docentes, falou logo sobre as suas impressões no que se referiam as escrituras produzidas pelos grupos, salientando que havia muitos problemas gramaticais, assim como outro tanto no que e referia à concepção e ao desenvolvimento da trama. Devolveu os textos com as suas considerações registradas e pediu para que elas fossem lidas e depois debatidas.
10	09/04/2014	Após a leitura alguns elementos dos grupos defenderam as suas escrituras, justificando as escolhas feitas, enquanto outros concordaram com as considerações tecidas pela professora, prometendo ajustar o texto. A professora propôs a realização de uma atividade de construção coletiva de texto, tendo como suporte apenas a oralidade e trama já trabalhada na escrita.
11	09/04/2014	Os alunos separaram-se por grupos. Enquanto um grupo desenvolvia a atividade proposta [leitura dos contos] os outros observavam. Depois a professora perguntava se havia faltado alguma coisa na contação da história e esses espectadores respondiam sim ou não, justificando as suas informações. Normalmente criticavam alguns dos participantes por não dar continuidade a trama que estava sendo narrada.
12	09/04/2014	Percebi que muitos desses narradores acrescentavam elementos novos, modernizando as tramas, tornando-as contemporâneas. Soube depois que isso acontecia, seguindo uma orientação dada pelas professoras Genicleide, Jussara e Edilene em aulas realizadas logo no início de Março.
13	23/04/2014	[...] A professora ainda não havia chegado, mas os alunos divididos em grupos e de forma organizada preparavam modelos de convites que seriam submetidos ao crivo do grupo para se

		<p><i>transformar em um convite da turma. O convite vitorioso seria adotado como o convite oficial da turma.</i></p> <p><i>Isso me chamou atenção porque nunca havia visto adolescentes e pré-adolescentes se dedicarem com tanto afinco, interesse e de forma organizada a uma atividade pedagógica, por iniciativa própria e sem um facilitador por perto para organizar as etapas. Desenhavam; pintavam; recortavam; colavam; construíam frases; faziam maquetes e quando a professora chegou agiu naturalmente sem se espantar e sem nenhum estranhamento.</i></p> <p>Sentada em sua mesa [a educadora] anotou alguma coisa no Diário de Classe e depois por entre os grupos que trabalhavam o modelo do convite, caminhou, e determinou trinta minutos para apresentação dos projetos de convite.</p> <p>Após apresentação dos projetos foi eleito o do grupo que estava trabalhando em cima do romance: “A escrava Isaura”. O convite seria um barco com um remador e nele estaria escrito <i>Escrava Isaura</i>.</p>
14	28/04/2014	As aulas dos dias 28 e 30 de abril foram para serem apresentadas as justificativas das escolhas do convite, por escrito; houve apresentação de textos argumentativos, além dos primeiros esboços de cenários e figurinos.
15	30/04/2014	Na aula do dia 30, decidiu-se que: O texto vencedor foi aquele que dizia ser o barco o símbolo da cidade, que já havia sido chamada de Barra de Jangada, esta por sua vez era conhecida, de acordo com dados oficiais, como a maior baía hidrográfica do estado de Pernambuco, por isso essa cidade tinha sido incluída na Rota Turística, definida pela EMPETUR como: "Rota das Águas da Mata Sul" e que o drama de Isaura estaria se adaptando a esse espaço. Assim, a cenografia a ser montada na praça principal da cidade teria que ter uma casa e uma senzala cortadas por um rio.
16	30/04/2014	Foi decidido pelos participantes que eles precisavam se preparar, estudar, para poder resolver os problemas ligados à produção dos espetáculos. Diante disso a professora [educadora] Genicleide, com sua equipe, após discutir com os educandos do 8º e 9º anos, decidiu realizar as seguintes práticas pedagógicas, com o objetivo de instrumentalizar os educandos a vencer as dificuldades, resolvendo os problemas que iam surgindo, à medida que avançam no processo de ensino e aprendizagem. A saber: 1 – Realização de jogos dramáticos e teatrais; 2 – Realização de debates; 3 – Realização de rodas de conversas; 4 – Realização de estudos gramaticais; 5 – Realização de pesquisas históricas, culturais e sociais, junto aos professores; 6 – Realização de exercícios de corpo e voz; 7 – Realização de exercícios orais e escritos para desenvolver a imaginação e o gosto pela escrita; 8 – Realização de oficinas de criação de textos, figurinos, cenografia e adereços [...].
00	05/05/2014	<b>(Fragmento de um depoimento da coordenadora do projeto)</b> [...] Porém, o que mais me levou a aceitar esse desafio, proposto pela gestora, foi o meu desejo de aprender. Como não sou daqui,

		<p><i>entendi que esta seria uma grande oportunidade de entender o povo da cidade, me aculturando, compreendendo os seus hábitos e o que move os meus alunos, fazendo com que encontre estratégias que despertem a curiosidade e o interesse deles pelos conteúdos curriculares. Poderia ter estudado apenas as escolas literárias, seus autores e características, mas isso não me forneceria às informações que eu precisava ter sobre eles e nem forneceria as minhas para eles; além de e tornar um ensino maçante com demasiadas informações. “Utilizei então o teatro porque possibilita a interlocução entre as mais diversas áreas e eles aprendem literatura e a se manifestar artisticamente, brincando. Além disso, e outras coisas mais, o teatro permite que a gente se revele sem pudor, naturalmente, dando-nos autonomia para riscar o nosso próprio traçado de aprendizagem, cabendo a alguém apenas mediar, facilitar esse processo. Esse alguém somos nós. Eu e minha equipe”.</i></p> <p><b>(Fragmento de um depoimento de duas professoras que compunham a equipe da coordenadora do projeto)</b> <i>A experiência do ano anterior nos encorajou a participar de novo dessa ação educacional, pois percebemos uma grande transformação nos participantes, que obtinham progressos palpáveis, se tornando mais estudiosos, mais críticos, mais criativos, mais observadores e corajosos, solicitando aos professores mais tradicionais uma mudança de postura em sala de aula.</i></p>
17	07/05/2014	<p>Perguntei a coordenadora o que ela quis-me dizer quando afirmou que havia adotado o teatro em sala de aula, porque é uma linguagem artística que provoca é boa e provocante. Ela riu, como se pensasse como eu, que era apenas uma redundância, mas me respondeu com segurança o seguinte: <i>“É uma linguagem artística que provoca, porque vai ampliando o leque de indagações sobre a sua prática, sobre o fragmento de mundo que vai sendo revelado, fazendo com que os que participam do seu exercício construam um saber que tem muito de cidadania. As virtudes vão surgindo e os defeitos também, através do dinamismo da gênese do homem, ativando os elementos d cognição, levando-o a diversos questionamentos, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. É provocante porque está sempre desafiando os limites e a satisfação, impulsionando a idealização do que se quer transmitir. Isso faz com que cada vez se aprenda algo, às vezes, até sem querer”.</i></p> <p>Alguns exercícios foram realizados. Um jogo bem interessante foi desenvolvido. A turma foi dividida em dois grupos. Algumas regras foram estabelecidas. Três personagens foram criados: Um Leão; um Caçador; e um Soldado. O Leão comeria o Soldado; o Soldado prenderia o Caçador e o Caçador mataria o Leão. Houve um debate do “porquê” da ação se desenvolver, apresentando esse nível hierárquico de poder. Depois de uma discussão acalorada</p>

		<p>chegou-se a conclusão que: 1) – O Leão comeria o Soldado, porque o Soldado esqueceu a sua arma; 2) – O Soldado prenderia o Caçador porque era proibido andar com armas matando animais; (alguém perguntou: Por que se o Caçador tá com arma e o Soldado sem, o Caçador não mata o Soldado? Uma menina respondeu: “Porque o Caçador sabe que é pecado matar gente.”); 3) – O Caçador mata o Leão, porque precisava se defender. Foi marcado no chão, com fita crepe, um espécie de fronteira que não deveria ser ultrapassada, sob pena de perder ponto. Essa era uma das regras que fora estabelecida. Outra regra era que os personagens seriam identificados da seguinte da seguinte forma: A) – o leão seria representando pelas garras (mãos na altura do peito) e presas (dentes) à mostra; B) – o soldado seria representando pela continência (mão direita na altura da cabeça); C) – o caçador seria representado pelas duas mãos na altura do peito, fazendo de conta que empunhava uma arma. Os grupos teriam que definir os personagens de cada enfrentamento. Seria dez ao todo, quem somasse mais pontos seria o vencedor. Cada grupo teria que representar o mesmo personagem, se no meio do grupo alguém desse vida a um [personagem] diferente, o grupo perdia ponto.</p> <p><i>[...] Fui embora dali me perguntando: será que ela [a professora] tinha consciência que estava trabalhando com os educandos o GP (Gesto Psicológico)? Isso eu só viria a saber no próximo encontro.</i></p>
18	12/05/2014	<p><b>(Fragmento de outro depoimento das duas professoras que compunham a equipe da coordenadora do projeto)</b> <i>Cheguei cedo ao colégio, queria conversar com Genicleide antes dos educandos chegarem, mas encontrei com Jussara e Edilene. Ficamos conversando. Falei-lhes sobre o jogo que presenciara na aula anterior. Elas me falaram que eram comuns atividades como aquelas. Falaram sobre as atividades que copiavam do Portal do Professor – um espaço virtual que pode ser visitado para copiar aulas, fazer pesquisas e se atualizar – e que essas atividades ajudavam muito porque elas dispunham de pouco material teórico.</i></p> <p><i>Segundo elas [...] “isso fez com que as aulas deixassem de ser chatas, tornando-as mais interessantes, porque os alunos aprendem brincando. Isso fez com que diminuísse o índice de evasão escolar”. Ah, sei! Respondi. E que metodologia é essa? Perguntei. Edilene, insegura olha para Jussara e responde perguntando: “Construtivista... Não é, Jussara?” Jussara balança a cabeça, afirmando. Pergunto quem é o pai do construtivismo e Jussara olhando para Edilene responde que é Piaget. “Com certeza é Piaget!” exclama Edilene. Percebi uma cumplicidade entre as duas. Havia entre elas uma união, uma parceria que me parecia ideal e promissora dentro daquele contexto de aprendizagem.</i></p>

		<p><b>(Fragmento de outro depoimento da coordenadora do projeto)</b> [...] Aproveitei para perguntar o que ela [Genicleide] pretendia com aquele exercício. <i>“Ah, tanta coisa! [...] Desejo, por exemplo, que meus alunos se desinibam, desenvolvam a consciência de grupo; o senso crítico; a desenvoltura; a observação; o interesse; a curiosidade; a criatividade; o poder de imaginar. Que eles percebam a importância da transformação, da transmutação para o desenvolvimento do teatro; que não podemos ser nós mesmos; que o nosso corpo e a nossa voz são apenas ferramentas para dar vida ao outro”</i>.</p> <p>[...] perguntei se ela já tinha lido Chekhov. Ela me perguntou: <i>“Quem? O autor de A gaivota e de O jardim das cerejeiras?”</i> Respondi que não. Respondi que esse era Anton Pavlovitch Tchekhov. Que eu estava falando de outro russo, sobrinho daquele; falecido em 1965, ator e teórico da interpretação teatral, baseado no teatro físico e na imaginação, sob a inspiração da teoria simbolista de Bely. Criador do GP (Gesto Psicológico), ou seja, a fisicalização da necessidade corporal de um personagem, que expressa à fruição do outro, passa a ser incorporado internamente. <i>“[...] Nunca ouvi falar desse homem... preciso ler, estudar. Tens algum livro dele? Pode me emprestar?”</i> Fiquei de lhe emprestar alguns livros. Pareceu-me que ela estava muito interessada. A expressão <i>“preciso ler estudar”</i> me impressionou. Perguntei se ela lia muito, ela me respondeu que um educador que não lê, não é sequer professor. Perguntei se ela diferenciava os dois. Ela rindo me respondeu que <i>“professor tem apenas uma prática docente, preocupando-se com conteúdos curriculares e com o que acontece na escola e educador tem uma preocupação maior, que extrapola os muros da escola e percebe o aluno, dentro dela, com tudo que já vem construído e o que poderá construir dentro e fora dela”</i>.</p> <p>[...] Edilene chega com os seus educandos, ficou acertado com Genicleide que eles participariam, em conjunto, com os educandos dela de uma aula, de uma série de três, onde se trabalharia o FAZ DE CONTA. As bancas foram dispostas em forma de um U, como um semicírculo. Genicleide falou sobre a necessidade de todos imaginarem que estavam em um outro lugar, com outras pessoas e que havia uma grande divisão entre as duas famílias que eles compunham: Montéquio (família de Romeu) e Capuleto (família de Julieta). Pediu ainda que eles agissem como se estivessem no final do século XV e início do século XVI. Alguns educandos perguntaram como fazer isso se eles não sabiam nada sobre aquele período. Ela pediu para que eles pesquisassem. Nas aulas de história procurassem saber e que agissem hoje de acordo com o que eles achassem correto.</p>
19	12/05/2014	<p>Cenas do cotidiano foram encenadas envolvendo as famílias. A primeira cena era o encontro dos homens da família em uma praça. Quando acontece a encenação há uma troca de insultos e quase se chega às vias de fato. Edilene pede para que eles parem,</p>

		<p>alertando que naquela época as pessoas não falavam assim, que os alunos deveriam pesquisar. As cenas seguintes são das mulheres das duas famílias discutindo, em espaços distintos, as roupas, joias e maquiagem que usariam para desbançar as mulheres da família rival que encontrariam em um baile para onde tinham sido convidadas. A cena foi muito engraçada. Até cílios postiços disseram que iam usar, mas uma das personagens arrancou muitas gargalhadas quando arrematando exclamou: “Menina, isso ainda não foi inventado não”. Genicleide disse que na próxima aula apresentaria para eles o filme ROMEU E JULIETA.</p> <p>Perguntei a Edilene no final por que o FAZ DE CONTA duraria três aulas. Ela me respondeu que era necessário porque envolvia muitas atividades e que <i>“quando exercitamos o “faz de conta”, por exemplo, pedimos que os alunos imaginem a época e o lugar da ação. Costumes e situações sociopolíticas são pesquisados e todos trazem contribuições que são agregadas à “modernização” dos textos utilizados pelo teatro”</i>. Afirmou ainda que isso levaria o educando a pensar; ser crítico; se posicionar; ser curioso; acessar a história, reconhecendo como ele e sua comunidade estão inseridos nela.</p>
20	14/05/2014	Nas aulas do dia 14 percebi que as professoras tiveram dificuldades para instalar os equipamentos para projetar o filme, mas três educandos os montaram sem nenhuma dificuldade [elas aprenderam com eles].
21	19/05/2014	[Depois da projeção do filme <i>Romeu e Julieta</i> ] Nas aulas do dia 19 de maio, muitas perguntas foram feitas e respondidas. Algumas resolvemos transcrever; a saber: 1 – por que o uso das espadas? 2 – Por que as mulheres usavam tantas roupas e penduricalhos? 3 – Por que reis, rainhas e condes, baronesas etc.? As respostas foram dadas, ficando claro que tudo era uma questão de cultura. Da mesma forma que hoje existem, por exemplo, as classes A, B, C, D etc. para designar os níveis sociais. Assim eram classificadas as classes dos nobres, com reis, rainhas; príncipes, princesas; condes, condessas; os plebeus, os bobos da corte, vassalos, lenhadores etc.
22	19/05/2014	Abriu-se uma roda de conversa, com contribuições dos educandos e dos educadores. Eles davam informações preciosas, tipo: “no final do século XV, só uma pequena parte do continente americano era conhecida. A Europa estava dividida em reinos que lutavam muito entre si. Até da própria Ásia só se conhecia uma parte. Havia muitos bárbaros, selvagens, e da África só se conhecia o Norte”. Costumes, hábitos, crenças foram muito discutidos. Ao final da aula um dos educandos falou: “por isso temos que “modernizar” essas histórias, se não ninguém vai entender”. “Mas não seria bom que as pessoas tivessem acesso a essas informações que vocês tiveram?” Perguntou Genicleide. Seria. Os educandos responderam. “Mas o teatro não é um canal de comunicação? Como vamos nos comunicar com a plateia se ela não estiver entendendo? A senhora não disse que o teatro não

		<p>deve ser didático?” Todos riram depois dessa pergunta. “Vamos refletir sobre isso? Na próxima aula conversaremos.”</p> <p><i>Comecei a perceber que as aulas daquelas professoras não começavam e acabavam naquela sala de aula. Que as aulas desenvolvidas por elas eram bem planejadas. Elas previam o desdobramento das aulas e propunham atividades extraclasse, no que se refere aos diversos elementos que compõem a montagem de um espetáculo teatral, seu estudo, experimento e produção.</i></p>
23	21/05/2014	<p>As aulas começaram com a discussão de como se estabelecia uma comunicação e como essa se realizava; falou-se sobre o emissor; sobre algo que ele quer comunicar; o canal de comunicação utilizado e o papel do receptor. No caso do teatro, a plateia. Retornou-se a discussão sobre o papel do teatro, se ele deveria ser didático ou não. As educadoras falaram sobre o teatro desenvolvido, sobre os jesuítas, o teatro político de Brecht, ficando claro que as montagens teatrais dependiam das intenções: propostas e objetivos do emissor, no caso eles. A educadora perguntou o que eles queriam comunicar a plateia. Muitos objetivos e muitas propostas. Na verdade eles ainda não sabiam. Foi dado a eles liberdade para decidir.</p>
24	26/05/2014	<p>Na aula do dia 26 a primeira coisa que os alunos falaram foi: “Independentemente do texto escolhido, queremos falar sobre o que pensamos e como entendemos determinadas situações, por isso é preciso atualizar os textos porque a forma como eles estão construídos falam de outros tempos. Queremos colocar nesse texto que vamos montar o que pensamos e o que existe no tempo que vivemos hoje”. A professora concordou e resolveu apresentar uma aula copiada do “portal do professor” que trabalhava o gênero teatro. Essas questões seriam trabalhadas também na aula do dia 28.</p>
25	26/05/2014	<p>Um Datashow foi montado e algumas imagens apresentadas. Eram personagens do Sítio do Pica-pau amarelo e imagens de um teatro. Em seguida foi distribuída uma folha para cada aluno, contendo três cenas do texto de Monteiro Lobato, intitulado “Busca ao tesouro”. O texto foi lido diversas vezes, percebemos que alguns alunos tinham dificuldade de ler e muitos não gostavam de ler. Muitos risos. Risos nervosos. A professora percebe, interrompe a leitura. Fala sobre o teatro: sua origem; os elementos envolvidos nele; como ele chegou ao Brasil e chama atenção para a diferença entre exercício cênico e o teatro, local para apresentar esse exercício. Pede em seguida para os alunos lerem o texto e entender o que estão falando, lendo.</p>
26	28/05/2014	<p>A aula é iniciada no dia 28 com a professora falando sobre a importância da leitura e, sobretudo, da interpretação do que se lê. Uma primeira leitura é realizada, percebemos que agora ninguém gagueja. A professora fala sobre a importância da acentuação e da pontuação, perguntando para que servem elas. Como ninguém quer responder, ela própria responde e pede em seguida para serem realizadas duas leituras: Uma com raiva e outra com</p>

