



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC
PROFESSOR MILTON SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
PROFARTES – UFBA**

TATIANA MENDES SENA

**INTERDISCIPLINARIDADE E O DRAMA: UMA
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Salvador
2017

TATIANA MENDES SENA

**INTERDISCIPLINARIDADE E O DRAMA:
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de mestre em arte.

Orientadora: Profa. Dra. Célida Salume

Salvador
2017

RESUMO

A pesquisa, de que trata este artigo, consistiu numa pesquisa ação, em nível de mestrado, acerca dos caminhos encontrados na minha atuação como professora de teatro na busca para a construção de uma metodologia interdisciplinar no ensino da arte e das contribuições do teatro enquanto linguagem catalisadora desta experiência. Como base teórica, utilizei principalmente os escritos de Ivani Fazenda e Beatriz Cabral. A experiência investigada ocorreu junto ao *Projeto Mário Gusmão vai às Escolas*, com crianças de 2 anos, num Centro Municipal de Educação Infantil, da rede municipal de educação de Salvador.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade, Drama, Educação Infantil, Pedagogia do Teatro, Infância.

ABSTRACT

The research that this article deals with consisted of a action research, at Masters level, about the paths found in my practice as a theater teacher in the search for the construction of an interdisciplinary methodology in the teaching of art and the contributions of the theatrical performance as the catalyzing language of this experience. As a theoretical basis, I mainly used the writings of Ivani Fazenda and Beatriz Cabral. The experiment was carried out with the Mário Gusmão Project going to the Schools, with 2-year-old children, in a Municipal Child Education Center, of the municipal education network of Salvador.

Keywords: Interdisciplinarity, Drama, Early Childhood Education, Theater Pedagogy, Childhood.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
2. AS MUDANÇAS NO PROJETO MÁRIO GUSMÃO VAI ÀS ESCOLAS	08
3. ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
4. PROJETO MÁRIO GUSMÃO VAI ÀS ESCOLAS NO CMEI DR. ELIEZÉR AUDÍFACE	15
5. CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO NA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR	24
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	30
APÊNDICE	32
ANEXOS	32

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre os caminhos percorridos e os resultados alcançados como professora de teatro no *Projeto Mário Gusmão Vai às Escolas*, na busca para a construção de uma metodologia interdisciplinar no ensino da arte. O referido projeto foi elaborado e executado pelo Centro Municipal de Arte, Educação e Cultura Mário Gusmão (CEART) uma instituição ligada à rede municipal de educação de Salvador, fundado em 2005. O CEART desenvolveu várias atividades em arte educação, dentre elas teve início em 2010 o *projeto Mário Gusmão Vai às Escolas*, que oferecia oficinas de dança, teatro, música, literatura e artes visuais as escolas da rede municipal de Salvador. Este projeto atendeu inicialmente ao ensino básico nos anos iniciais, ou seja, o fundamental I. Em 2014 o projeto foi ampliado e passou a atender os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). O anexo 1 detalha o *Projeto Mário Gusmão Vai às Escolas – Ação CMEI*.

Apesar de o projeto ter atendido a várias escolas pertencentes à rede municipal de educação o presente artigo trata da experiência ocorrida no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Eliezér Audíface¹, nos meses de agosto e setembro de 2016. O recorte adotado foi motivado pelas significativas relações estabelecidas entre estas duas instituições. Em 2014, três professoras do Eliezer participaram de uma vivência em arte educação, com carga horária de 25h, oferecida nas dependências do CEART. Ainda em 2014, o CEART visitou a unidade e realizou oficinas com as crianças do CMEI, conforme a concepção do *Projeto Mário Gusmão vai às Escolas*. Também realizamos uma vivência em arte educação, com carga horária de 8h, realizada na unidade escolar, ao longo do dia 22 de agosto de 2014, da qual participaram todas as professoras, auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), auxiliares de limpeza, secretaria escolar e coordenadora pedagógica integrantes da equipe da escola.

Em 2016, o CEART encerrou suas atividades. Apesar dos esforços empreendidos pela equipe, que realizou campanhas, com ampla adesão, junto à comunidade de professores, arte-educadores, artistas e outros representantes

¹ O Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Eliezér Audíface está localizado no bairro de Brotas, numa região central da cidade.

da cultura local pela manutenção do CEART, as autoridades responsáveis pela pasta da educação se mantiveram irredutíveis e cerraram as portas do Centro de Arte.

Neste momento de transição e de indefinições realizei junto com parte da equipe do centro a última visita do *Projeto Mário Gusmão Vai às Escolas*, no CMEI Dr. Eliezér Audíface. Ao longo desses encontros acredito que houve um amadurecimento do projeto e por conta disso penso que essa experiência seria a que melhor representa a proposta em sua integralidade.