		<p>alegria.</p> <p><i>Percebi que as diversas etapas da gincana iam acontecendo simultaneamente. A sondagem ia acontecendo à medida que as diversas atividades aconteciam, com as professoras fazendo anotações. As seleções dos textos iam acontecendo, enquanto os educandos iam lendo textos, escutando os outros, criando textos orais e escritos, assim como a produção textual, inclusive com a realização de oficinas.</i></p>
27	02/06/2014	<p>A aula toda aconteceu com os educandos desenvolvendo trabalhos manuais; alguns experimentos foram desenvolvidos utilizando livros velhos, jornais e revistas para fazer colagens que refletissem cenas que poderiam ser montadas, inspiradas em “Chapeuzinho Vermelho”; “Romeu e Julieta”; “Iracema”; “Escrava Isaura”, entre outras obras literárias. Os participantes se envolviam no processo com muito prazer. Selecionamos figuras com figurinos de época e figurinos atuais; meios de transporte; tipos de alimento; notícias etc. Em seguida foi solicitada uma pesquisa sobre os Contos de Fada; O Romantismo; O gênero textual dramático e a origem do teatro, ficando de voltar na próxima aula e apresentar os resultados em 4 blocos.</p>
28	04/06/2014	<p>[...] a aula começou com as apresentações; dois grupos usaram Datashow e um usou a encenação de Dionísio, já o quarto grupo leu uma versão moderna de “chapeuzinho” e depois falou sobre a origem e função dos contos de fada. Percebemos que a melhor comunicação se deu com a encenação, revelando mais uma vez a força do teatro. Após as apresentações se realizou um debate com uma participação muito boa.</p>
29	04/06/2014	<p>[...] se traçou um calendário para produção textual e dramatização. Ficaram definidas as realizações de duas oficinas. A primeira oficina acontecerá no dia 09 de junho.</p>
30	04/06/2014	<p>[...] os contos são modernizados pelos quatro grupos, sob a mediação da professora Genicleide, surgindo daí os contos: A BELA E FERA, onde os protagonistas usam TIC para se comunicar, fazem selfie e a Fera termina se transformando em Michael Jackson; A BRANCA DE NEVE ACORDOU, a protagonista surge de uma inseminação artificial e a disputa com a sua madrasta começa por conta de fotos das duas publicadas no Instagram; a Branca é perseguida através do rastreamento do seu celular. O príncipe é um estudante de direito que se comunica com Branca via WhatsApp; CHAPEUZINHO VERMELHO DOS TEMPOS MODERNOS, neste a avó de “chapeuzinho” é engolida pelo lobo que ao ser indagado pelas diferenças que apresenta, responde que fez tratamento de pele, fez plástica para aumentar os olhos, fez acupuntura; o caçador é um guarda florestal, enquanto a avó... essa é a surpresa: não foi engolida pelo lobo, este era amigo e estava ali para ajuda-la. A vovó resolvera ir ao shopping na cidade e lá passou por uma transformação. A filha dela passa a ser a grande vilã; é chamada de careta por se portar como uma pessoa antiga, tradicional e ao final a vovó diz que vai pedir para</p>

		<p>chapeuzinho deixar de usar o capuz vermelho, pois este está fora de moda; O ROBÔ PINÓQUIO, como o título já sugere, Pinóquio é um robô que ganha vida graças à fada azul, mas por viver em más companhias termina indo parar na terra dos prazeres junto com o seu boné falante, lá percebendo a enrascada em que tinham se metido, pedem de novo ajuda a fada, pois senão virariam burros que serviriam a bandidos, quando chegam a casa encontram a mensagem do velho Gepeto, informando que tinha sido engolido por uma baleia e precisava de ajuda. O robô Pinóquio pega o barco de Gepeto e vai à procura dele. Lá no mar, depois de muita procura, descobre a baleia que o engole também; dentro da baleia encontra Gepeto vivo e com madeira do barco, que também tinha sido engolido; faz uma fogueira, a fumaça faz a baleia espirrar e ambos são jogados para fora dela e do mar. A fada azul, mais uma vez surge e pela boa ação do Robô Pinóquio o transforma em gente de verdade [<i>De todos esse foi o texto com menos veracidade</i>].</p>
31	04/06/2014	<p>Após a construção dos textos e suas leituras a professora sugere ajustes, sobretudo no que se refere à gramática, solicitando que os alunos utilizem o editor de textos WORD para corrigir os erros e editar melhor, com digitação justificada para serem apresentados na próxima aula, já editados pelos 8º ano e 9º anos A, D e C, autores dos respectivos contos.</p> <p><i>Como a partir do dia 12 de junho começaria o recesso escolar por conta dos jogos da copa do mundo a nova aula só aconteceria no dia 02 de julho. Os grupos decidiram apresentar os textos digitados no dia 11 de junho. A professora [educadora] pediu para verificar a possibilidade disso junto à coordenadora pedagógica substituta, já que a coordenadora do 6º ao 9º anos estava afastada por orientação médica. Ao voltar com uma resposta positiva, aconteceu a maior festa, com gritos, algazarra e comemorações. Parecia que todos haviam recebido um prêmio. Uma reação atípica, normalmente os educandos adiam o máximo a entrega de tarefas escolares. Percebia-se o prazer com que eles estavam desenvolvendo aquelas atividades que a maioria deles considera as piores em sala de aula. [...] Eles pareciam terem se conscientizado da importância da leitura, da escrita e da troca num processo como esse. Eles estavam se sentindo importantes. Sentindo-se donos das rédeas dessa cavalcada rumo à aprendizagem. Eles eram um grupo e cada um deles era importante nesse processo. Os conhecimentos nessa atividade abrangiam diversas áreas; o currículo escolar, que varia de município a município, engessado, sozinho não daria conta de uma experiência pedagógica tão rica.</i></p>
32	11/06/2014	<p>Instala-se o “encontro extra”, os textos (contos) são apresentados. Todos recebem elogios. Abraçam-se, confraternizam-se; a mediadora informa que no próximo encontro quer os textos dramáticos (cenas) já desenhados e frisa: “têm que ser desenvolvidos pelos grupos, nada de dois ou três trabalharem e os</p>

		outros ficarem escorados, esperando”. Alguém afirma que é muito difícil escrever texto com muita gente dando pitaco, a mediadora concorda com isso e propõe uma prática coletiva de construção oral de textos.
33	11/06/2014	As pessoas sentam no chão em círculo, outras sentadas nas bancas observam e anotam – eu fui uma dessas pessoas –. A mediadora inicia uma estória e à medida que essa vai sendo desenvolvida a pessoa da esquerda é tocada pela pessoa que está narrando à estória. A pessoa tocada continua contando a estória sem perder o fio da meada. Ao final a mediadora pergunta aos que estão no chão em círculo, se gostaram ou não, se foi fácil ou difícil e por quê. Depois que todos deram a sua opinião ela, perguntando aos que assistiam ou anotavam, começa a fazer anotações também. Todos trocam impressões revelando que, algumas vezes, o fio da meada se perdeu, mas alguém que dava prosseguimento retomava.
34	11/06/2014	<p>Foi solicitado que os romances escolhidos pelas equipes do 8º ano A, 9º A, D e C fossem lidos e relidos no período do recesso para que, ao voltar, as cenas fossem adaptadas e dramatizadas com os exercícios de corpo e voz direcionados para a feitura delas. “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna; “Romeu e Julieta” de William Shakespeare; “Irmão das Almas” de Martins Pena e “Iracema”, “A escrava Isaura”, “A Moreninha” e “O Cortiço” selecionados [...] para serem encenados, no caso cenas, na culminância do projeto <i>Gincana literária</i>, em setembro.</p> <p><i>[As professoras] Revelaram também que a Gincana acontece desde 2011, mas ela saiu de dentro da escola, tomando uma grande proporção, só a partir de 2014, com a chegada da nova gestora.</i></p> <p><b>(Fragmento de depoimento da coordenadora pedagógica Ana Cardeal, referendado pelo ex-diretor do CMHPA (Bráulio Duarte) e pelo pessoal da Secretaria desse colégio).</b></p> <p><i>“A comunidade vê a gincana como um momento de celebração à pedagogia, porque os alunos parecem perder a inibição, ficam mais seguros, absorvem e sedimentam os conhecimentos com mais propriedade, sentem prazer no que estão fazendo e os pais participam orgulhosos do desenvolvimento dos filhos. A culminância é um momento onde se mede isso. Onde se mede o nível do conhecimento construído”.</i></p> <p>Eles, em consenso, confirmaram que tudo isso era muito importante porque os meninos [educandos] não reclamavam das aulas e até ficavam ansiosos para que as novas aulas acontecessem.</p>
35	11/06/2014	Alguns exercícios de voz foram realizados. Os corpos foram aquecidos e as cenas dos romances adaptados foram apresentadas. Percebia-se uma certa desarrumação das cenas e os diálogos não batiam com certos movimentos que eram desenvolvidos, ou a máscara facial dizia uma coisa e o texto outra. Foi realizada, ao

		<p>final, uma roda de diálogo. Essas questões foram discutidas. A mediadora falou: “Sei que a função de vocês não é a de artista, mas precisamos melhorar muito as atuações. Acho que precisamos ampliar nossos conhecimentos. Aceitamos propostas e contribuições de todos. Vamos dar uma arrumada nesses diálogos e nas movimentações das cenas”. [...] Alguns ajustes nos textos foram sugeridos, assim como mudanças na geografia da cena foram realizadas, com redefinições de espaços e movimentação dos personagens.</p> <p><i>Não me propus a ajudar e isso, de certa forma, deixou-me preocupado. Será que deveria? Perguntava-me. Depois decidi que não. Eu não deveria utilizar meus conhecimentos para montar os trabalhos, senão estaria influenciando nos processos de aprendizagem [Deveria influenciar? Afinal eu estava no grupo...].</i></p>
36	09/07/2014	Novos exercícios de corpo e voz foram realizados. Novamente as cenas foram apresentadas. Definiu-se qual a base das instalações que seriam realizadas na Praça Principal da Cidade, um dia antes da culminância, para serem votadas pela população. Definiu-se um calendário de ensaios e o dia da próxima e última oficina.
37	09/07/2014	Depois da adaptação dos romances para o teatro. Definiu-se como seriam as instalações. Os elementos selecionados por cada equipe dariam vida às personagens das 14 às 18 horas na Praça Caetano Alves de Aquino, permanecendo lá até o final da votação; Os figurinos seriam reaproveitados e a cenografia seria construída com material reciclado.
38	09/07/2014	[...] foi traçado um calendário de ensaios das cenas, utilizando fragmentos dos textos. Ao sair, a mediadora falou, no final das atividades, que todos deveriam copiar 5 perguntas e saber responder com sinceridade no próximo encontro. As perguntas foram as seguintes: 1 – Para que serve a escola? 2 – Quem é você? 3 – Quais os seus desejos? 4 – Quais os seus sonhos? 5 – Quais as suas expectativas?
39	14/07/2014	No início das aulas a professora [educadora] definiu um espaço com fita crepe, colocou nele algumas cadeiras e as quatro equipes se revezavam no espaço respondendo as cinco questões formuladas na aula anterior. Durante a conversa que se estabeleceu pudemos observar que algumas respostas que foram dadas, se sobressaíam entre as outras. Entre várias obviedades uma equipe respondeu a primeira pergunta dizendo: “A escola é um local de encontros, mas também de desencontros; muitos destes nos ajudam a agregar conhecimentos àqueles conhecimentos que já possuímos, dada a interação que se estabelece entre todos”. Com relação à segunda questão, destacou-se a resposta: “Sou um cidadão em busca de crescimento, tentando superar os problemas e realizar meus sonhos”. Já a resposta mais interessante para a terceira questão foi: “São muitos e eu não vou revelá-los aqui, porque talvez muitos de vocês passassem a me odiar, mas posso adiantar ou

		<p>revelar o que não é meu desejo. Não desejo ser professor” (riu e muitos riram juntos). Quanto aos sonhos muitos foram revelados, mas nada que chamasse a atenção. No que se refere a 5ª questão foi interessante ouvir: “Quero aprender bastante e espero que isso aconteça sem tanta falação dos professores”. “O que eu aprender espero ser suficiente para me realizar enquanto profissional e enquanto pessoa”. O mesmo espaço, sem as cadeiras, foi utilizado para ensaiar as primeiras cenas de <i>O santo e a porca</i> e <i>O auto da compadecida</i> de Ariano Suassuna. Antes foi realizado aquecimento vocal e aquecimento corporal.</p> <p><i>Não havia entendido, ainda, porque essa sondagem, mas agora tudo começava a clarear...</i></p>
40	14/07/2014	Os educandos ensaiavam com os textos nas mãos, isso não rendia muito. As educadoras pediram para que eles largassem os textos e improvisassem. O rendimento foi bem melhor. Ao final as educadoras teceram considerações sobre o ensaio. Os educandos ficaram de falar na próxima aula.
41	16/07/2014	Começamos a aula atrasados porque o <i>layout</i> da sala teve que ser alterado. Depois que o <i>layout</i> foi alterado foi realizado um aquecimento corporal e vocal, com todos caminhando no centro da sala obedecendo alguns comandos da educadora [tipo: Dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço. Isso é física, lembram?] e respondendo a algumas provocações corporais em dupla. O trabalho em dupla além de servir para aquecimento do corpo, serviu também, de acordo com a educadora para desenvolver a confiança entre eles. [Depois] Foi ensaiado apenas cenas de “Irmão das Almas”, a equipe responsável pela encenação de “Mistérios de Feiurinha” pediu para trocar o texto dirigido à infância e juventude pelo texto adulto “O pagador de promessas” de Dias Gomes. O pedido foi aceito e o grupo ficou de apresentar a cena na próxima aula.
42	16/07/2014	A educadora pediu aos educandos para que todos tentassem, de alguma forma, ler o romance: OS MISERÁVEIS de Walcyr Carrasco, pois ele seria a base para a gincana na atividade de perguntas e respostas do “torta na cara”, na culminância do projeto. Ela ressaltou que a leitura teria que acontecer em casa porque na sala de aulas apenas as dúvidas seriam dirimidas. Um educando reclamou dizendo que aquilo não tinha sido discutido com o grupo e que a professora tinha prometido não realizar nada de “cima para baixo”. A educadora se justificou, dizendo que realmente tinha prometido isso, mas a grande carga de trabalho a obrigou a tomar essa decisão, porque no planejamento aquela atividade não tinha sido prevista, salientou que isso seria bom “porque vocês desenvolverão essa atividade sem mediação de professor, o que dará mais autonomia e liberdade, aprendendo a andar com as próprias pernas. Isso provocará uma mudança de atitude. Se transformará em desafio que certamente será vencido por todos que aqui estão”. Foi aplaudida no final da fala.

		<p><i>Ao final do encontro perguntei a Genicleide porque a atividade não havia sido prevista e ela informou que na verdade pretendia provocar os educandos para sentir a reação deles, que os jogos dramáticos; os debates; as rodas de conversa; os estudos gramaticais em grupo; os exercícios de voz e corpo; as oficinas e até as pesquisas estavam sendo realizados com mediação dela e das outras duas professoras.</i></p> <p>Ela precisava ver como os alunos iam se comportar desenvolvendo essa atividade sem mediação.</p>
43	21/07/2014	<p>[...] Cenas do texto de Dias Gomes foram encenadas e depois das encenações, impressões foram trocadas. Percebeu-se que as cenas estavam completamente desestruturadas. A equipe se justificou dizendo que tivera pouco tempo para se preparar e que estava também preparando um painel para ser utilizado na instalação. Foi realizada uma roda de conversa e listada algumas dificuldades que deveriam ser sanadas o mais breve possível. A educadora disse que questões referentes à língua portuguesa deveriam ser vistas, tais como concordâncias verbais e nominais. Na próxima aula ela iniciaria com o estudo dessas questões.</p>
44	23/07/2014	<p>[...] foi realizada uma oficina de língua portuguesa, com alguns textos sendo lidos e discutidos. Foram utilizadas algumas músicas de Tim Maia e de Guilherme Arantes. Depois a música “Planeta Água” foi teatralizada por quatro participantes que, após a teatralização, disseram que haviam desenvolvido aquele trabalho para uma aula de ciências, baseados na aprendizagem desenvolvida na <i>Gincana literária</i>. A educadora arguiu o grupo querendo saber, se algum tipo de orientação tinha sido dado e se alguém havia ajudado a equipe. A equipe foi unânime em responder que “nenhuma dica nos foi dada, aprendemos tudo nesses nossos encontros”.</p> <p><i>Fiquei matutando como isso tinha uma relação com o que Dewey (1959, p. 87) diz. “A educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predomine no grupo”. Percebe-se que essa ação educacional se dá, através do fazer. Todos aprendem fazendo. Uma aprendizagem que se realiza através da prática. Todos se ajudam e interagem numa interlocução e liberdade infinitas. Uma ação pedagógica, verdadeiramente democrática. E sobre sociedade democrática, Dewey (1959, p. 106) diz que ela é de fato quando “Prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar</i></p>

		<p><i>desordens”.</i></p> <p>Isso fica evidente que vem sendo desenvolvida nesta ação formadora. A metodologia se fundamenta, de acordo com depoimento de Genicleide, “<i>No interesse, na experiência, na cultura e no saber acumulado dos participantes, na construção e disseminação de valores e crenças básicas, de onde se sobressaem à autonomia, à liberdade, o respeito, a solidariedade, a harmonia social e a igualdade de oportunidades de trocas”.</i></p>
45	28/07/2014	<p>As atividades começaram com um pouco de atraso, porque uma das equipes teve um probleminha e demorou a concluir a tarefa extraclasse, que deveria apresentar para as outras equipes. A encenação de “O pagador de promessas” foi feita, dessa vez de acordo com as equipes, de forma satisfatória. Já a encenação de “Romeu e Julieta” teve um senão que foi a questão do uso dos esses e erres. A professora, falando sobre isso, revelou que como se tratava de um clássico, as palavras deveriam ser bem pronunciadas. Uma das alunas, a que personificou a Ama retrucou: “Mas a gente não vai modernizar também a linguagem não é?”. A professora afirmou que sim, mas as regras gramaticais precisavam ser respeitadas, se não como eles fariam a comunidade entender que eles aprenderam português e não apenas artes. Ela acrescentou.</p> <p><i>Percebi o cuidado da professora e sua preocupação com a língua e fidelidade àquela utilizada nos clássicos.</i></p>
46	30/07/2014	<p>As aulas giraram em torno de exercícios de <u>aferição da língua portuguesa</u>. Verifiquei como os alunos se comportavam de uma forma diferente. A professora antes de entregar os exercícios que já vieram impressos em duas folhas, falou dos objetivos, ressaltando que aquilo estava sendo realizado para verificar o nível de conhecimento construído por eles, visando à avaliação externa, que era muito importante, porque os índices do IDEPE, IDEBE e SAEPE derivam dessa avaliação externa. Os exercícios foram distribuídos, os alunos ficaram um bom tempo realizando essa atividade. Mais de uma hora. Ao final do exercício a professora pediu as impressões deles sobre o conteúdos contidos no exercício.</p>
47	04/08/2014	<p>A aula foi prejudicada, logo no início tivemos um problema: uma garota da sala vizinha se estranhou com uma das garotas que participava da gincana. Houve troca de tapas, puxões de cabelo, tudo por conta de “disse-me-disse”, envolvendo o namorado de uma delas. Isso demorou muito tempo para ser resolvido [...]. [Genicleide] Falou sobre o respeito, a solidariedade, a compaixão, a afetividade, concluindo com o refrão que “violência só gera violência.” No que se refere aos exercícios [de língua portuguesa] disse que houve desempenhos fracos, mas a maioria tinha tido um bom desempenho. Afirmou que na próxima aula entregaria a cada um o seu exercício e todos poderiam falar sobre ele.</p>
48	06/08/2014	<p>Quando Genicleide chegou, muito alegre, pediu para que todos se</p>

		<p>sentassem; as cadeiras estavam dispostas daquele modo tradicional. Uma atrás da outra, ela caminhou por entre elas, deixando o exercício com cada um dos educandos que, ao verem as notas obtidas, começaram a falar. No início baixinho e depois o volume foi aumentando, tanto que em determinado momento a educadora pediu para eles fazerem silêncio, porque a nota refletia apenas um momento vivido por eles. O importante era tratar dos conteúdos, principalmente dos erros cometidos para que eles pudessem ser corrigidos. Depois de um breve silêncio, um educando perguntou para que tanta interpretação de texto, pois isso confundia muito e tinha sido exatamente nessa interpretação onde ele tinha mais errado. A educadora disse que esse não tinha sido um problema só dele. A maioria dos educandos tinha tido um mau desempenho exatamente neste segmento de conteúdos. Chamou a atenção para a importância da interpretação do texto, afirmando que não bastava escrever e ler bem; “É preciso que a gente consiga entender o que escreveu e o que leu, senão o ciclo de aprendizagem não se fecha”.</p>
49	06/08/2014	<p>Após um grande debate movido pela troca de impressões. A educadora falou que na interpretação o maior problema foi à leitura das imagens e que isso seria objeto de estudo das próximas quatro aulas. Alguém perguntou e as atividades da gincana vão ficar paradas. Ela respondeu: “Estas também são atividades da gincana. O exercício que vocês fizeram é um instrumento de verificação do nível de aproveitamento de vocês. Através dele podemos mensurar o grau de aprendizagem de cada um de vocês e da turma como um todo”.</p> <p><i>Ao final das aulas perguntei à educadora se este era o único indicador de aprendizagem e quanto tempo elas ficavam planejando a gincana. Ela me respondeu que foram definidos vários indicadores de desempenhos dos educandos que aquele era apenas um deles, mas poderia citar entre outros: a leitura (dos textos produzidos e/ou selecionados); a escrita (produção textual); o comportamento (as inter-relações que se estabeleciam); o envolvimento nos trabalhos individuais e em grupos; o desempenho, participação em sala de aula; debates; rodas de conversa; grau de desinibição; de interesse e participação nas pesquisas, entre outros. Falou ainda que para o planejamento da gincana elas utilizavam um mês, por isso elas afirmavam que a gincana durava sete meses. Um para planejamento e seis para execução.</i></p>
50	11/08/2014	<p>[...] a educadora projetava imagens, através de uma Datashow e os educandos iam falando o que percebiam nas imagens; porque percebiam aquilo e o que eles achavam daquilo. Três educandos ficaram responsáveis para escrever, ainda que de forma resumida as respostas dos colegas. Ao final da rodada, quando todos os educandos já haviam se pronunciado os três que registravam as leituras das imagens feitas pelos colegas foram convidados a externar as suas. Sobre as quais a educadora iniciou os seus</p>

		<p>comentários quando concluiu dizendo que, de forma geral, todos haviam apenas olhado para as imagens e não visto. Afirmou que para ler uma imagem é necessário ver, perceber, fruir. Usar toda a sensibilidade, todo o poder de observação.</p> <p><i>O interessante nessa aula foi que as imagens utilizadas pela educadora foram às capas das obras literárias que estavam sendo trabalhadas em sala de aula com os educandos: “Vidas Secas”; “Romeu e Julieta”; “O pagador de Promessas”; “Chapeuzinho Vermelho”; “Pinóquio”; “A Escrava Isaura”; “A Moreninha”; “Cinderela”; “Sítio do Pica Pau Amarelo”; “O Pequeno Príncipe”; “Iracema”; “Branca de Neve e os sete Anões”; “Os Miseráveis”; “Auto da Compadecida”; “O Santo e a Porca”; “Os Mistérios de Feiurinha” e “A Bela e a Fera”. Senti a ausência de imagens de “Morte e Vida Severina” e “Sonhos de uma Noite de Verão”.</i></p>
51	11/08/2014	Na segunda rodada de leitura a educadora pediu que cada um escrevesse suas impressões no seu próprio caderno para ser lido na próxima aula.
52	13/08/2014	Quando a educadora chegou, deu um bom dia bem energizante e fez comentários sobre algumas questões banais do próprio dia a dia escolar, mas o assunto entre os educandos era a copa. [Mesmo assim] <i>As impressões foram lidas, uma a uma.</i> O que foi uma coisa maçante, porque alguns educandos não liam bem. Entretanto, percebia-se um maior aprofundamento na leitura de imagem realizada pelos educandos. Ao final a educadora parabenizou a todos pelo desempenho, frisando que alguns precisavam “ler mais, pois só com muito treino a gente melhora a nossa forma de ler”.
53	13/08/2014	Em seguida [a educadora] chamou um grupo de seis alunos [educadores] para na frente da lousa se posicionar e pediu para que fossem geradas individualmente algumas imagens, depois em duplas e em grupos, retornando aos gestos psicológicos das personagens do Soldado, Caçador e Leão. Foi um momento muito divertido. Os educandos saíram da sala felizes, sorridentes. <p><i>Perguntei a educanda porque alguns tiveram tão fraco desempenho, se na sua entrevista ela havia afirmado que essa metodologia adotada na gincana fazia com que eles melhorassem o desempenho na leitura. Ela olhou pra mim, sorriu e me perguntou: “Você observou como eles liam durante as aulas de março, por exemplo?” Permaneci em silêncio. Ela sorriu e se retirou. Realmente as poucas coisas lidas durante as aulas de Março não foram bem lidas. Lembrei.</i></p>
54	18/08/2014	A professora adentrou na sala, falando sobre o seu final de semana com a sua família; pediu para que cada um falasse um pouco sobre o seu final de semana, inclusive eu, ao final solicitou que a sala se dividisse em grupos e encenasse um relato de um membro do grupo, que para eles fosse significativa. Isso foi realizado; durante as encenações os seus finais eram congelados e

		<p>as pessoas escreviam em três frases o que via. Foi uma experiência muito boa, porque tivemos acesso a um fragmento do cotidiano de diversos educandos.</p> <p>Não deu para lermos as frases por causa do tempo. A educadora propôs que essa leitura fosse realizada na próxima aula e pediu para evitasse faltar, pois não se venciam dificuldades fugindo delas. Foi aplaudida.</p>
55	20/08/2014	<p>As leituras das imagens foram socializadas; como não eram textos longos, a leitura deles não foi maçante como a anterior e, talvez, por não serem improvisadas, as pessoas puderam refazê-los em casa, revelaram uma leitura mais profunda de todos os educandos. Um debate foi realizado e foi solicitado ao final que cada educando escrevesse o que achou da aula.</p> <p><i>Fui entrevistar a diretora adjunta, senhora Maria Lucinalva Bezerra de Alcântara, ela estava reunida com as educadoras Márcia Rosângela e Edilene Anastácia, aproveitei para conversar om as três; [...] Perguntei se elas concordavam com a ideia de que a gincana ajudava a melhorar o desempenho dos educandos na escrita e na leitura. Elas responderam que sim. A diretora adjunta acrescentou: “Não apenas isso, eles também se desinibem, ficam mais seguros, defendem as suas ideias. Parecem mais críticos e participativos”. Tenho notado que os professores [educadores] que lecionam arte não estão envolvidos nesse projeto – disse e perguntei – Por quê? A senhora Maria Lucinalva me respondeu: “Porque a maioria dos professores que leciona artes está fazendo isso apenas como um complemento de carga horária, não tem nenhuma identificação e, às vezes, nenhum domínio dos conteúdos”. [...] As outras educadoras confirmaram e ressaltaram a importância da gincana que, de acordo com elas, “tem contribuído para diminuir os índices negativos da escola, tais como: evasão escolar; analfabetismo; baixo desempenho nas provas externas, entre outros”.</i></p> <p><i>Questionei se a gincana tinha como base o ensino de arte ou de língua portuguesa. A gestora adjunta pensou e respondeu meio insegura: “Língua portuguesa, afinal as professoras são de português”. As professoras refutaram dizendo: “Isso é verdade, porém, os conteúdos de língua portuguesa são disseminados na mesma medida que os de artes e as atividades são mais artísticas que de letramento, por exemplo.” Ficaram discutindo as três e não chegaram a uma conclusão. Falaram sobre outros assuntos de menos relevância e ao final pediram para que eu perguntasse isso aos estudantes.</i></p>
56	25/08/2014	<p>As aulas foram dedicadas à confecção final dos livros gigantes. Fiquei impressionado com o talento e a criatividade de alguns educandos – como eles têm desenvoltura com os trabalhos manuais.</p>

		<i>Em conversa com as coordenadoras pedagógicas – a que está de licença e a que está ocupando as duas funções – do 1º ao 5º ano, Ana Cardeal, e do 6º ao 9º ano, Edvanda Vieira, afastada por motivo de doença. Elas me revelaram que isso era fruto de uma grande prática pedagógica no ensino de artes, baseada em desenhos, pinturas e trabalhos manuais como colagens e maquetes, para suprir a carência de domínio de conteúdos teóricos dessa área.</i>
57	01/09/2014	A educadora apresentou um texto que foi lido e em seguida recitado como um rap da autoria de Gabriel o pensador, intitulado: “É pra rir ou pra chorar?” Tratando do Brasil e do seu povo desde a escravidão; para que em seguida as pessoas se manifestassem oralmente, dizendo o que achavam disso Poucos falaram. A educadora pediu para que todos passassem para o papel tudo o que pensaram ao ter contato com o rap de Gabriel o pensador e quem entregasse receberia como incentivo 2 pontos a mais na próxima avaliação. A aula foi concluída com todos cantando a música de Lenine: “Leão do Norte”.
58	03/09/2014	A aula teve como base um texto sobre artes integradas, ressaltando que o teatro tinha o poder de fazer aquela integração; solicitou que uma das equipes que já estava preparada encenasse “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna. Muitas expressões artísticas como música, dança artes plásticas, design, moda, entre outras, foram identificadas na encenação. Alguns ajustes foram propostos e ao final a turma toda recebeu um papel onde estava impressa a música: "Me dê Motivos", de Tim Maia.  <i>Perguntei à educadora porque as aulas estavam sempre terminando com música; ela me disse: “Não termina com música, termina com “a música”, estamos chegando aos momentos finais do nosso projeto e não quero que eles desanimem, afinal já vencemos tantos obstáculos. A música parece motivá-los e ainda por cima ajuda a esquentar a voz”.</i>
59	08/09/2014	As aulas dos dias 8 e 10 de setembro foram totalmente dedicadas à língua portuguesa. Dois textos foram distribuídos. Um sobre ortografia e outro sobre fonologia. O de ortografia foi estudado no dia 08, tendo como exemplos fragmentos dos textos: “Romeu e Julieta” e “O Santo e a Porca”. O de fonologia foi estudado no dia 10 e teve como exemplos fragmentos dos textos: “Auto da Compadecida” e “Os Mistérios de Feiurinha”.  <i>Os textos foram analisados, no que se refere à grafia, acentuação e pontuação, os fonemas, encontros vocálicos, consonantais, prosódia, distinguindo significados nos fonemas.</i>
60	15/09/2014	As aulas dos dias 15 e 17 foram dedicadas aos gêneros textuais, foi utilizado como recurso teórico um texto intitulado: OS MISTÉRIOS DO TEXTO, que falava sobre linguagens verbais e não verbais. Os gêneros, suas características, demorando-se bastante sobre o gênero dramático e sua divisão aristotélica, após o que todos foram convidados a fazer uma revisão geral em suas

		<p>adaptações.</p> <p><i>As turmas do nono ano A e nono ano D pediram para fazer isso em outra sala. As turmas do nono ano B e C permaneceram na mesma sala.</i></p>
61	22/09/2014	<p>As aulas dos dias 22 e 24 foram realizadas com as apresentações das cenas a serem realizadas na culminância, inclusive com as devidas correções [sendo] realizadas, aproveitando a aprendizagem das quatro últimas aulas. E as propostas das instalações, que ainda sofreram alguns ajustes, considerando que os educandos iam ficar um bom tempo expostos ao sol, mais precisamente quatro horas, das 13h30 às 17h30, Elas foram alteradas.</p>
62	29/09/2014	<p>Chegamos à Praça Caetano Alves de Aquino às 13 horas e ela já estava bastante movimentada. As professoras [educadoras], coordenadoras do projeto, já se encontravam na tenda de votação, orientando os seus colegas professores a recolher os votos de toda a comunidade. Era um dia muito ensolarado. Os estudantes nem se davam conta do calor de quase quarenta graus. Eles também não pareciam cansados. Quem os visse assim tão alegres e saltitantes, nem de longe desconfiaria que eles tivessem ficado até tarde da noite do dia anterior, ultimando os preparativos para a exposição/instalação. Na verdade barracas e palanques montados, situando espacialmente os romances estudados e as cenas vivenciadas no <i>teatro em sala de aula</i>, destacavam-se pela desempenho dos estudantes/atores, as instalações de “A Escrava Isaura” e “Iracema”. Os escravos seminus, da primeira, representavam com garra e sem medo do sol, que os castigou até às 17 horas; a senzala e a casa grande mencionadas no romance, enquanto que a segunda tinha como destaque um rio construído com plástico e tecidos leves onde Iracema, constantemente, mergulhava.</p>
63	29/09/2014	<p>A comunidade compareceu em peso à praça para apreciar e votar nos seus favoritos ou instalações preferidas; em um determinado momento parecia uma festa do padroeiro, onde um aglomerado de gente, adulta e criança, se espremia para depositar na urna o seu voto, confirmando a sua preferência.</p> <p><i>Já era 18 horas quando as coordenadoras se recolheram, mas alguns estudantes se encaminharam para a pizzaria – única da cidade – “para comemorar o sonho realizado”, como assim falaram muitos deles quando perguntamos o que aquilo significava. Fui para casa pensando como é interessante quando fazemos alguma coisa que tem significado para nós e como isso se concretizava de uma forma tão bonita, utilizando conhecimento de língua portuguesa e de Artes.</i></p>
64	30/09/2014	<p>[...] cheguei cedo ao clube para ajudar na sua decoração, definindo os espaços da plateia, das quatro equipes e da comissão julgadora, [...] Quando as portas do Clube Municipal foram abertas percebemos que o espaço reservado para o público era</p>

		pequeno. Este se acotovelava para garantir os melhores lugares e assistir as apresentações de “Romeu e Julieta”, “O Santo e a Porca”, “O Pagador de Promessas” e “A Bela e a Fera”.
65	30/09/2014	<p>[Na culminância do projeto] Saiu como vencedora a encenação de <i>Romeu e Julieta</i>, de acordo com os requisitos entregues à Comissão Julgadora, da qual também participei junto com a coordenadora pedagógica, uma professora e um ator e encenador do distrito de Igarapeba, mas no conjunto geral saiu vitoriosa a equipe que encenou “O Santo e Porca”, pois obtiveram uma grande pontuação na testagem dos conhecimentos literários, onde perguntas são feitas para que as equipes respondam. Quem acerta soma pontos e quem erra recebe “torta na cara”, uma prática que os estudantes adoram ou, pelo menos, parecem adorar quando jogam ou recebem torta na cara.</p> <p><i>[...] Isso não me pareceu pedagógico, mas conversando com os participantes, após a premiação, unanimemente me revelaram que esse era o grande objetivo deles: somar pontos. Aprender. Ser campeão. Todo o resto era percurso e que eles fariam qualquer coisa pelo prazer de testar seu conhecimento e punir quem não havia construído nada.</i></p> <p>Consequências de um projeto de aprendizagem diferente onde os erros e os fatos negativos servem também como fonte de aprendizagem? <i>Isso só o tempo dirá, porque essa prática ainda está em construção.</i></p>

## Apêndice 11

## Observações Interdisciplinares: Episódios Disciplinares

Quantidade	Dias	Episódios
01	26/03/2014	[...] as cadeiras da sala de aula estavam dispostas em círculo, fazendo com que os participantes pudessem se observar mutuamente. A professora inclusive estava dentro do círculo lendo um conto de fada e todos ouviam atentamente à leitura. Ao final dessa leitura ela vem incentivar os alunos a dizer o que mais lhe chamou atenção e por que. Alguns dos participantes se sentiram intimidados e no início não queriam responder ou respondiam: “Nada”. “Nada me chamou...”
02	11/06/2014	<p>Foi solicitado que os romances escolhidos pelas equipes do 8º ano A, 9º A, D e C fossem lidos e relidos no período do recesso para que, ao voltar, as cenas fossem adaptadas e dramatizadas com os exercícios de corpo e voz direcionados para a feitura delas. “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna; “Romeu e Julieta” de William Shakespeare; “Irmão das Almas” de Martins Pena e “Iracema”, “A escrava Isaura”, “A Moreninha” e “O Cortiço” selecionados [...] para serem encenados, no caso cenas, na culminância do projeto <i>Gincana literária</i>, em setembro.</p> <p><i>[As professoras] Revelaram também que a Gincana acontece desde 2011, mas ela saiu de dentro da escola, tomando uma grande proporção, só a partir de 2014, com a chegada da nova gestora.</i></p> <p><b>(Fragmento de depoimento da coordenadora pedagógica Ana Cardeal, referendado pelo ex-diretor do CMHPA (Bráulio Duarte) e pelo pessoal da Secretaria desse colégio)</b></p> <p><i>“A comunidade vê a gincana como um momento de celebração à pedagogia, porque os alunos parecem perder a inibição, ficam mais seguros, absorvem e sedimentam os conhecimentos com mais propriedade, sentem prazer no que estão fazendo e os pais participam orgulhosos do desenvolvimento dos filhos. A culminância é um momento onde se mede isso. Onde se mede o nível do conhecimento construído”.</i></p> <p>Eles, em consenso, confirmaram que tudo isso era muito importante porque os meninos [educandos] não reclamavam das aulas e até ficavam ansiosos para que as novas aulas acontecessem.</p>
03	09/07/2014	[...] foi traçado um calendário de ensaios das cenas, utilizando fragmentos dos textos. Ao sair, a mediadora falou, no final das atividades, que todos deveriam copiar 5 perguntas e saber responder com sinceridade no próximo encontro. As perguntas foram as seguintes: 1 – Para que serve a escola? 2 – Quem é você? 3 – Quais os seus desejos? 4 – Quais os seus sonhos? 5 – Quais as suas expectativas?
04	16/07/2014	A educadora pediu aos educandos para que todos tentassem, de

		<p>alguma forma, ler o romance: OS MISERÁVEIS de Walcir Carrasco, pois ele seria a base para a gincana na atividade de perguntas e respostas do “torta na cara”, na culminância do projeto. Ela ressaltou que a leitura teria que acontecer em casa porque na sala de aulas apenas as dúvidas seriam dirimidas. Um educando reclamou dizendo que aquilo não tinha sido discutido com o grupo e que a professora tinha prometido não realizar nada de “cima para baixo”. A educadora se justificou, dizendo que realmente tinha prometido isso, mas a grande carga de trabalho a obrigou a tomar essa decisão, porque no planejamento aquela atividade não tinha sido prevista, salientou que isso seria bom “porque vocês desenvolverão essa atividade sem mediação de professor, o que dará mais autonomia e liberdade, aprendendo a andar com as próprias pernas. Isso provocará uma mudança de atitude. Se transformará em desafio que certamente será vencido por todos que aqui estão”. Foi aplaudida no final da fala.</p> <p><i>Ao final do encontro perguntei a Genicleide porque a atividade não havia sido prevista e ela informou que na verdade pretendia provocar os educandos para sentir a reação deles, que os jogos dramáticos; os debates; as rodas de conversa; os estudos gramaticais em grupo; os exercícios de voz e corpo; as oficinas e até as pesquisas estavam sendo realizados com mediação dela e das outras duas professoras.</i></p> <p>Ela precisava ver como os alunos iam se comportar desenvolvendo essa atividade sem mediação.</p>
05	30/07/2014	<p>As aulas giraram em torno de exercícios de aferição da língua portuguesa. Verifiquei como os alunos se comportavam de uma forma diferente. A professora antes de entregar os exercícios que já vieram impressos em duas folhas, falou dos objetivos, ressaltando que aquilo estava sendo realizado para verificar o nível de conhecimento construído por eles, visando à avaliação externa, que era muito importante, porque os índices do IDEPE, IDEBE e SAEPE derivam dessa avaliação externa. Os exercícios foram distribuídos, os alunos ficaram um bom tempo realizando essa atividade. Mais de uma hora. Ao final do exercício a professora pediu as impressões deles sobre o conteúdos contidos no exercício.</p>
06	04/08/2014	<p>A aula foi prejudicada, logo no início tivemos um problema: uma garota da sala vizinha se estranhou com uma das garotas que participava da gincana. Houve troca de tapas, puxões de cabelo, tudo por conta de “disse-me-disse”, envolvendo o namorado de uma delas. Isso demorou muito tempo para ser resolvido [...]. [Genicleide] Falou sobre o respeito, a solidariedade, a compaixão, a afetividade, concluindo com o refrão que “violência só gera violência.” No que se refere aos exercícios [de língua portuguesa] disse que houve desempenhos fracos, mas a maioria tinha tido um bom desempenho. Afirmou que na próxima aula entregaria a cada um o seu exercício e todos poderiam falar sobre ele.</p>

07	06/08/2014	<p>Quando Genicleide chegou, muito alegre, pediu para que todos se sentassem; as cadeiras estavam dispostas daquele modo tradicional. Uma atrás da outra, ela caminhou por entre elas, deixando o exercício com cada um dos educandos que, ao verem as notas obtidas, começaram a falar. No início baixinho e depois o volume foi aumentando, tanto que em determinado momento a educadora pediu para eles fazerem silêncio, porque a nota refletia apenas um momento vivido por eles. O importante era tratar dos conteúdos, principalmente dos erros cometidos para que eles pudessem ser corrigidos. Depois de um breve silêncio, um educando perguntou para que tanta interpretação de texto, pois isso confundia muito e tinha sido exatamente nessa interpretação onde ele tinha mais errado. A educadora disse que esse não tinha sido um problema só dele. A maioria dos educandos tinha tido uma mau desempenho exatamente neste segmento de conteúdos. Chamou a atenção para a importância da interpretação do texto, afirmando que não bastava escrever e ler bem; “É preciso que a gente consiga entender o que escreveu e o que leu, senão o ciclo de aprendizagem não se fecha”.</p>
08	06/08/2014	<p>Após um grande debate movido pela troca de impressões. A educadora falou que na interpretação o maior problema foi à leitura das imagens e que isso seria objeto de estudo das próximas quatro aulas. Alguém perguntou e as atividades da gincana vão ficar paradas. Ela respondeu: “Estas também são atividades da gincana. O exercício que vocês fizeram é um instrumento de verificação do nível de aproveitamento de vocês. Através dele podemos mensurar o grau de aprendizagem de cada um de vocês e da turma como um todo”.</p> <p><i>Ao final das aulas perguntei à educadora se este era o único indicador de aprendizagem e quanto tempo elas ficavam planejando a gincana. Ela me respondeu que foram definidos vários indicadores de desempenhos dos educandos que aquele era apenas um deles, mas poderia citar entre outros: a leitura (dos textos produzidos e/ou selecionados); a escrita (produção textual); o comportamento (as inter-relações que se estabeleciam); o envolvimento nos trabalhos individuais e em grupos; o desempenho, participação em sala de aula; debates; rodas de conversa; grau de desinibição; de interesse e participação nas pesquisas, entre outros. Falou ainda que para o planejamento da gincana elas utilizavam um mês, por isso elas afirmavam que a gincana durava sete meses. Um para planejamento e seis para execução.</i></p>
09	11/08/2014	<p>Na segunda rodada de leitura a educadora pediu que cada um escrevesse suas impressões no seu próprio caderno para ser lido na próxima aula.</p>
10	13/08/2014	<p>Quando a educadora chegou, deu um bom dia bem energizante e fez comentários sobre algumas questões banais do próprio dia a dia escolar, mas o assunto entre os educandos era a copa. [Mesmo assim] As impressões foram lidas, uma a uma. O que foi uma</p>

		coisa maçante, porque alguns educandos não liam bem. Entretanto, percebia-se um maior aprofundamento na leitura de imagem realizada pelos educandos. Ao final a educadora parabenizou a todos pelo desempenho, frisando que alguns precisavam “ler mais, pois só com muito treino a gente melhora a nossa forma de ler”.
11	08/09/2014	<p>As aulas dos dias 8 e 10 de setembro foram totalmente dedicadas à língua portuguesa. Dois textos foram distribuídos. Um sobre ortografia e outro sobre fonologia. O de ortografia foi estudado no dia 08, tendo como exemplos fragmentos dos textos: “Romeu e Julieta” e “O Santo e a Porca”. O de fonologia foi estudado no dia 10 e teve como exemplos fragmentos dos textos: “Auto da Compadecida” e “Os Mistérios de Feiurinha”.</p> <p><i>Os textos foram analisados, no que se refere à grafia, acentuação e pontuação, os fonemas, encontros vocálicos, consonantais, prosódia, distinguindo significados nos fonemas.</i></p>

## Apêndice 12

### Observações Interdisciplinares: Episódios Multidisciplinares

Quantidade	Dias	Episódios
01	26/03/2014	[...] à medida que ela [a educadora] os provocava, tecendo alguns comentários a respeito do que leu e do que estava acontecendo nos dias atuais, eles iam se soltando e respondendo coisas interessantes do tipo: “O que mais me chamou a atenção foi o fato da Chapeuzinho Vermelho ter desobedecido à mãe e seguir por outro caminho”. Ou “Não entendi como a Vovó saiu vivinha de dentro da barriga do Lobo Mau, porque se ela foi engolida, antes foi mastigada”. Esse tipo de raciocínio servia de mote para a professora responder a algumas questões, revelando as funções que a arte possui, assim como: “ela [a Arte] se situa em um território do “tudo pode” desde que haja uma contextualização adequada”, afirmava ela. Chamando atenção para o fato de que a arte, apesar de refletir a vida, não é ela e que muitos dos contos de fada utilizam “o faz de conta” para discutir, simbolicamente, ações e o caráter do ser humano.
02	31/03/2014	[...] Os alunos são incentivados a escrever quais as ações, sentimentos e caracteres mais lhes chamaram a atenção, o porquê disso e o que eles consideram certo e errado, justificando os conceitos formados. Essas escrituras eram entregues à professora que se comprometeu a falar sobre elas na próxima aula.
03	31/03/2014	Ao encerrar a aula ela [a educadora] cantou uma música, pediu para todos darem as mãos e repetiram a cantoria: “[...] nada do que foi será do jeito que foi há um segundo, tudo passa, tudo sempre passará, não adianta fingir ou fugir desse jeito, agora. Há tanta vida lá fora, aqui dentro, sempre. Como uma onda no mar. Como uma onda no mar. Como uma onda no mar”. Pensem nisso. Disse.
04	02/04/2014	Nos dias 02 e 07 de abril os alunos [educandos] ficaram dedicados aos estudos gramaticais, identificando as classes das palavras e o significado que elas possuíam na escritura acessada por eles.  <i>Esse foi um período bem rico, pois pude perceber que eles sempre traziam os signos e significados postos na escrita para as suas realidades.</i>
05	26/05/2014	Na aula do dia 26 a primeira coisa que os alunos falaram foi: “Independentemente do texto escolhido, queremos falar sobre o que pensamos e como entendemos determinadas situações, por isso é preciso atualizar os textos porque a forma como eles estão construídos falam de outros tempos. Queremos colocar nesse texto que vamos montar o que pensamos, o que existe no tempo que vivemos hoje”. A professora concordou e resolveu apresentar uma aula

		copiada do “portal do professor” que trabalhava o gênero teatro. Essas questões seriam trabalhadas também na aula do dia 28.
06	04/06/2014	[...] se traçou um calendário para produção textual e dramatização. Ficaram definidas as realizações de duas oficinas. A primeira oficina acontecerá no dia 09 de junho.
07	23/07/2014	<p>[...] foi realizada uma oficina de língua portuguesa, com alguns textos teatrais sendo lidos e discutidos. Foram utilizadas algumas músicas de Tim Maia e de Guilherme Arantes. Depois a música “Planeta Água” foi teatralizada por quatro participantes que, após a teatralização, disseram que haviam desenvolvido aquele trabalho para uma aula de ciências, baseados na aprendizagem desenvolvida na <i>Gincana literária</i>. A educadora arguiu o grupo querendo saber, se algum tipo de orientação tinha sido dado e se alguém havia ajudado a equipe. A equipe foi unânime em responder que “nenhuma dica nos foi dada, aprendemos tudo nesses nossos encontros”.</p> <p><i>Fiquei matutando como isso tinha uma relação com o que Dewey (1959, p. 87) diz “A educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale com efeito, afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predomine no grupo”. Percebe-se que essa ação educacional se dá, através do fazer. Todos aprendem fazendo. Uma aprendizagem que se realiza através da prática. Todos se ajudam e interagem numa interlocução e liberdade infinitas. Uma ação pedagógica, verdadeiramente democrática. E sobre sociedade democrática, Dewey (1959, p. 106) diz que ela é de fato quando “Prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens”.</i></p> <p>Isso fica evidente que vem sendo desenvolvida nesta ação formadora. A metodologia se fundamenta, de acordo com depoimento de Genicleide, “No interesse, na experiência, na cultura e no saber acumulado dos participantes, na construção e disseminação de valores e crenças básicas, de onde se sobressaem à autonomia, à liberdade, o respeito, a solidariedade, a harmonia social e a igualdade de oportunidades de trocas”.</p>

## Apêndice 13

## Observações Interdisciplinares: Episódios Pluridisciplinares

Quantidade	Dias	Episódios
01	09/04/2014	Os alunos separaram-se por grupos. Enquanto um grupo desenvolvia a atividade proposta os outros observavam. Depois a professora perguntava se havia faltado alguma coisa na contação da história e esses espectadores respondiam sim ou não, justificando as suas informações. Normalmente criticavam alguns dos participantes por não dar continuidade a trama que estava sendo narrada.
02	09/04/2014	Percebi que muitos desses narradores acrescentavam elementos novos, modernizando as tramas, tornando-as contemporâneas. Soube depois que isso acontecia, seguindo uma orientação dada pelas professoras Genicleide, Jussara e Edilene em aulas realizadas logo no início de Março.
03	23/04/2014	<p><i>[...] A professora ainda não havia chegado, mas os alunos divididos em grupos e de forma organizada preparavam modelos de convites que seriam submetidos ao crivo do grupo para se transformar em um convite da turma. O convite vitorioso seria adotado como o convite oficial da turma.</i></p> <p><i>Isso me chamou atenção porque nunca havia visto adolescentes e pré-adolescentes se dedicarem com tanto afinco, interesse e de forma organizada a uma atividade pedagógica, por iniciativa própria e sem um facilitador por perto para organizar as etapas.</i></p> <p><i>Desenhavam; pintavam; recortavam; colavam; construía frases; faziam maquetes e quando a professora chegou agiu naturalmente sem se espantar e sem nenhum estranhamento.</i></p> <p>Sentada em sua mesa [a educadora] anotou alguma coisa no Diário de Classe e depois por entre os grupos que trabalhavam o modelo do convite, caminhou, e determinou trinta minutos para apresentação dos projetos de convite.</p> <p>Após apresentação dos projetos foi eleito o do grupo que estava trabalhando em cima do romance: “A escrava Isaura”. O convite seria um barco com um remador e nele estaria escrito <i>escrava Isaura</i>.</p>
04	28/04/2014	As aulas dos dias 28 e 30 de abril foram para serem apresentadas as justificativas das escolhas do convite, por escrito; houve apresentação de textos argumentativos, além dos primeiros esboços de cenários e figurinos.
05	07/05/2014	Perguntei a coordenadora o que ela quis me dizer quando afirmou que havia adotado o teatro em sala de aula porque é uma linguagem artística que provoca é boa e provocante. Ela riu, como se pensasse como eu, que era apenas uma redundância, mas me respondeu com segurança o seguinte: “ <i>É uma linguagem artística que provoca, porque vai ampliando o leque de indagações sobre a sua prática, sobre o fragmento de mundo que vai sendo revelado, fazendo com que os que participam do seu exercício vão construindo um saber que tem muito de cidadania. As virtudes vão surgindo e os defeitos</i>

	<p><i>também, através do dinamismo da gênese do homem, ativando os elementos d cognição, levando-o a diversos questionamentos, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. É provocante porque está sempre desafiando os limites e a insatisfação, impulsionando a idealização do que se quer transmitir. Isso faz com que cada vez se aprenda algo, às vezes, até sem querer”.</i></p> <p>Alguns exercícios foram realizados. Um jogo bem interessante foi desenvolvido. A turma foi dividida em dois grupos. Algumas regras foram estabelecidas. Três personagens foram criados: Um Leão; um Caçador; e um Soldado. O Leão comeria o Soldado; o Soldado prenderia o Caçador e o Caçador mataria o Leão. Houve um debate do porquê da ação se desenvolver, apresentando esse nível hierárquico de poder. Depois de uma discussão acalorada chegou-se a conclusão que: 1) – O Leão comeria o Soldado, porque o Soldado esqueceu a sua arma; 2) – O Soldado prenderia o Caçador porque era proibido andar com armas matando animais; (alguém perguntou: Por que se o Caçador tá com arma e o Soldado sem, o Caçador não mata o Soldado? Uma menina respondeu: “Porque o Caçador sabe que é pecado matar gente.”); 3) – O Caçador mata o Leão, porque precisava se defender. Foi marcado no chão, com fita crepe, um espécie de fronteira que não deveria ser ultrapassada, sob pena de perder ponto. Essa era uma das regras que fora estabelecida. Outra regra era que os personagens seriam identificados da seguinte da seguinte forma: A) – o leão seria representando pelas garras (mãos na altura do peito) e presas (dentes) à mostra; B) – o soldado seria representando pela continência (mão direita na altura da cabeça); C) – o caçador seria representado pelas duas mãos na altura do peito, fazendo de conta que empunhava uma arma. Os grupos teriam que definir os personagens de cada enfrentamento. Seria dez ao todo, quem somasse mais pontos seria o vencedor. Cada grupo teria que representar o mesmo personagem, se no meio do grupo alguém desse vida a um [personagem] diferente, o grupo perdia ponto.</p> <p><i>[...] Fui embora dali me perguntando: será que ela [a professora] tinha consciência que estava trabalhando com os educandos o GP (Gesto Psicológico)? Isso eu só viria a saber no próximo encontro.</i></p>
06	<p>11/08/2014</p> <p>[...] a educadora projetava imagens, através de uma Datashow e os educandos iam falando o que percebiam nas imagens; porque percebiam aquilo e o que eles achavam daquilo. Três educandos ficaram responsáveis para escrever, ainda que de forma resumida as respostas dos colegas. Ao final da rodada, quando todos os educandos já haviam se pronunciado os três que registravam as leituras das imagens feitas pelos colegas foram convidados a externar as suas. Sobre as quais a educadora iniciou os seus comentários quando concluiu dizendo que, de forma geral, todos haviam apenas olhado para as imagens e não visto. Afirmou que para ler uma imagem é necessário ver, perceber, fruir. Usar toda a sensibilidade, todo o poder de observação.</p>

		<p><i>O interessante nessa aula foi que as imagens utilizadas pela educadora foram às capas das obras literárias que estavam sendo trabalhadas em sala de aula com os educandos: “Vidas Secas”; “Romeu e Julieta”; “O pagador de Promessas”; “Chapeuzinho Vermelho”; “Pinóquio”; “A Escrava Isaura”; “A Moreninha”; “Cinderela”; “Sítio do Pica Pau Amarelo”; “O Pequeno Príncipe”; “Iracema”; “Branca de Neve e os sete Anões”; “Os Miseráveis”; “Auto da Compadecida”; “O Santo e a Porca”; “Os Mistérios de Feiurinha” e “A Bela e a Fera”. Senti a ausência de imagens de “Morte e Vida Severina” e “Sonhos de uma Noite de Verão”.</i></p>
07	13/08/2014	<p>Quando a educadora chegou, deu um bom dia bem energizante e fez comentários sobre algumas questões banais do próprio dia a dia escolar, mas o assunto entre os educandos era a copa. [Mesmo assim] As impressões foram lidas, uma a uma. O que foi uma coisa maçante, porque alguns educandos não liam bem. Entretanto, percebia-se um maior aprofundamento na leitura de imagem realizada pelos educandos. Ao final a educadora parabenizou a todos pelo desempenho, frisando que alguns precisavam “ler mais, pois só com muito treino a gente melhora a nossa forma de ler”.</p>
07	13/08/2014	<p>Em seguida [a educadora] chamou um grupo de seis alunos [educadores] para na frente da lousa se posicionarem e pediu para que fosse gerado individualmente algumas imagens, depois em duplas e em grupos, retornando aos gestos psicológicos das personagens do Soldado, Caçador e Leão. Foi um momento muito divertido. Os educandos saíram da sala felizes, sorridentes.</p> <p><i>Perguntei a educanda porque alguns tiveram tão fraco desempenho, se na sua entrevista ela havia afirmado que essa metodologia adotada na gincana fazia com que eles melhorassem o desempenho na leitura. Ela olhou pra mim, sorriu e me perguntou: “Você observou como eles liam durante as aulas de março, por exemplo?” Permaneci em silêncio. Ela sorriu e se retirou. Realmente as poucas coisas lidas durante as aulas de Março não foram bem lidas. Lembrei.</i></p>
08	15/09/2014	<p>As aulas dos dias 15 e 17 foram dedicadas aos gêneros textuais, foi utilizado como recurso teórico um texto intitulado: OS MISTÉRIOS DO TEXTO, que falava sobre linguagens verbais e não verbais. Os gêneros, suas características, demorando-se bastante sobre o gênero dramático e sua divisão aristotélica, após o que todos foram convidados a fazer uma revisão geral em suas adaptações.</p> <p><i>As turmas do nono ano A e nono ano D pediram para fazer isso em outra sala. As turmas do nono ano B e C permaneceram na mesma sala.</i></p>

## Apêndice 14

### Observações Interdisciplinares: Episódios de Disciplinaridade Cruzada

Quantidade	Dias	Episódios
01	02/04/2014	[...] eles [os educandos] iam se agrupando, a partir das suas zonas de interesse, criando processos colaborativos de pesquisa, estudo e produção, onde a troca [de experiências cotidianas] era a principal estimuladora do desenvolvimento das ações pedagógicas.
02	02/04/2014	Muitas vezes para se produzir algum texto ou algum objeto, como o livro gigante, por exemplo, faltava algum tipo de material, isso, porém, não arrefecia os ânimos, pois eles demonstravam uma resiliência incomum, resistiam a essas adversidades e o mais importante: muitas vezes as utilizavam para crescer em direção aos objetivos definidos e aí a criatividade parecia brotar, de forma incomum, driblando as dificuldades e conseguindo realizar o que queriam.
03	09/04/2014	[...] à medida que os alunos [educandos] iam chegando, eles falavam sobre os processos que vinham sendo vivenciados por eles, ressaltando algumas atividades que gostaram ou odiaram fazer. Escrever, pude perceber, ganhava disparado como a atividade menos interessante; já desenvolver trabalhos manuais como cortar, colar, desenhar e pintar eram mencionadas como as mais interessantes. Fiquei junto aos alunos que estavam lendo o romance “A escrava Isaura”; todos reclamavam da espessura do romance e como era maçante a sua leitura.
04	09/04/2014	Quando ela [a educadora] iniciou as atividades docentes, falou logo sobre as suas impressões no que se referia as escrituras produzidas pelos grupos, salientando que havia muitos problemas gramaticais, assim como outro tanto no que e referia à concepção e ao desenvolvimento da trama. Devolveu os textos com as suas considerações registradas [sobre o cotidiano deles] e pediu para que elas fossem lidas e depois debatidas.
05	09/04/2014	Após a leitura alguns elementos dos grupos defenderam as suas escrituras, justificando as escolhas feitas, enquanto outros concordaram com as considerações tecidas pela professora, prometendo ajustar o texto. A professora propôs a realização de uma atividade de construção coletiva de texto, tendo como suporte apenas a oralidade e trama já trabalhada na escrita.
06	30/04/2014	Na aula do dia 30, decidiu-se que: O texto vencedor foi aquele que dizia ser o barco o símbolo da cidade, que [por uma questão cultural] já havia sido chamada de Barra de Jangada, esta por sua vez era conhecida, de acordo com dados oficiais, como a maior bacia hidrográfica do estado de Pernambuco, por isso essa cidade tinha sido incluída na Rota Turística, definida pela EMPETUR como: "Rota das Águas da Mata Sul" e que o drama de Isaura estaria se adaptando a esse espaço. Assim, a cenografia a ser montada na praça principal da cidade teria que ter uma casa e uma senzala cortadas por um rio.
07	30/04/2014	Foi decidido pelos participantes que eles precisavam se preparar, estudar, para poder resolver os problemas ligados à produção dos

		<p>espetáculos. Diante disso a professora [educadora] Genicleide, com sua equipe, após discutir com os educandos do 8º e 9º anos, decidiu realizar as seguintes práticas pedagógicas, com o objetivo de instrumentalizar os educandos a vencer as dificuldades, resolvendo os problemas que iam surgindo, à medida que avançam no processo de ensino e aprendizagem. A saber: 1 – Realização de jogos dramáticos e teatrais; 2 – Realização de debates; 3 – Realização de rodas de conversas; 4 – Realização de estudos gramaticais; 5 – Realização de pesquisas históricas, culturais e sociais, junto aos professores; 6 – Realização de exercícios de corpo e voz; 7 – Realização de exercícios orais e escritos para desenvolver a imaginação e o gosto pela escrita; 8 – Realização de oficinas de criação de textos, figurinos, cenografia e adereços [...].</p>
08	12/05/2014	<p><b>(Fragmento de outro depoimento das duas professoras que compunham a equipe da coordenadora do projeto)</b> <i>Cheguei cedo ao colégio, queria conversar com Genicleide antes dos educandos chegarem, mas encontrei com Jussara e Edilene. Ficamos conversando. Falei-lhes sobre o jogo que presenciara na aula anterior. Elas me falaram que eram comuns atividades como aquelas. Falaram sobre as atividades que copiavam do Portal do Professor – um espaço virtual que pode ser visitado para copiar aulas, fazer pesquisas e se atualizar – e que essas atividades ajudavam muito porque elas dispunham de pouco material teórico.</i></p> <p>Segundo elas [...] “isso fez com que as aulas deixassem de ser chatas, tornando-as mais interessantes, porque os alunos aprendem brincando. Isso fez com que diminuísse o índice de evasão escolar”. Ah, sei! Respondi. E que metodologia é essa? Perguntei. Edilene, insegura olha para Jussara e responde perguntando: “Construtivista... Não é, Jussara?” Jussara balança a cabeça, afirmando. Pergunto quem é o pai do construtivismo e Jussara olhando para Edilene responde que é Piaget. “Com certeza é Piaget!” exclama Edilene. Percebi uma cumplicidade entre as duas. Havia entre elas uma união, uma parceria que me parecia ideal e promissora dentro daquele contexto de aprendizagem.</p> <p><b>(Fragmento de outro depoimento da coordenadora do projeto)</b>  [...]. Aproveitei para perguntar o que ela [Genicleide] pretendia com aquele exercício. “Ah, tanta coisa! [...] Desejo, por exemplo, que meus alunos se desinibam, desenvolvam a consciência de grupo; o senso crítico; a desenvoltura; a observação; o interesse; a curiosidade; a criatividade; o poder de imaginar. Que eles percebam a importância da transformação, da transmutação para o desenvolvimento do teatro; que não podemos ser nós mesmos; que o nosso corpo e a nossa voz são apenas ferramentas para dar vida ao outro”.</p> <p>[...] perguntei se ela já tinha lido Chekhov. Ela me perguntou: “Quem? O autor de <i>A gaivota</i> e de <i>O jardim das cerejeiras</i>?” Respondi que não. Respondi que esse era Anton Pavlovitch</p>

		<p>Tchekhov. Que eu estava falando de outro russo, sobrinho daquele; falecido em 1965, ator e teórico da interpretação teatral, baseado no teatro físico e na imaginação, sob a inspiração da teoria simbolista de Bely. Criador do GP (Gesto Psicológico), ou seja, a fisicalização da necessidade corporal de um personagem, que expressa à fruição do outro, passa a ser incorporado internamente. “[...] <i>Nunca ouvi falar desse homem... preciso ler, estudar. Tens algum livro dele? Pode me emprestar?</i>” Fiquei de lhe emprestar alguns livros. Me pareceu que ela estava muito interessada. A expressão “<i>preciso ler, estudar</i>” me impressionou. Perguntei se ela lia muito, ela me respondeu que um educador que não lê, não é sequer professor. Perguntei se ela diferenciava os dois. Ela rindo me respondeu que “<i>professor tem apenas uma prática docente, preocupando-se com conteúdos curriculares e com o que acontece na escola e educador tem uma preocupação maior, que extrapola os muros da escola e percebe o aluno, dentro dela, com tudo que já vem construído e o que poderá construir dentro e fora dela</i>”.</p> <p>[...] Edilene chega com os seus educandos, ficou acertado com Genicleide que eles participariam, em conjunto, com os educandos dela de uma aula, de uma série de três, onde se trabalharia o FAZ DE CONTA. As bancas foram dispostas em forma de um U, como um semicírculo. Genicleide falou sobre a necessidade de todos imaginarem que estavam em um outro lugar, com outras pessoas e que havia uma grande divisão entre as duas famílias que eles compunham: Montéquio (família de Romeu) e Capuleto (família de Julieta). Pediu ainda que eles agissem como se estivessem no final do século XV e início do século XVI. Alguns educandos perguntaram como fazer isso se eles não sabiam nada sobre aquele período. Ela pediu para que eles pesquisassem. Nas aulas de história procurassem saber e que agissem hoje de acordo com o que eles achassem correto.</p>
09	12/05/2014	<p>Cenas do cotidiano foram encenadas envolvendo as famílias. A primeira cena era o encontro dos homens da família em uma praça. Quando acontece a encenação há uma troca de insultos e quase se chega às vias de fato. Edilene pede para que eles parem, alertando que naquela época as pessoas não falavam assim, que os alunos deveriam pesquisar. As cenas seguintes são das mulheres das duas famílias discutindo, em espaços distintos, as roupas, joias e maquiagem que usariam para desbancar as mulheres da família rival que encontrariam em um baile para onde tinham sido convidadas. A cena foi muito engraçada. Até cílios postiços disseram que iam usar, mas uma das personagens arrancou muitas gargalhadas quando arrematando exclamou: “Menina, isso ainda não foi inventado não”. Genicleide disse que na próxima aula apresentaria para eles o filme <b>ROMEU E JULIETA</b>.</p> <p>Perguntei a Edilene no final por que o FAZ DE CONTA duraria três aulas. Ela me respondeu que era necessário porque envolvia</p>

		<p>muitas atividades e que “quando exercitamos o “faz de conta”, por exemplo, pedimos que os alunos imaginem a época e o lugar da ação. Costumes e situações sociopolíticas são pesquisados e todos trazem contribuições que são agregadas à “modernização” dos textos utilizados pelo teatro”. Afirmou ainda que isso levaria o educando a pensar; ser crítico; se posicionar; ser curioso; acessar a história, reconhecendo como ele e sua comunidade estão inseridos nela.</p>
10	14/05/2014	<p>Nas aulas do dia 14 percebi que as professoras tiveram dificuldades para instalar os equipamentos para projetar o filme, mas três educandos montaram eles sem nenhuma dificuldade [elas aprenderam com eles].</p>
11	19/05/2014	<p>[Depois da projeção do filme <i>Romeu e Julieta</i>] Nas aulas do dia 19 de maio, muitas perguntas foram feitas e respondidas. Algumas resolvemos transcrever; a saber: 1 – por que o uso das espadas? 2 – Por que as mulheres usavam tantas roupas e penduricalhos? 3 – Por que reis, rainhas e condes, baronesas etc.? As respostas foram dadas, ficando claro que tudo era uma questão de cultura. Da mesma forma que hoje existem, por exemplo, as classes A, B, C, D etc. para designar os níveis sociais. Assim eram classificadas as classes dos nobres, com reis, rainhas; príncipes, princesas; condes, condessas; os plebeus e os bobos da corte, e vassallos, lenhadores etc.</p>
12	19/05/2014	<p>Abriu-se uma roda de conversa, com contribuições dos educandos e dos educadores. Eles davam informações preciosas, tipo: “no final do século XV, só uma pequena parte do continente americano era conhecida. A Europa estava dividida em reinos que lutavam muito entre si. Até da própria Ásia só se conhecia uma parte. Havia muitos bárbaros, selvagens, e da África só se conhecia o Norte”. Costumes, hábitos, crenças foram muito discutidos. Ao final da aula um dos educandos falou: “por isso temos que “modernizar” essas histórias, se não ninguém vai entender”. “Mas não seria bom que as pessoas tivessem acesso a essas informações que vocês tiveram?” Perguntou Genicleide. Seria. Os educandos responderam. “Mas o teatro não é um canal de comunicação? Como vamos nos comunicar com a plateia se ela não estiver entendendo? A senhora não disse que o teatro não deve ser didático?” Todos riram depois dessa pergunta. “Vamos refletir sobre isso? Na próxima aula conversaremos.”</p> <p><i>Comecei a perceber que as aulas daquelas professoras não começavam e acabavam naquela sala de aula. Que as aulas desenvolvidas por elas eram bem planejadas. Elas previam o desdobramento das aulas e propunham atividades extra classe, no que se refere aos diversos elementos que compõem a montagem de um espetáculo teatral, seu estudo, experimento e produção.</i></p>

## Apêndice 15

## Observações Interdisciplinares: Episódios Interdisciplinares

Quantidade	Dias	Episódios
01	21/05/2014	As aulas começaram com a discussão de como se estabelecia uma comunicação e como essa se realizava; falou-se sobre o emissor; sobre algo que ele quer comunicar; o canal de comunicação utilizado e o papel do receptor. No caso do teatro a plateia. Retornou-se a discussão sobre o papel do teatro, se ele deveria ser didático ou não. As educadoras falaram sobre o teatro desenvolvido, sobre os jesuítas, o teatro político de Brecht, ficando claro que as montagens teatrais dependiam das intenções: propostas e objetivos do emissor, no caso eles. A educadora perguntou o que eles queriam comunicar a plateia. Muitos objetivos e muitas propostas. Na verdade eles ainda não sabiam. Foi dado a eles liberdade para decidir.
02	26/05/2014	Um Datashow foi montado e algumas imagens apresentadas. Eram personagens do Sítio do Pica-pau amarelo e imagens de um teatro. Em seguida foi distribuída uma folha para cada aluno contendo três cenas do texto de Monteiro Lobato, intitulado “Busca ao tesouro”. O texto foi lido diversas vezes, percebemos que alguns alunos tinham dificuldade de ler e muitos não gostavam de ler. Muitos risos. Risos nervosos. A professora percebe, interrompe a leitura. Fala sobre o teatro: sua origem; os elementos envolvidos nele; como ele chegou ao Brasil e chama atenção para a diferença entre exercício cênico e o teatro, local para apresentar esse exercício. Pede em seguida para os alunos lerem o texto e entender o que estão falando, lendo.
03	28/05/2014	A aula é iniciada no dia 28 com a professora falando sobre a importância da leitura e, sobretudo, da interpretação do que se lê. Uma primeira leitura é realizada, percebemos que agora ninguém gagueja. A professora fala sobre a importância da acentuação e da pontuação, perguntando para que servem elas. Como ninguém quer responder, ela própria responde e pede em seguida para serem realizadas duas leituras: Uma com raiva e outra com alegria.  <i>Percebi que as diversas etapas da gincana iam acontecendo simultaneamente. A sondagem ia acontecendo à medida que as diversas atividades aconteciam, com as professoras fazendo anotações. As seleções dos textos iam acontecendo, enquanto os educandos iam lendo textos, escutando os outros, criando textos orais e escritos, assim como a produção textual, inclusive com a realização de oficinas.</i>
04	02/06/2014	A aula toda aconteceu com os educandos desenvolvendo trabalhos manuais; alguns experimentos foram desenvolvidos utilizando livros velhos, jornais e revistas para fazer colagens que refletissem cenas que poderiam ser montadas, inspiradas em “Chapeuzinho Vermelho”; “Romeu e Julieta”; “Iracema”; “Escrava Isaura”, entre outras obras literárias. Os participantes se envolviam no processo com muito prazer. Selecionamos figuras com figurinos de época e

		figurinos atuais; meios de transporte; tipos de alimento; notícias, etc. Em seguida foi solicitada uma pesquisa sobre os Contos de Fada; O Romantismo; O gênero textual dramático e a origem do teatro, ficando de voltar na próxima aula e apresentar os resultados em 4 blocos.
05	04/06/2014	[...] a aula começou com as apresentações; dois grupos usaram Datashow e um usou a encenação de Dionísio, já o quarto grupo leu uma versão moderna de “chapeuzinho” e depois falou sobre a origem e função dos contos de fada. Percebemos que a melhor comunicação se deu com a encenação, revelando mais uma vez a força do teatro. Após as apresentações se realizou um debate com uma participação muito boa.
06	04/06/2014	[...] os contos são modernizados pelos quatro grupos, sob a mediação da professora Genicleide, surgindo daí os contos: A BELA E FERA, onde os protagonistas usam TIC para se comunicar, fazem selfie e a Fera termina se transformando em Michael Jackson; A BRANCA DE NEVE ACORDOU, a protagonista surge de uma inseminação artificial e a disputa com a sua madrasta começa por conta de fotos das duas publicadas no Instagram; a Branca é perseguida através do rastreamento do seu celular. O príncipe é um estudante de direito que se comunica com Branca via WhatsApp; CHAPEUZINHO VERMELHO DOS TEMPOS MODERNOS, neste a avó de “chapeuzinho” é engolida pelo lobo que ao ser indagado pelas diferenças que apresenta, responde que fez tratamento de pele, fez plástica para aumentar os olhos, fez acupuntura; o caçador é um guarda florestal, enquanto a avó... essa é a surpresa: não foi engolida pelo lobo, este era amigo e estava ali para ajuda-la. A vovó resolvera ir ao shopping na cidade e lá passou por uma transformação. A filha dela passa a ser a grande vilã; é chamada de careta por se portar como uma pessoa antiga, tradicional e ao final a vovó diz que vai pedir para chapeuzinho deixar de usar o capuz vermelho, pois este está fora de moda; O ROBÔ PINÓQUIO, como o título já sugere, Pinóquio é um robô que ganha vida graças à fada azul, mas por viver em más companhias termina indo parar na terra dos prazeres junto com o seu boné falante, lá percebendo a enrascada em que tinham se metido, pedem de novo ajuda a fada, pois senão virariam burros que serviriam a bandidos, quando chegam a casa encontram a mensagem do velho Gepeto, informando que tinha sido engolido por uma baleia e precisava de ajuda. O robô Pinóquio pega o barco de Gepeto e vai à procura dele. Lá no mar, depois de muita procura, descobre a baleia que o engole também; dentro da baleia encontra Gepeto vivo e com madeira do barco, que também tinha sido engolido; faz uma fogueira, a fumaça faz a baleia espirrar e ambos são jogados para fora dela e do mar. A fada azul, mais uma vez surge e pela boa ação do Robô Pinóquio o transforma em gente de verdade [ <i>De todos esse é o texto com menos veracidade</i> ].
07	04/06/2014	Após a construção dos textos e suas leituras a professora sugere ajustes, sobretudo no que se refere à gramática, solicitando que os alunos utilizem o editor de textos WORD para corrigir os erros e

		<p>editar melhor, com digitação justificada para serem apresentados na próxima aula, já editados pelos 8º ano e 9º anos A, D e C, autores dos respectivos contos.</p> <p><i>Como a partir do dia 12 de junho começaria o recesso escolar por conta dos jogos da copa do mundo a nova aula só aconteceria no dia 02 de julho. Os grupos decidiram apresentar os textos digitados no dia 11 de junho. A professora [educadora] pediu para verificar a possibilidade disso junto à coordenadora pedagógica substituta, já que a coordenadora do 6º ao 9º anos estava afastada por orientação médica. Ao voltar com uma resposta positiva, aconteceu a maior festa, com gritos, algazarra e comemorações. Parecia que todos haviam recebido um prêmio. Uma reação atípica, normalmente os educandos adiam o máximo a entrega de tarefas escolares. Percebia-se o prazer com que eles estavam desenvolvendo aquelas atividades que a maioria deles considera as piores em sala de aula. [...] Eles pareciam terem se conscientizados da importância da leitura, da escrita e da troca num processo como esse. Eles estavam se sentindo importantes. Sentindo-se donos das rédeas dessa cavalgada rumo à aprendizagem. Eles eram um grupo e cada um deles era importante nesse processo. Os conhecimentos nessa atividade abrangiam diversas áreas; o currículo escolar, que varia de município a município, engessado, sozinhos não dariam conta de uma experiência pedagógica tão rica.</i></p>
08	11/06/2014	<p>Instala-se o “encontro extra”, os textos (contos) são apresentados. Todos recebem elogios. Abraçam-se, confraternizam-se; a mediadora informa que no próximo encontro quer os textos dramáticos (cenas) já desenhados e frisa, “tem que ser desenvolvido pelos grupos, nada de dois ou três trabalharem e os outros ficarem escorados, esperando”. Alguém afirma que é muito difícil escrever texto com muita gente dando pitaco, a mediadora concorda com isso e propõe uma prática coletiva de construção oral de textos.</p>
09	11/06/2014	<p>As pessoas sentam no chão em círculo, outras sentadas nas bancas observam e anotam – eu fui uma dessas pessoas –. A mediadora inicia uma estória e à medida que essa vai sendo desenvolvida a pessoa da esquerda é tocada pela pessoa que está narrando a estória. A pessoa tocada continua contando a estória sem perder o fio da meada. Ao final a mediadora pergunta aos que estão no chão em círculo, se gostaram ou não, se foi fácil ou difícil e por quê. Depois que todos deram a sua opinião ela perguntando aos que assistiam ou anotavam, começa a fazer anotações também. Todos trocam impressões revelando que, algumas vezes, o fio da meada se perdeu, mas alguém que dava prosseguimento retomava.</p>
10	11/06/2014	<p>Alguns exercícios de voz foram realizados. Os corpos foram aquecidos e as cenas dos romances adaptados foram apresentadas. Percebia-se uma certa desarrumação das cenas e os diálogos não batiam com certos movimentos que eram desenvolvidos, ou a máscara facial dizia uma coisa e o texto outra. Foi realizado ao final uma roda de diálogo. Essas questões foram discutidas. A</p>

		<p>mediadora falou ao final: “Sei que a função de vocês não é a de artista, mas precisamos melhorar muito as atuações. Acho que precisamos ampliar nossos conhecimentos. Aceitamos propostas e contribuições de todos. Vamos dar uma arrumada nesses diálogos e nas movimentações das cenas”. [...] Alguns ajustes nos textos foram sugeridos, assim como mudanças na geografia da cena foram realizadas, com redefinições de espaços e movimentação dos personagens.</p> <p><i>Não me propus a ajudar e isso, de certa forma, deixou-me preocupado. Será que deveria? Me perguntava. Depois decidi que não. Eu não deveria utilizar meus conhecimentos para montar os trabalhos, senão estaria influenciando nos processos de aprendizagem [Deveria influenciar? Afinal eu estava no grupo...].</i></p>
11	09/07/2014	<p>Novos exercícios de corpo e voz foram realizados. Novamente as cenas foram apresentadas. Definiu-se qual a base das instalações que seriam realizadas na Praça Principal da Cidade, um dia antes da culminância, para serem votadas pela população. Definiu-se um calendário de ensaios e o dia da próxima e última oficina.</p>
12	09/07/2014	<p>Depois da adaptação dos romances para o teatro. Definiu-se como seriam as instalações. Os elementos selecionados por cada equipe dariam vida às personagens das 14 às 18 horas na Praça Caetano Alves de Aquino, permanecendo lá até o final da votação; Os figurinos seriam reaproveitados e a cenografia seria construída com material reciclado.</p>
13	14/07/2014	<p>No início das aulas a professora [educadora] definiu um espaço com fita crepe, colocou nele algumas cadeiras e as quatro equipes se revezavam no espaço respondendo as cinco questões formuladas na aula anterior. Durante a conversa que se estabeleceu pudemos observar que algumas respostas que foram dadas, se sobressaíam entre as outras. Entre várias obviedades uma equipe respondeu a primeira pergunta dizendo: “A escola é um local de encontros, mas também de desencontros; muitos destes nos ajudam a agregar conhecimentos àqueles conhecimentos que já possuímos, dada a interação que se estabelece entre todos”. Com relação à segunda questão, destacou-se a resposta: “Sou um cidadão em busca de crescimento, tentando superar os problemas e realizar meus sonhos”. Já a resposta mais interessante para a terceira questão foi: “São muitos e eu não vou revelá-los aqui, porque talvez muitos de vocês passassem a me odiar, mas posso adiantar ou revelar o que não é meu desejo. Não desejo ser professor” (riu e muitos riram juntos). Quanto aos sonhos muitos foram revelados, mas nada que chamasse a atenção. No que se refere a 5ª questão foi interessante ouvir: “Quero aprender bastante e espero que isso aconteça sem tanta falação dos professores”. “O que eu aprender espero ser suficiente para me realizar enquanto profissional e enquanto pessoa”. O mesmo espaço, sem as cadeiras, foi utilizado para ensaiar as primeiras cenas de <i>O santo e a porca</i> e <i>O auto da compadecida</i> de Ariano Suassuna. Antes foi realizado aquecimento vocal e aquecimento corporal.</p>

		<i>Não havia entendido, ainda, porque essa sondagem, mas agora tudo começava a clarear...</i>
14	14/07/2014	Os educandos ensaiavam com os textos nas mãos, isso não rendia muito. As educadoras pediram para que eles largassem os textos e improvisassem. O rendimento foi bem melhor. Ao final as educadoras teceram considerações sobre o ensaio. Os educandos ficaram de falar na próxima aula.
15	16/07/2014	Começamos a aula atrasados porque o <i>layout</i> da sala teve que ser alterado. Depois que o <i>layout</i> foi alterado foi realizado um aquecimento corporal e vocal, com todos caminhando no centro da sala obedecendo alguns comandos da educadora [tipo: dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço físico] e respondendo a algumas provocações corporais em dupla. O trabalho em dupla além de servir para aquecimento do corpo, serviu também, de acordo com a educadora para desenvolver a confiança entre eles. [Depois] Foi ensaiado apenas cenas de “Irmão das Almas”, a equipe responsável pela encenação de “Mistérios de Feiurinha” pediu para trocar o texto dirigido à infância e juventude pelo texto adulto “O pagador de promessas” de Dias Gomes. O pedido foi aceito e o grupo ficou de apresentar a cena na próxima aula.
16	21/07/2014	[...] Cenas do texto de Dias Gomes foram encenadas e depois das encenações, impressões foram trocadas. Percebeu-se que as cenas estavam completamente desestruturadas. A equipe se justificou dizendo que tivera pouco tempo para se preparar e que estava também preparando um painel para ser utilizado na instalação. Foi realizada uma roda de conversa e listada algumas dificuldades que deveriam ser sanadas o mais breve possível. A educadora disse que questões referentes à língua portuguesa deveriam ser vistas, tais como concordâncias verbais e nominais. Na próxima aula ela iniciaria com o estudo dessas questões.
17	28/07/2014	As atividades começaram com um pouco de atraso porque uma das equipes teve um probleminha e demorou a concluir a tarefa extraclasse que deveria apresentar para as outras equipes. A encenação de “O pagador de promessas” foi feita dessa vez, de acordo com as equipes, de forma satisfatória. Já a encenação de “Romeu e Julieta” teve um senão que foi a questão do uso dos esses e erres. A professora, falando sobre isso, revelou que como se tratava de um clássico, as palavras deveriam ser bem pronunciadas. Uma das alunas, a que personificou a Ama retrucou: “Mas a gente não vai modernizar também a linguagem não é?”. A professora afirmou que sim, mas as regras gramaticais precisavam ser respeitadas, se não como eles fariam a comunidade entender que eles aprenderam português e não apenas artes. Ela acrescentou.  <i>Percebi o cuidado da professora e sua preocupação com a língua e fidelidade àquela utilizada nos clássicos.</i>
18	18/08/2014	A professora adentrou na sala, falando sobre o seu final de semana com a sua família; pediu para que cada um falasse um pouco sobre o seu final de semana, inclusive eu, ao final solicitou que a sala se

		<p>dividissemos em grupos e encenamos um relato de um membro do grupo, que para eles fosse significativo. Isso foi realizado; durante as encenações os seus finais eram congelados e as pessoas escreviam em três frases o que via. Foi uma experiência muito boa, porque tivemos acesso a um fragmento do cotidiano de diversos educandos.</p> <p>Não deu para lermos as frases por causa do tempo. A educadora propôs que essa leitura fosse realizada na próxima aula e pediu para evitasse faltar, pois não se vencia dificuldades fugindo delas. Foi aplaudida.</p>
19	20/08/2014	<p>As leituras das imagens foram socializadas; como não eram textos longos, a leitura deles não foi maçante como a anterior e, talvez, por não serem improvisadas, as pessoas puderam refazê-los em casa, revelaram uma leitura mais profunda de todos os educandos. Um debate foi realizado e foi solicitado ao final que cada educando escrevesse o que achou da aula.</p> <p><i>Fui entrevistar a diretora adjunta, senhora Maria Lucinalva Bezerra de Alcântara, ela estava reunida com as educadoras Márcia Rosângela e Edilene Anastácia, aproveitei para conversar com as três; [...] Perguntei se elas concordavam com a ideia de que a gincana ajudava a melhorar o desempenho dos educandos na escrita e na leitura. Elas responderam que sim. A diretora adjunta acrescentou: “Não apenas isso, eles também se desinibem, ficam mais seguros, defendem as suas ideias. Parecem mais críticos e participativos”. Tenho notado que os professores [educadores] que lecionam arte não estão envolvidos nesse projeto – disse e perguntei – Por quê? A senhora Maria Lucinalva me respondeu: “Porque a maioria dos professores que leciona artes está fazendo isso apenas como um complemento de carga horária, não tem nenhuma identificação e, às vezes, nenhum domínio dos conteúdos”. [...] As outras educadoras confirmaram e ressaltaram a importância da gincana que, de acordo com elas, “tem contribuído para diminuir os índices negativos da escola, tais como: evasão escolar; analfabetismo; baixo desempenho nas provas externas, entre outros”.</i></p> <p><i>Questionei se a gincana tinha como base o ensino de arte ou de língua portuguesa. A gestora adjunta pensou e respondeu meio insegura: “Língua portuguesa, afinal as professoras são de português”. As professoras refutaram dizendo: “Isso é verdade, porém, os conteúdos de língua portuguesa são disseminados na mesma medida que os de artes e as atividades são mais artísticas que de letramento, por exemplo.” Ficaram discutindo as três e não chegaram a uma conclusão. Falaram sobre outros assuntos de menor relevância e ao final pediram para que eu perguntasse isso aos estudantes.</i></p>
20	25/08/2014	<p>As aulas foram dedicadas à confecção final dos livros gigantes. Fiquei impressionado com o talento e a criatividade de alguns</p>

		<p>educandos – como eles têm desenvoltura com os trabalhos manuais.</p> <p><i>Em conversa com as coordenadoras pedagógicas – a que está de licença e a que está ocupando as duas funções – do 1º ao 5º ano, Ana Cardeal, e do 6º ao 9º ano, Edvanda Vieira, afastada por motivo de doença. Elas me revelaram que isso era fruto de uma grande prática pedagógica no ensino de artes, baseada em desenhos, pinturas e trabalhos manuais como colagens e maquetes, para suprir a carência de domínio de conteúdos teóricos dessa área.</i></p>
21	01/09/2014	<p>A educadora apresentou um texto que foi lido e em seguida recitado como um rap da autoria de Gabriel o pensador, intitulado: “É pra rir ou pra chorar?” Tratando do Brasil e do seu povo desde a escravidão; para que em seguida as pessoas se manifestassem oralmente, dizendo o que achavam disso Poucos falaram. A educadora pediu para que todos passassem para o papel tudo o que pensaram ao ter contato com o rap de Gabriel o pensador e quem entregasse receberia como incentivo 2 pontos a mais na próxima avaliação. A aula foi concluída com todos cantando a música de Lenine: “Leão do Norte”.</p>
22	03/09/2014	<p>A aula teve como base um texto sobre artes integradas, ressaltando que o teatro tinha o poder de fazer aquela integração; solicitou que uma das equipes que já estava preparada encenasse “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna. Muitas expressões artísticas como música, dança, artes plásticas, design, moda, entre outras, foram identificadas na encenação. Alguns ajustes foram propostos [a partir das referências culturais] e ao final a turma toda recebeu um papel onde estava impressa a música: "Me dê Motivos", de Tim Maia.</p> <p><i>Perguntei à educadora porque as aulas estavam sempre terminando com música; ela me disse: “Não termina com música, termina com “a música”, estamos chegando aos momentos finais do nosso projeto e não quero que eles desanimem, afinal já vencemos tantos obstáculos. A música parece motivá-los e ainda por cima ajuda a esquentar a voz”.</i></p>

## Apêndice 16

### Observações Interdisciplinares: Episódios Transdisciplinares

Quantidade	Dias	Episódios
01	22/09/2014	As aulas dos dias 22 e 24 foram realizadas com as apresentações das cenas a serem realizadas na culminância, inclusive com as devidas correções realizadas, aproveitando a aprendizagem das quatro últimas aulas. E as propostas das instalações que ainda sofreram alguns ajustes, considerando que os educandos iam ficar um bom tempo expostos ao sol, mais precisamente quatro horas, das 13h30 às 17h30, foram alteradas.
02	29/09/2014	Chegamos à Praça Caetano Alves de Aquino às 13 horas e ela já estava bastante movimentada. As professoras [educadoras], coordenadoras do projeto, já se encontravam na tenda de votação, orientando os seus colegas professores a recolher os votos de toda a comunidade. Era um dia muito ensolarado. Os estudantes nem se davam conta do calor de quase quarenta graus. Eles também não pareciam cansados. Quem os visse assim tão alegres e saltitantes, nem de longe desconfiaria que eles tivessem ficado até tarde da noite do dia anterior, ultimando os preparativos para a exposição/instalação. Na verdade barracas e palanques montados, situando espacialmente os romances estudados e as cenas vivenciadas no <i>teatro em sala de aula</i> , destacavam-se pela performance dos estudantes/atores, as instalações de “A Escrava Isaura” e “Iracema”. Os escravos seminus, da primeira, representavam com garra e sem medo do sol, que os castigou até às 17 horas; a senzala e a casa grande mencionadas no romance, enquanto que a segunda tinha como destaque um rio construído com plástico e tecidos leves onde Iracema, constantemente, mergulhava.
03	29/09/2014	A comunidade compareceu em peso à praça para apreciar e votar nos seus favoritos ou instalações preferidas; em um determinado momento parecia uma festa do padroeiro, onde um aglomerado de gente, adulta e criança, se espremia para depositar na urna o seu voto, confirmando a sua preferência.  <i>Já era 18 horas quando as coordenadoras se recolheram, mas alguns estudantes se encaminharam para a pizzeria – única da cidade – “para comemorar o sonho realizado”, como assim falaram muitos deles quando perguntamos o que aquilo significava. Fui para casa pensando como é interessante quando fazemos alguma coisa que tem significado para nós e como isso se concretizava de uma forma tão bonita, utilizando conhecimento de língua portuguesa [de outras áreas de conhecimento] e de Artes.</i>
04	30/09/2014	[...] cheguei cedo ao clube para ajudar na sua decoração, definindo os espaços da plateia, das quatro equipes e da comissão julgadora, [...] Quando as portas do Clube Municipal foram abertas percebemos que o espaço reservado para o público era pequeno. Este se acotovelava para garantir os melhores lugares e assistir as apresentações de “Romeu e Julieta”, “O Santo e a Porca”, “O

		Pagador de Promessas” e “A Bela e a Fera”.
05	30/09/2014	<p>[Na culminância do projeto] Saiu como vencedora a encenação de <i>Romeu e Julieta</i>, de acordo com os requisitos entregues à Comissão Julgadora, da qual também participei junto com a coordenadora pedagógica, uma professora e um ator e encenador do distrito de Igarapeba, mas no conjunto geral saiu vitoriosa a equipe que encenou “O Santo e a Porca”, pois obtiveram uma grande pontuação na testagem dos conhecimentos literários, onde perguntas são feitas para que as equipes respondam. Quem acerta soma pontos e quem erra recebe “torta na cara”, uma prática que os estudantes adoram ou, pelo menos, parecem adorar [encarnando personagens: a má; o bagunceiro; a esperta; o bobo etc.] quando jogam ou recebem torta na cara.</p> <p><i>[...] Isso não me pareceu pedagógico, mas conversando com os participantes, após a premiação, unanimemente me revelaram que esse era o grande objetivo deles: somar pontos. Aprender. Ser campeão. Todo o resto era percurso e que eles fariam qualquer coisa pelo prazer de testar seu conhecimento e punir quem não havia construído nada.</i></p> <p>Consequências de um projeto de aprendizagem diferente onde os erros e os fatos negativos servem também como fonte de aprendizagem? <i>Isso só o tempo dirá, porque essa prática ainda está em construção.</i></p>

## Apêndice 17

## Episódios com Processos que Provocam Ascensão

Quantidade	Dias	Episódios
02	26/03/2014	<p>[...] à medida que ela [a educadora] os provocava, tecendo alguns comentários a respeito do que leu e do que estava acontecendo nos dias atuais, eles iam se soltando [interagindo] e respondendo coisas interessantes do tipo: “O que mais me chamou a atenção foi o fato da Chapeuzinho Vermelho ter desobedecido à mãe e seguir por outro caminho”. Ou “Não entendi como a Vovó saiu vivinha de dentro da barriga do Lobo Mau, porque se ela foi engolida, antes foi mastigada”.</p> <p>Esse tipo de raciocínio servia de mote para a professora responder a algumas questões, revelando as funções que a Arte possui, assim como: “ela [a Arte] se situa em um território do “tudo pode” desde que haja uma contextualização adequada”, afirmava ela. Chamando atenção para o fato de que a arte, apesar de refletir a vida, não é ela e que muitos dos contos de fada utilizam “o faz de conta” para discutir, simbolicamente, ações e o caráter do ser humano.</p>
06	02/04/2014	<p>[...] eles [os educandos] iam se agrupando, a partir das suas zonas de interesse, criando processos colaborativos de pesquisa, estudo e produção [da Arte], onde a troca era a principal estimuladora do desenvolvimento das ações pedagógicas.</p>
15	30/04/2014	<p>Na aula do dia 30, decidiu-se [com autonomia] que: O texto vencedor foi aquele que dizia ser o barco o símbolo da cidade, que já havia sido chamada de Barra de Jangada, esta por sua vez era conhecida, de acordo com dados oficiais, como a maior bacia hidrográfica do estado de Pernambuco, por isso essa cidade tinha sido incluída na Rota Turística, definida pela EMPETUR como: “Rota das Águas da Mata Sul” e que o drama de Isaura estaria se adaptando [por consenso] a esse espaço. Assim, a cenografia a ser montada na praça principal da cidade teria que ter uma casa e uma senzala cortadas por um rio.</p>
18	12/05/2014	<p><b>(Fragmento de outro depoimento das duas professoras que compunham a equipe da coordenadora do projeto)</b> <i>Cheguei cedo ao colégio, queria conversar com Genicleide antes dos educandos chegarem, mas encontrei com Jussara e Edilene. Ficamos conversando. Falei-lhes sobre o jogo que presenciara na aula anterior. Elas me falaram que eram comuns atividades como aquelas. Falaram sobre as atividades que copiavam do Portal do Professor – um espaço virtual que pode ser visitado para copiar aulas, fazer pesquisas e se atualizar – e que essas atividades ajudavam muito porque elas dispunham de pouco material teórico.</i></p> <p>Segundo elas [...] “isso fez com que as aulas deixassem de ser chatas, tornando-as mais interessantes, porque os alunos aprendem brincando. Isso fez com que diminuísse o índice de evasão escolar”. Ah, sei! Respondi. E que metodologia é essa? Perguntei. Edilene, insegura olha para Jussara e responde</p>

	<p>perguntando: “<i>Construtivista... Não é, Jussara?</i>” Jussara balança a cabeça, afirmando. Pergunto quem é o pai do construtivismo e Jussara olhando para Edilene responde que é Piaget. “<i>Com certeza é Piaget!</i>” exclama Edilene. Percebi uma cumplicidade entre as duas. Havia entre elas uma união, uma parceria que me parecia ideal e promissora dentro daquele contexto de aprendizagem.</p> <p><b>(Fragmento de outro depoimento da coordenadora do projeto)</b> [...] Aproveitei para perguntar o que ela [Genicleide] pretendia com aquele exercício. “<i>Ah, tanta coisa! [...] Desejo, por exemplo, que meus alunos se desinibam, desenvolvam a consciência de grupo; o senso crítico; a desenvoltura; a observação; o interesse; a curiosidade; a criatividade; o poder de imaginar. Que eles percebam a importância da transformação, da transmutação para o desenvolvimento do teatro; que não podemos ser nós mesmos; que o nosso corpo e a nossa voz são apenas ferramentas para dar vida ao outro</i>”.</p> <p>[...] perguntei se ela já tinha lido Chekhov. Ela me perguntou: “<i>Quem? O autor de A gaivota e de O jardim das cerejeiras?</i>” Respondi que não. Respondi que esse era Anton Pavlovitch Tchekhov. Que eu estava falando de outro russo, sobrinho daquele; falecido em 1965, ator e teórico da interpretação teatral, baseado no teatro físico e na imaginação, sob a inspiração da teoria simbolista de Bely. Criador do GP (Gesto Psicológico), ou seja, a fisicalização da necessidade corporal de um personagem, que expressa à fruição do outro, passa a ser incorporado internamente. “[...] <i>Nunca ouvi falar desse homem... preciso ler, estudar. Tens algum livro dele? Pode me emprestar?</i>” Fiquei de lhe emprestar alguns livros. Pareceu-me que ela estava muito interessada. A expressão “<i>preciso ler estudar</i>” me impressionou. Perguntei se ela lia muito, ela me respondeu que um educador que não lê, não é sequer professor. Perguntei se ela diferenciava os dois. Ela rindo me respondeu que “<i>professor tem apenas uma prática docente, preocupando-se com conteúdos curriculares e com o que acontece na escola e educador tem uma preocupação maior, que extrapola os muros da escola e percebe o aluno, dentro dela, com tudo que já vem construído e o que poderá construir dentro e fora dela</i>”.</p> <p>[...] Edilene chega com os seus educandos, ficou acertado com Genicleide que eles participariam, em conjunto, com os educandos dela de uma aula, de uma série de três, onde se trabalharia o FAZ DE CONTA. As bancas foram dispostas em forma de um U, como um semicírculo. Genicleide falou sobre a necessidade de todos imaginarem que estavam em um outro lugar, com outras pessoas e que havia uma grande divisão entre as duas famílias que eles compunham: Montéquio (família de Romeu) e Capuleto (família de Julieta). Pediu ainda que eles agissem como se estivessem no final do século XV e início do</p>
--	---

		século XVI. Alguns educandos perguntaram como fazer isso se eles não sabiam nada sobre aquele período. Ela pediu para que eles pesquisassem. Nas aulas de história procurassem saber e que agissem hoje de acordo com o que eles achassem correto.
23	21/05/2014	As aulas começaram com a discussão de como se estabelecia uma comunicação e como essa se realizava; falou-se sobre o emissor; sobre algo que ele quer comunicar; o canal de comunicação utilizado e o papel do receptor. No caso do teatro, a plateia. Retornou-se a discussão sobre o papel do teatro, se ele deveria ser didático ou não. As educadoras falaram sobre o teatro desenvolvido, sobre os jesuítas, o teatro político de Brecht, ficando claro que as montagens teatrais dependiam das intenções: propostas e objetivos do emissor, no caso eles. A educadora perguntou o que eles queriam comunicar a plateia. Muitos objetivos e muitas propostas. Na verdade eles ainda não sabiam. Foi dado a eles liberdade para decidir.
25	26/05/2014	Um Datashow foi montado e algumas imagens apresentadas. Eram personagens do Sítio do Pica-pau amarelo e imagens de um teatro. Em seguida foi distribuída uma folha para cada aluno, contendo três cenas do texto de Monteiro Lobato, intitulado “Busca ao tesouro”. O texto foi lido diversas vezes, percebemos que alguns alunos tinham dificuldade de ler e muitos não gostavam de ler. Muitos risos. Risos nervosos. A professora percebe, interrompe a leitura. Fala sobre o teatro: sua origem; os elementos envolvidos nele; como ele chegou ao Brasil e chama atenção para a diferença entre exercício cênico e o teatro, local para apresentar esse exercício. Pede em seguida para os alunos lerem o texto e entender o que estão falando, lendo.
30	04/06/2014	[...] os contos são modernizados pelos quatro grupos, sob a mediação da professora Genicleide, surgindo daí os contos: A BELA E FERA, onde os protagonistas usam TIC para se comunicar, fazem selfie e a Fera termina se transformando em Michael Jackson; A BRANCA DE NEVE ACORDOU, a protagonista surge de uma inseminação artificial e a disputa com a sua madrasta começa por conta de fotos das duas publicadas no Instagram; a Branca é perseguida através do rastreamento do seu celular. O príncipe é um estudante de direito que se comunica com Branca via WhatsApp; CHAPEUZINHO VERMELHO DOS TEMPOS MODERNOS, neste a avó de “chapeuzinho” é engolida pelo lobo que ao ser indagado pelas diferenças que apresenta, responde que fez tratamento de pele, fez plástica para aumentar os olhos, fez acupuntura; o caçador é um guarda florestal, enquanto a avó... essa é a surpresa: não foi engolida pelo lobo, este era amigo e estava ali para ajuda-la. A vovó resolvera ir ao shopping na cidade e lá passou por uma transformação. A filha dela passa a ser a grande vilã; é chamada de careta por se portar como uma pessoa antiga, tradicional e ao final a vovó diz que vai pedir para chapeuzinho deixar de usar o capuz vermelho, pois este está fora de moda; O ROBÔ PINÓQUIO, como o título já sugere, Pinóquio é um robô que ganha vida graças à fada azul, mas por

		viver em más companhias termina indo parar na terra dos prazeres junto com o seu boné falante, lá percebendo a enrascada em que tinham se metido, pedem de novo ajuda a fada, pois senão virariam burros que serviriam a bandidos, quando chegam a casa encontram a mensagem do velho Gepeto, informando que tinha sido engolido por uma baleia e precisava de ajuda. O robô Pinóquio pega o barco de Gepeto e vai à procura dele. Lá no mar, depois de muita procura, descobre a baleia que o engole também; dentro da baleia encontra Gepeto vivo e com madeira do barco, que também tinha sido engolido; faz uma fogueira, a fumaça faz a baleia espirrar e ambos são jogados para fora dela e do mar. A fada azul, mais uma vez surge e pela boa ação do Robô Pinóquio o transforma em gente de verdade [ <i>De todos esse foi o texto com menos veracidade</i> ].
35	11/06/2014	<p>Alguns exercícios de voz foram realizados. Os corpos foram aquecidos e as cenas dos romances adaptados foram apresentadas. Percebia-se uma certa desarrumação das cenas e os diálogos não batiam com certos movimentos que eram desenvolvidos, ou a máscara facial dizia uma coisa e o texto outra. Foi realizada, ao final, uma roda de diálogo. Essas questões foram discutidas. A mediadora falou: “Sei que a função de vocês não é a de artista, mas precisamos melhorar muito as atuações. Acho que precisamos ampliar nossos conhecimentos. Aceitamos propostas e contribuições de todos [todos pareciam muito interessados]. Vamos dar uma arrumada nesses diálogos e nas movimentações das cenas”. [...] Alguns ajustes nos textos foram sugeridos, assim como mudanças na geografia da cena foram realizadas, com redefinições de espaços e movimentação dos personagens.</p> <p><i>Não me propus a ajudar e isso, de certa forma, deixou-me preocupado. Será que deveria? Perguntava-me. Depois decidi que não. Eu não deveria utilizar meus conhecimentos para montar os trabalhos, senão estaria influenciando nos processos de aprendizagem [Deveria influenciar? Afinal eu estava no grupo...].</i></p>
39	14/07/2014	No início das aulas a professora [educadora] definiu um espaço com fita crepe, colocou nele algumas cadeiras e as quatro equipes se revezavam no espaço respondendo as cinco questões formuladas na aula anterior. Durante a conversa que se estabeleceu pudemos observar que algumas respostas que foram dadas [num processo de troca, muito interessante], se sobressaíam entre as outras. Entre várias obviedades uma equipe respondeu a primeira pergunta dizendo: “A escola é um local de encontros, mas também de desencontros; muitos destes nos ajudam a agregar conhecimentos àqueles conhecimentos que já possuímos, dada a interação que se estabelece entre todos”. Com relação à segunda questão, destacou-se a resposta: “Sou um cidadão em busca de crescimento, tentando superar os problemas e realizar meus sonhos”. Já a resposta mais interessante para a terceira questão foi: “São muitos e eu não vou revelá-los aqui, porque talvez

		<p>muitos de vocês passassem a me odiar, mas posso adiantar ou revelar o que não é meu desejo. Não desejo ser professor” (riu e muitos riram juntos). Quanto aos sonhos muitos foram revelados, mas nada que chamasse a atenção. No que se refere a 5ª questão foi interessante ouvir: “Quero aprender bastante e espero que isso aconteça sem tanta falação dos professores”. “O que eu aprender espero ser suficiente para me realizar enquanto profissional e enquanto pessoa”. O mesmo espaço, sem as cadeiras, foi utilizado para ensaiar as primeiras cenas de <i>O santo e a porca</i> e <i>O auto da compadecida</i> de Ariano Suassuna. Antes foi realizado aquecimento vocal e aquecimento corporal.</p> <p><i>Não havia entendido, ainda, porque essa sondagem, mas agora tudo começava a clarear...</i></p>
43	21/07/2014	<p>[...] Cenas do texto de Dias Gomes foram encenadas e depois das encenações, impressões foram trocadas. Percebeu-se que as cenas estavam completamente desestruturadas. A equipe se justificou dizendo que tivera pouco tempo para se preparar e que estava também preparando um painel para ser utilizado na instalação. Foi realizada uma roda de conversa e listada algumas dificuldades que deveriam ser sanadas o mais breve possível. A educadora disse que questões referentes à língua portuguesa deveriam ser vistas, tais como concordâncias verbais e nominais. Na próxima aula ela iniciaria com o estudo dessas questões.</p>
45	28/07/2014	<p>As atividades começaram com um pouco de atraso, porque uma das equipes teve um probleminha e demorou a concluir a tarefa extraclasse, que deveria apresentar para as outras equipes. A encenação de “O pagador de promessas” foi feita, dessa vez de acordo com as equipes, de forma satisfatória. Já a encenação de “Romeu e Julieta” teve um senão que foi a questão do uso dos esses e erres. A professora, falando sobre isso, revelou que como se tratava de um clássico, as palavras deveriam ser bem pronunciadas. Uma das alunas, a que personificou a Ama retrucou: “Mas a gente não vai modernizar também a linguagem não é?”. A professora afirmou que sim, mas as regras gramaticais precisavam ser respeitadas, se não como eles fariam a comunidade entender que eles aprenderam português e não apenas artes. Ela acrescentou.</p> <p><i>Percebi o cuidado da professora e sua preocupação com a língua e fidelidade àquela utilizada nos clássicos.</i></p>
50	11/08/2014	<p>[...] a educadora projetava imagens, através de uma Datashow e os educandos iam falando o que percebiam nas imagens; porque percebiam aquilo e o que eles achavam daquilo. Três educandos ficaram responsáveis para escrever, ainda que de forma resumida as respostas dos colegas. Ao final da rodada, quando todos os educandos já haviam se pronunciado os três que registravam as leituras das imagens feitas pelos colegas foram convidados a externar as suas. Sobre as quais a educadora iniciou os seus comentários quando concluiu dizendo que, de forma geral, todos</p>

		<p>havam apenas olhado para as imagens e não visto. Afirmou que para ler uma imagem é necessário ver, perceber, fruir. Usar toda a sensibilidade, todo o poder de observação.</p> <p><i>O interessante nessa aula foi que as imagens utilizadas pela educadora foram às capas das obras literárias que estavam sendo trabalhadas em sala de aula com os educandos: “Vidas Secas”; “Romeu e Julieta”; “O pagador de Promessas”; “Chapeuzinho Vermelho”; “Pinóquio”; “A Escrava Isaura”; “A Moreninha”; “Cinderela”; “Sítio do Pica Pau Amarelo”; “O Pequeno Príncipe”; “Iracema”; “Branca de Neve e os sete Anões”; “Os Miseráveis”; “Auto da Compadecida”; “O Santo e a Porca”; “Os Mistérios de Feiurinha” e “A Bela e a Fera”. Senti a ausência de imagens de “Morte e Vida Severina” e “Sonhos de uma Noite de Verão”.</i></p>
53	13/08/2014	<p>Em seguida [a educadora] chamou um grupo de seis alunos [educadores] para na frente da lousa se posicionar e pediu para que fossem geradas individualmente algumas imagens, depois em duplas e em grupos, retornando aos gestos psicológicos das personagens do Soldado, Caçador e Leão. Foi um momento muito divertido. Os educandos saíram da sala felizes, sorridentes.</p> <p><i>Perguntei a educanda porque alguns tiveram tão fraco desempenho, se na sua entrevista ela havia afirmado que essa metodologia adotada na gincana fazia com que eles melhorassem o desempenho na leitura. Ela olhou pra mim, sorriu e me perguntou: “Você observou como eles liam durante as aulas de março, por exemplo?” Permaneci em silêncio. Ela sorriu e se retirou. Realmente as poucas coisas lidas durante as aulas de Março não foram bem lidas. Lembrei.</i></p>
54	18/08/2014	<p>A professora adentrou na sala, falando sobre o seu final de semana com a sua família; pediu para que cada um falasse um pouco sobre o seu final de semana, inclusive eu, ao final solicitou que a sala se dividisse em grupos e encenasse um relato de um membro do grupo, que para eles fosse significativo. Isso foi realizado; durante as encenações os seus finais eram congelados e as pessoas escreviam em três frases o que viam. Foi uma experiência muito boa, porque tivemos acesso a um fragmento do cotidiano de diversos educandos.</p> <p>Não deu para lermos as frases por causa do tempo. A educadora propôs que essa leitura fosse realizada na próxima aula e pediu para evitasse faltar, pois não se venciam dificuldades fugindo delas. Foi aplaudida.</p>
60	15/09/2014	<p>As aulas dos dias 15 e 17 foram dedicadas aos gêneros textuais, foi utilizado como recurso teórico um texto intitulado: OS MISTÉRIOS DO TEXTO, que falava sobre linguagens verbais e não verbais. Os gêneros, suas características, demorando-se bastante sobre o gênero dramático e sua divisão aristotélica, após o que todos foram convidados a fazer uma revisão geral em suas</p>

		<p>adaptações.</p> <p><i>As turmas do nono ano A e nono ano D pediram para fazer isso em outra sala. As turmas do nono ano B e C permaneceram na mesma sala.</i></p>
61	22/09/2014	<p>As aulas dos dias 22 e 24 foram realizadas com as apresentações das cenas a serem realizadas na culminância, inclusive com as devidas correções [sendo] realizadas, aproveitando a aprendizagem das quatro últimas aulas. E as propostas das instalações, que ainda sofreram alguns ajustes, considerando que os educandos iam ficar um bom tempo expostos ao sol, mais precisamente quatro horas, das 13h30 às 17h30, Elas foram alteradas.</p>

## Apêndice 18

### Episódios com Processos que Provocam Descensão

Quantidade	Dias	Episódios
01	26/03/2014	[...] as cadeiras da sala de aula estavam dispostas em círculo, fazendo com que os participantes pudessem se observar mutuamente. A professora inclusive estava dentro do círculo lendo um conto de fada e todos ouviam atentamente à leitura. Ao final dessa leitura ela vem incentivar os alunos a dizer o que mais lhe chamou atenção e por que. Alguns dos participantes se sentiram intimidados e no início não queriam responder ou respondiam: “Nada”. “Nada me chamou [atenção]”.
11	09/04/2014	Os alunos separaram-se por grupos. Enquanto um grupo desenvolvia a atividade proposta [leitura dos contos] os outros observavam. Depois a professora perguntava se havia faltado alguma coisa na contação da história e esses espectadores respondiam sim ou não, justificando as suas informações. Normalmente criticavam alguns dos participantes por não dar continuidade a trama que estava sendo narrada.
17	07/05/2014	<p>Perguntei a coordenadora o que ela quis-me dizer quando afirmou que havia adotado o teatro em sala de aula, porque é uma linguagem artística que provoca é boa e provocante. Ela riu, como se pensasse como eu, que era apenas uma redundância, mas me respondeu com segurança o seguinte: <i>“É uma linguagem artística que provoca, porque vai ampliando o leque de indagações sobre a sua prática, sobre o fragmento de mundo que vai sendo revelado, fazendo com que os que participam do seu exercício construam um saber que tem muito de cidadania. As virtudes vão surgindo e os defeitos também, através do dinamismo da gênese do homem, ativando os elementos d cognição, levando-o a diversos questionamentos, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. É provocante porque está sempre desafiando os limites e a satisfação, impulsionando a idealização do que se quer transmitir. Isso faz com que cada vez se aprenda algo, às vezes, até sem querer”</i>.</p> <p>Alguns exercícios foram realizados. Um jogo bem interessante foi desenvolvido. A turma foi dividida em dois grupos. Algumas regras foram estabelecidas. Três personagens foram criados: Um Leão; um Caçador; e um Soldado. O Leão comeria o Soldado; o Soldado prenderia o Caçador e o Caçador mataria o Leão. Houve um debate do “porquê” da ação se desenvolver, apresentando esse nível hierárquico de poder. Depois de uma discussão acalorada chegou-se a conclusão que: 1) – O Leão comeria o Soldado, porque o Soldado esqueceu a sua arma; 2) – O Soldado prenderia o Caçador porque era proibido andar com armas matando animais; (alguém perguntou: Por que se o Caçador tá com arma e o Soldado sem, o Caçador não mata o Soldado? Uma menina respondeu: “Porque o Caçador sabe que é pecado matar gente.”); 3) – O Caçador mata o Leão, porque precisava se defender. Foi</p>

		<p>marcado no chão, com fita crepe, um espécie de fronteira que não deveria ser ultrapassada, sob pena de perder ponto. Essa era uma das regras que fora estabelecida. Outra regra era que os personagens seriam identificados da seguinte da seguinte forma: A) – o leão seria representando pelas garras (mãos na altura do peito) e presas (dentes) à mostra; B) – o soldado seria representando pela continência (mão direita na altura da cabeça); C) – o caçador seria representado pelas duas mãos na altura do peito, fazendo de conta que empunhava uma arma. Os grupos teriam que definir os personagens de cada enfrentamento. Seria dez ao todo, quem somasse mais pontos seria o vencedor. Cada grupo teria que representar o mesmo personagem, se no meio do grupo alguém desse vida a um [personagem] diferente, o grupo perdia ponto.</p> <p><i>[...] Fui embora dali me perguntando: será que ela [a professora] tinha consciência que estava trabalhando com os educandos o GP (Gesto Psicológico)? Isso eu só viria a saber no próximo encontro.</i></p>
24	26/05/2014	<p>Na aula do dia 26 a primeira coisa que os alunos falaram foi: “Independentemente do texto escolhido, queremos falar sobre o que pensamos e como entendemos determinadas situações, por isso é preciso atualizar os textos porque a forma como eles estão construídos falam de outros tempos. Queremos colocar nesse texto que vamos montar o que pensamos e o que existe no tempo que vivemos hoje”. A professora concordou e resolveu apresentar uma aula copiada do “portal do professor” que trabalhava o gênero teatro. Essas questões seriam trabalhadas também na aula do dia 28.</p>
29	04/06/2014	<p><i>[...] se traçou um calendário para produção textual e dramatização. Ficaram definidas as realizações de duas oficinas. A primeira oficina acontecerá no dia 09 de junho.</i></p>
34	11/06/2014	<p>Foi solicitado que os romances escolhidos pelas equipes do 8º ano A, 9º A, D e C fossem lidos e relidos no período do recesso para que, ao voltar, as cenas fossem adaptadas e dramatizadas com os exercícios de corpo e voz direcionados para a feitura delas. “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna; “Romeu e Julieta” de William Shakespeare; “Irmão das Almas” de Martins Pena e [os romances] “Iracema”, “A escrava Isaura”, “A Moreninha” e “O Cortiço” selecionados [...] para serem encenados, no caso cenas, na culminância do projeto <i>Gincana literária</i>, em setembro.</p> <p><i>[As professoras] Revelaram também que a Gincana acontece desde 2011, mas ela saiu de dentro da escola, tomando uma grande proporção, só a partir de 2014, com a chegada da nova gestora.</i></p> <p><b>(Fragmento de depoimento da coordenador pedagógica Ana Cardeal, referendado pelo ex-diretor do CMHPA (Bráulio Duarte) e pelo pessoal da Secretaria desse colégio).</b></p>

		<p><i>“A comunidade vê a gincana como um momento de celebração à pedagogia, porque os alunos parecem perder a inibição, ficam mais seguros, absorvem e sedimentam os conhecimentos com mais propriedade, sentem prazer no que estão fazendo e os pais participam orgulhosos do desenvolvimento dos filhos. A culminância é um momento onde se mede isso. Onde se mede o nível do conhecimento construído”.</i></p> <p>Eles, em consenso, confirmaram que tudo isso era muito importante porque os meninos [educandos] não reclamavam das aulas e até ficavam ansiosos para que as novas aulas acontecessem.</p>
38	09/07/2014	<p>[...] foi traçado um calendário de ensaios_das cenas, utilizando fragmentos dos textos. Ao sair, a mediadora falou, no final das atividades, que todos deveriam copiar 5 perguntas e saber responder com sinceridade no próximo encontro. As perguntas foram as seguintes: 1 – Para que serve a escola? 2 – Quem é você? 3 – Quais os seus desejos? 4 – Quais os seus sonhos? 5 – Quais as suas expectativas?</p>
42	16/07/2014	<p>A educadora pediu aos educandos para que todos tentassem, de alguma forma, ler o romance: OS MISERÁVEIS de Walcyr Carrasco, pois ele seria a base para a gincana na atividade de perguntas e respostas do “torta na cara”, na culminância do projeto. Ela ressaltou que a leitura teria que acontecer em casa porque na sala de aulas apenas as dúvidas seriam dirimidas. Um educando reclamou dizendo que aquilo não tinha sido discutido com o grupo e que a professora tinha prometido não realizar nada de “cima para baixo”. A educadora se justificou, dizendo que realmente tinha prometido isso, mas a grande carga de trabalho a obrigou a tomar essa decisão, porque no planejamento aquela atividade não tinha sido prevista, salientou que isso seria bom “porque vocês desenvolverão essa atividade sem mediação de professor, o que dará mais autonomia e liberdade, aprendendo a andar com as próprias pernas. Isso provocará uma mudança de atitude. Se transformará em desafio que certamente será vencido por todos que aqui estão”. Foi aplaudida no final da fala.</p> <p><i>Ao final do encontro perguntei a Genicleide porque a atividade não havia sido prevista e ela informou que na verdade pretendia provocar os educandos para sentir a reação deles, que os jogos dramáticos; os debates; as rodas de conversa; os estudos gramaticais em grupo; os exercícios de voz e corpo; as oficinas e até as pesquisas estavam sendo realizados com mediação dela e das outras duas professoras.</i></p> <p>Ela precisava ver como os alunos iam se comportar desenvolvendo essa atividade sem mediação.</p>
44	23/07/2014	<p>[...] foi realizada uma oficina de língua portuguesa, com alguns textos sendo lidos e discutidos. Foram utilizadas algumas músicas de Tim Maia e de Guilherme Arantes. Depois a música “Planeta</p>

		<p>Água” foi teatralizada por quatro participantes que, após a teatralização, disseram que haviam desenvolvido aquele trabalho para uma aula de ciências, baseados na aprendizagem desenvolvida na <i>Gincana literária</i>. A educadora arguiu o grupo querendo saber, se algum tipo de orientação tinha sido dado e se alguém havia ajudado a equipe. A equipe foi unânime em responder que “nenhuma dica nos foi dada, aprendemos tudo nesses nossos encontros”.</p> <p><i>Fiquei matutando como isso tinha uma relação com o que Dewey (1959, p. 87) diz “A educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predomine no grupo”. Percebe-se que essa ação educacional se dá, através do fazer. Todos aprendem fazendo. Uma aprendizagem que se realiza através da prática. Todos se ajudam e interagem numa interlocução e liberdade infinitas. Uma ação pedagógica, verdadeiramente democrática. E sobre sociedade democrática, Dewey (1959, p. 106) diz que ela é de fato quando “Prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens”.</i></p> <p>Isso fica evidente que vem sendo desenvolvida nesta ação formadora. A metodologia se fundamenta, de acordo com depoimento de Genicleide, “No interesse, na experiência, na cultura e no saber acumulado dos participantes, na construção e disseminação de valores e crenças básicas, de onde se sobressaem à autonomia, à liberdade, o respeito, a solidariedade, a harmonia social e a igualdade de oportunidades de trocas”.</p>
46	30/07/2014	As aulas giraram em torno de exercícios de aferição da língua portuguesa. Verifiquei como os alunos se comportavam de uma forma diferente. A professora antes de entregar os exercícios que já vieram impressos em duas folhas, falou dos objetivos, ressaltando que aquilo estava sendo realizado para verificar o nível de conhecimento construído por eles, visando à avaliação externa, que era muito importante, porque os índices do IDEPE, IDEBE e SAEPE derivam dessa avaliação externa. Os exercícios foram distribuídos, os alunos ficaram um bom tempo realizando essa atividade. Mais de uma hora [utilizando a memória]. Ao final do exercício a professora pediu as impressões deles sobre os conteúdos contidos no exercício [silêncio total].
51	11/08/2014	Na segunda rodada de leitura a educadora pediu que cada um escrevesse [individualmente] suas impressões no seu próprio

		caderno para ser lido na próxima aula.
59	08/09/2014	<p>As aulas dos dias 8 e 10 de setembro foram totalmente dedicadas à língua portuguesa. Dois textos foram distribuídos. Um sobre ortografia e outro sobre fonologia. O de ortografia foi estudado no dia 08, tendo como exemplos fragmentos dos textos: “Romeu e Julieta” e “O Santo e a Porca”. O de fonologia foi estudado no dia 10 e teve como exemplos fragmentos dos textos: “Auto da Compadecida” e “Os Mistérios de Feiurinha”.</p> <p><i>Os textos foram analisados, no que se refere à grafia, acentuação e pontuação, os fonemas, encontros vocálicos, consonantais, prosódia, distinguindo significados nos fonemas.</i></p>

## **ESCRITURA DRAMÁTICA**



## Apêndice 19

### Escritura dramática 1

#### A LENDA DO GIRASSOL

##### 8º. Ano

**Cenário - Um espaço indefinido, diáfano e misterioso.**

A Estrelinha dorme em sua cama de nuvem, quando ela acorda percebe que estava sonhando com o sol. Acha estranho porque ela sempre tão fria estava tão quente, quase pegando fogo. Se derretendo.

#### **Estrelinha**

Que sonho bom... Hum, nem acredito nisso. Eu e o sol. Ele me esquentando, me esquentando e eu cada vez brilhando mais... Parecia até a madrinha lua. (Pausa) Vou falar com ela. Madrinha Lua. Madrinha Lua. Madrinha Lua... Lua, lua, lua, luar. Tive um sonho. Um sonho bom. A senhora pode interpretar esse sonho para mim?

#### **Lua**

Como foi esse sonho, Estrela miúda?

#### **Estrelinha**

O sol estava me esquentando e eu, eu ao invés de derreter e achar ruim, ficava brilhando cada vez mais e achando aquilo bom. Muito bom. Bom demais.

#### **Lua**

Esse foi o sonho, afilhada querida?

#### **Estrelinha**

Sim. Um sonho lindo, minha madrinha. O sol me esquentando e eu ficando mais brilhante ainda. Cada vez mais. Tão brilhante que ninguém podia nem olhar pra mim. Só a senhora pode interpretar esse sonho para mim?

#### **Lua**

Espera aí... Deixe-me pensar. O que isso pode representar. Bem... Ah, veja aí vem o sol!

#### **Sol**

(Cantando Figgaro) O que está acontecendo por aqui?

#### **Lua**

É que a minha afilhada Estrelinha teve um sonho como você, querido. Você estava esquentando ela... Já pensou?

**Sol**

Que coisa! Nossa! Eu tive o mesmo sonho! Só que ela me esquentava com calores apaixonantes. De uma forma tão diferente. Tão diferente... Você sabe não é, querida... Só você pode interpretar o significado desse sonho.

**Lua**

Deixe-me pensar um pouco, fofo.

**Sol**

Vejam... O vento se aproxima. Estão ouvindo? (Sons de ventania).

**Estrelinha**

Vento. Ventinho. Ventão... Se aproxime. Se aproxime não.

**Vento**

(Dançando) Olá, amigos! Eu estou de passagem, mas vocês podem me dizer o que está acontecendo?

**Sol**

É que a estrelinha... Quer dizer... Nós dois tivemos sonhos iguais.

**Vento**

Nós dois quem?

**Sol**

Eu e a estrelinha. Eu esquentava ela e ela me esquentava... Já pensou?

**Vento**

Tomara que vocês saibam o significado desse sonho. Tenho que ir. Até breve... Vou me encontrar com o meu amigo Vento Noroeste.

**Lua**

Tive uma visão. Esperem um pouco... O futuro de vocês dois será definido com vocês juntos, contudo tudo depende de você, Estrelinha miúda. Das suas escolhas... Das suas renúncias...

**Estrelinha**

Como assim, minha madrinha Lua?

**Lua**

Como você sabe eu fui criada para está acompanhando sua trajetória à noite.

**Estrelinha**

Não, madrinha Lua eu é quem fui criada para essa função.

**Lua**

Bom. Isso não importa agora. Já o Sol aparece de dia para você que de vez em quando está acompanhada por ele... Se você quiser acompanhar para sempre e não apenas de vez em quando terá de virar Girassol. Terá que virar Girassol para poder sentir os raios deles sobre você diariamente. Você aceita isso? Você quer isso?

**Estrelinha**

Aceito sim, minha madrinha. Sem a menor dúvida é tudo que quero. Foi tudo que sempre quis. Sonhei tanto com isso, mas ficava envergonhada e não queria revelar meus sentimentos. Afinal Estrela pode amar? E eu e o sol somos tão diferentes.

**Lua**

Bobagem querida. O amor é o sentimento que deveria mover o mundo, que gira sempre sem parar e um girassol é o que melhor poder representar esse amor entre diferente, porque a diferença precisa ser respeitada. Não se envergonhe disso. Vou ter que lhe transformar em uma semente de girassol para você poder brotar na Terra já adaptada ao clima de lá...

**Estrelinha**

Me transformar em semente? Brotar na Terra? Bom... pode me transformar e me semear. O que não se faz por amor?

**Lua**

Você será plantada e ao brotar vai sentir os raios solares sobre você todos os dias. A chuva cairá sobre você para que você possa nascer. Só que você vai nascer de uma forma diferente. A forma de um grande sol. Uma flor amarela e bela. O girassol.

**Sol**

E o que está esperando? Vamos transforme ela em semente e chame a chuva para molhar a terra... Assim ela brotará rapidamente e eu poderei esquentá-la todos os dias.

**Lua**

Só que tem uma coisa que vocês precisam saber. Assim como eu nunca me encontro com o sol, a não ser em momentos como esse de eclipse. Vocês se amarão à distância e nenhum dos dois, nunca em momento algum poderão se tocar. Apenas o calor do sol tocará a estrela girassol. Vocês se satisfarão com isso.

**Estrelinha e Sol**

Claro. Sem a menor dúvida. Qualquer maneira de amar vale a pena. Toda maneira de amor valerá... e o poeta já dizia “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”. Afinal nada é perfeito. (Riem)

Há um ritual de transformação, enquanto a semente é plantada e chove o sol professa o seu amor e a sua dedicação.

**Sol**

O meu girassol vai ser esquentado por mim por toda a eternidade e a Terra girando com ele aumentará ainda mais o meu amor. Oh, estrelinha miúda que em flor se transformou, somente por amor....

**Lua**

Apesar de distantes, ficarão juntinhos unidos pelo amor e eu apesar de bela e elogiada por todos os amantes e poetas continuarei solitária, servindo apenas de inspiração para os artistas e para os apaixonados.

A Lua apaixonada pelo Sol, mas sem querer revelar chora lágrimas de prata sobre rios e mares. Essa foi a sua escolha.

**Lua**

O que se há de fazer? Não se pode ter tudo nessa vida Já sou tão bela. Minha filhada miúda sentiu o calor do amor pela primeira vez e isso a transformou. Fez sua escolha renunciou ao seu brilho da noite por amor. Por amor eu também renuncio ao amor do Sol e de vez em quando matarei saudades e o verei quando o eclipse chegar. Verei o meu primeiro, único, grande e eterno amor...

O Vento volta a passar com sua coreografia uivante. Fala quase num uivo.

**Vento**

O amor. Ah, o amor! Só ele pode transformar o mundo e os homens.

O girassol gira sob a luz do sol abrindo-se em flor e fecha as suas pétalas com as lágrimas de prata da lua. O mundo gira e torna a girar. Sempre.

**FIM**

## Apêndice 20

### Escritura dramática 2

## ÁGUA, CADÊ TU?

### 9º. Ano – Gincana

#### Personagens:

Mulher de Azul - Água

Mulher do Pote - Sertaneja

Mulher de Verde - Natureza

Homem 1 - Cantor

Homem 2 - Cantor

#### Cena I

Passa uma mulher vestida de azul e branco com uma vasilha cheia de água, ao som de uma música (Bacchianas) – Atrás vem uma outra mulher vestida em tons de ocre, lembrando terra, traz consigo um pote vazio. Tem uma cara de nordestina. Parece morta de sede.

#### Mulher do Pote

Oh, água... grande água. Água que bebemos e não sabemos preservar. Você é bela! É vida, água. Água exemplar. Água que mata a sede. Fresquinha e gostosa como tu não tem similar.... (Fecha os olhos parece sonhar) Tenho sede.

#### Mulher de Verde

(Entrando) Tens sede por que queres... Não soubeste a água cativar. Não soubestes preservar. Lembras do que disse a raposa ao pequeno príncipe? “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

#### Mulher do Pote

(Surpresa com a beleza da mulher de verde) Quem é você? (Silêncio) Não queres falar? Tenho tanta sede, mas tenho que me conformar eu não soube preservar a água que eu tinha na minha terra. Não cativei. Não preservei. Fiz mau uso dela. Esqueci que ela é fonte e preservação da vida. Se não fosse ela não estávamos vivos.

#### Mulher de Verde

Se não fosse ela, você já teria morrido e eu teria perdido toda a beleza que você diz que eu possuo.

**Mulher do Pote**

Sem ela a gente não é nada. (Parece delirar) Volte para molhar a minha garganta. Dizem que tu és líquida. Incolor e inodora... Eu não sei o que é isso, mas sei que és a essência da nossa vida!

**Mulher de Verde**

Eu sou a mãe natureza. Dona de tudo e de todos. A minha filha água é a minha primogênita. Foi dela que se originou toda a vida do planeta Terra, mas ela não é infinita e um dia vai acabar.... A minha filha era tão bela... Acho que a mais bonita de todas do nosso planeta, mas vocês a destruíram... Sua beleza está acabando e em algumas regiões nem existe mais. Cuidado, mulher da terra, a água vai acabar.

**Mulher do Pote**

Vai acabar? Bela água, cadê tu? Oh, doce água onde estás? Volta. Fica aqui conosco para saciar a sede dos nossos bichos irmãos, das nossas plantas sofridas, do nosso povo com sede. Eu espero que um dia a gente aprenda a te tratar, a te mar, a te respeitar, a te preservar. Um dia certamente aprenderemos a tratar você melhor. Não queremos que você falte querida água. O planeta terra precisa de você.

**Homem 1**

Nós precisamos de você.

**Homem 2**

Lá no meu sertão os peixes estão morrendo. O gado já não existe.

**Homem 1**

As plantas morrem de sede... Algumas até de tristeza... Sentem falta de você.

**Mulher do Pote**

Tu és a parte líquida da terra, minha doce água. E cada uma das suas vertentes irriga o nosso planeta, que se confunde contigo.

**Homem 1 e Homem 2**

Por essa tua grandeza o nosso planeta deveria se chamar planeta Água.

**Mulher de Verde**

Se vocês pensam assim porque tratam ela mal? Não economizam, não preservam, não cuidam dos seus mananciais, suas fontes, riachos e rios! Desperdiçam. Desmatam. Poluem. Vocês não amam a vida. Se amassem agiriam de outra forma.

**Todos**

A gente ama sim.

**Mulher de Verde**

Amam coisa nenhuma. Vocês não respeitam nada. Nem mesmo o meio onde vive, suas gentes e culturas... Agora criaram um discurso lindo, baseado na sustentabilidade. Que sustentabilidade que nada. Sustentabilidade só no discurso.

**Todos**

Só no discurso mesmo... a gente nem sabe o que é isso.

**Mulher do Pote**

Sustentabilidade... Sabe que eu nunca ouvi falar? Só sei que água corre o risco de acabar... Quando ela corre para onde ela vai? Volte, querida água. A seca está se aproximando de nós, cada vez mais. Aqui na Zona da Mata tá parecendo o Sertão.

**Homem 2**

Precisamos de você e se você voltar prometemos lhe respeitar...

**Homem 1**

Lhe respeitar. Lhe recuperar, preservar e reaproveitar, Tenha pena do nosso sofrimento. Tenha pena do nosso povo. Venha para cá e nunca mais se vá.

**Homem 2**

Tenha pena da nosso dor, da nossa fome, da nossa sede. É muito sofrimento...

**Homem 1**

Até quando iremos suportar... A vida por aqui, morre cada dia um pouco e logo logo, nada mais existirá na face da terra que também morre seca e esturricada que nem mulher maninha que não pare.

**Mulher do Pote**

Mãe minha. Mãe D`água. Mãe da Dor, mas também da esperança ouvi os nossos lamentos... Já não aguentamos mais... (Choram).

**Mulher de Verde**

Filha minha, água bela, cigana e maravilhosa escutastes esses lamentos? Poderia voltar para alegrar esse povo da Terra? Para sustentar a vida desse planeta? Esse planeta que segundo eles poderia até se chamar de planeta água? Se ainda tens força nesse teu rumo cigano. Volta filha minha, faz um esforço supremo e volta. Eu garanto pelo menos a recuperação de alguns lençóis freáticos...

**Mulher de Azul**

(Voltando ao som de música de Villas Lobo – parece fraca) Eu estou no corpo e na vida de todos. Eles dependem de mim, mas parecem não entender isso. Os ser humano, mãe, parece não entender isso. São cegos. Estão cegos! Ah, homens traidores, carrascos da minha generosa mãe natureza... Vocês caminham para a morte e como já disse o poeta João Cabral de Melo Neto. Vocês caminham carregando os seus próprios caixões.

**Mulher de Verde**

Oh, filha minha. Doce e líquida mulher. Derrame sobre eles o seu líquido precioso. Não os puna. Não se revolte e cumpra a sua missão. Você é bela e está acima de tudo isso. Tem força e é a guardiã da vida. Guardiã de todos os seres vivos inanimados ou não. Mostre a sua força, água bela, cigana... Desate o nó dessa seca e deixe a vida seguir o seu rumo...

**Homem 1**

Você é tão preciosa. Tão maravilhosa escutastes os lamentos? Então não nos abandone agora. Escute o conselho da sua mãe... Mãe nunca erra e o filho deve sempre obedecer.

**mem 2**

Mostre que és generosa e guardiã de nós todos.

**Mulher do Pote**

Mostre, mãe água. Tu que és limpa, transparente como um vidro, um brilhante ou diamante. Queremos nos saciar te beber e nos banhar. És nosso espelho natural...

**Homem 1**

Onde vemos as nossas réstias...

**Homem 2**

Prometemos te cativar. Te respeitar. Te preservar.

**Mulher do Pote**

E eu prometo aprender o que é sustentabilidade, para poder te eternizar entre nós. Porque se tu nos faltar... Nós morremos.

**Mulher de Verde**

Estás ouvindo? Eles precisam de ti. És tão bela, fluente e líquida... Espalha-te neste planeta e torna-te de novo grande, como sempre fosse... Para que ninguém mais pergunte...

**Todos**

Água cadê tu?

**Mulher de Verde**

Oh, minha mãe natureza como tu és grandiosa. Mesmo eles te desrespeitando. Te maltratando. Te virando as costas... Tu não abandonas eles. É claro que vou ficar. Matar a sede de todos, mas espero que eles aprendam a me preservar. Minha mãe. Minha mãe. Cada vez eu aprendo mais contigo... Como tu és generosa. Aprendo tanto contigo. (Silêncio. Ao som de Villa Lobos derrama água no pote da mulher que ri e chora ao mesmo tempo Os homens cantam).

**Homem 1 e Homem 2**

Tá chovendo na terra seca. Sabia já cantou. Vamos voltar a ter vida. A mulher do pote falou. Oh, graças a Deus.... Choveu garou. Oh, graças a Deus.... Choveu garou. Oh, graças a Deus.... A vida voltou.

Todos se ajoelham em volta da mulher de azul e da mulher de verde que, abraçadas ao centro, se confraternizam... ao separarem-se indo uma para cada lado, deixam surgir entre elas um imenso rio azul esverdeado.

Ouve-se a música Planeta Água.

**FIM**

## **OUTRAS IMAGENS**



Imagem 8 - Educandos e educador encenando espetáculo ao ar livre.



Foto Odália Pereira – 2014.



Imagem 9 – Final de apresentação de espetáculo no pátio da Escola Eloy Malta de Alencar.



Foto Odália Pereira – 2014.

Imagem 10 - Educandos trabalhando em grupo, verificando esboço de cenografia.



Foto Odália Pereira – 2014.



Imagem 11 - Educandos em oficina de exercício corporal e vocal para montagem de cenas teatrais.



Foto Odália Pereira – 2014.

Imagem 12 - Educandos ouvindo o ator, coreógrafo e bailarino Otacílio Júnior na Casa da Cultura no Recife.



Foto Odália Pereira – 2014.



Imagem 13 - Educandos ensaiando cenas teatrais em sala de aula da Escola Eloy Malta de Alencar.



Foto Odália Pereira – 2014.

Imagem 14 - Educandos em instalação da *Gincana literária* na Praça Caetano Alves de Aquino.



Foto Arquivo CMHPA – 2014.



Imagem 15 - Educandos em instalação da *Gincana literária* na Praça Caetano Alves de Aquino.



Foto Odália Pereira – 2014.

Imagem 16 - Educandos em instalação da *Gincana literária* na Praça Caetano Alves de Aquino.



Foto Arquivo CMHPA – 2014.



Imagem 17 - Educandos em experimentação cênica.



Foto Odália Pereira – 2014.

Imagem 18 - Educandos em instalação da Gincana literária na Praça Caetano Alves de Aquino, com coordenadoras do projeto.



Foto Odália Pereira – 2014.



Imagem 19 - Educandos desenvolvendo trabalhos em grupos.



Foto Odália Pereira – 2014.

Imagem 20 - Educandos em pose com educadores, diretores e convidados do município de Quipapá, ao final de apresentações cênicas.



Foto Odália Pereira – 2014.



Imagem 21 - Educandos em pose com educadores, diretores, vereadores, prefeito e convidados, ao final de apresentações cênicas.



Foto Wilson Belo – 2014



Imagem 22 – Afetividade na sala de aula.



Fotos Arquivo Daniela Bestme – 2014.

“Ora, não é possível ou é quase impossível viver uma sociedade um clima histórico-cultural como este, sem que se desencadeassem forças intensamente emocionais.”

Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, p. 64, editora paz e terra, 2ª. ed.

(2006)



Imagem 23 - Educandos aguardando coordenadoras da Gincana literária para preparar o espaço do Clube Municipal de São Benedito do Sul para as apresentações.



Fotos Odália Pereira – 2014.

Imagem 24 - Educandos confraternizando-se ao final das apresentações.



Fotos Odália Pereira – 2014.



Imagem 25 - Educandos construindo Cena Teatral. Odália Pereira, 2014



Fotos Odália Pereira – 2014.



## **DIÁRIO DE BORDO**