A pesquisa foi realizada numa perspectiva qualitativa através das práxis compartilhada entre os professores do CMEI e dos arte-educadores do CEART, na sala de aula. Foram realizadas também, enquanto ferramentas de acompanhamento e avaliação rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e questionários. Num primeiro momento foi feito um breve diagnóstico da presença do ensino das artes no centro de educação infantil realizado através de uma reunião com a equipe do CMEI, alicerçado numa sucinta pauta pré-elaborada pelos arte-educadores, presente no anexo 2.

A metodologia adotada para a pesquisa pode então ser caracterizada como uma pesquisa ação, onde adotei enquanto método a observação participante. Podemos falar de uma observação participante completa, onde um observador externo, que vêm de fora e por tempo limitado (o tempo da pesquisa), solicita a entrada e fica alguns meses em tempo parcial, e de observadores participantes internos, que estudam uma situação de que já faziam, e de que continuarão a fazer parte.

Após dezessete anos trabalhando na rede municipal e mantendo uma rotina de estudos e leituras sobre a educação, acompanhando os debates travados nacionalmente nesta área no Brasil, tinha a percepção empírica do quanto essas discussões e os resultados teóricos alcançados ainda se encontravam distantes da realidade do chamado “chão da escola”. Enquanto a academia e algumas iniciativas isoladas no país produzem experiências, relatos e pesquisas inovadoras e propõem novas organizações das estruturas físicas, curriculares, didáticas e metodológicas a reestruturação sistêmica da educação ainda caminha a passos lentos. Dialogar com esses novos paradigmas e trazê-

los para um experimento possível dentro da rede municipal, no que tange ao ensino das artes foi a intenção dos arte-educadores do CEART. Focalizar as contribuições do teatro nessa caminhada foi o objeto desse estudo.

O projeto do CEART teve como objetivo principal contribuir para a formação integral, significativa e prazerosa dos sujeitos presentes nesses espaços e fortalecer a ligação das escolas da rede com a arte. Contudo, num primeiro momento, o projeto se organizava a partir de oficinas que dispunham de princípio, meio e fim num único encontro de 3h, oferecidas as turmas da unidade que recebia o projeto. As oficinas estavam interligadas por um tema gerador, estipulado imperativamente pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED).

No entanto, como uma vivência que cultivava um modelo fragmentado de educação e contava com uma interação tão reduzida com nossos pares poderia contribuir para o estabelecimento de uma educação integral na rede?

De que modo constituir uma aprendizagem significativa quando o contexto real e/ou interesses específicos dos participantes não eram levados em conta na abordagem pedagógica?

Essas questões foram levantadas pela equipe do CEART e a ampliação para o público da educação infantil foi fundamental para a reestruturamos a formatação até então adotada. Dentre as várias alterações feitas no projeto original, a equipe elegeu a construção de processos interdisciplinares de ensino aprendizagem como o principal eixo de mudança. Mas de que interdisciplinaridade estamos falando?

A interdisciplinaridade vista como atitude, atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, como nos orienta Ivani Fazenda “A interdisciplinaridade se consolida na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa” (FAZENDA, 1994, p.9).

Ivani Fazenda é professora pesquisadora da PUC/SP², fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI)

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ligado ao CNPQ/CAPES³, com inúmeras obras e trabalhos voltados para a pesquisa na área de ensino aprendizagem, particularmente no tema da interdisciplinaridade. Para Ivani Fazenda (2011), a interdisciplinaridade consiste numa questão de atitude, uma forma de fazer e ser, associada a uma nova maneira de descortinar e tratar o conhecimento. Ivani Fazenda, junto ao GEPI, propõe viver essa interdisciplinaridade, praticar nos espaços de pesquisa, divulgar e realizar nas escolas. No entanto, em sua obra, a pesquisadora salienta a importância de não nos perdermos nos modismos e superficialidades, a interdisciplinaridade não é algo calcado apenas em práticas intuitivas e só pode ser devidamente apreendida através do aprofundamento necessário.

O teatro naturalmente apareceu como a linguagem integradora do projeto, corroborando para isso a constituição naturalmente dialógica da linguagem, que se estrutura a partir de diversos elementos constitutivos também de outras linguagens artísticas. Mas integrar é apenas uma primeira etapa na busca de uma experiência interdisciplinar. O trabalho desenvolvido pela professora e pesquisadora Beatriz Angela (Biange) Vieira Cabral, que traz o drama como método de ensino e os debates em pedagogia teatral de Maria Lucia Pupo serviram de base para o entendimento do papel do teatro na experiência vivida no *Projeto Mário Gusmão*.

Beatriz Cabral, professora na UDESC⁴, foi a principal pesquisadora e divulgadora do drama como método de ensino no Brasil, a partir dos anos 90. A proposta traz o teatro enquanto eixo curricular, como também apresenta um método de ensino aprendizagem edificado sob uma ótica interdisciplinar.

Pupo é pesquisadora, doutora, professora na Universidade de São Paulo (USP) e vem atuando na área das Artes Cênicas, principalmente em torno dos seguintes temas: pedagogia, formação, teatro contemporâneo, ação cultural, mediação teatral e dramaturgia. Com significativa produção no campo da pedagogia teatral, elucida conceitos fundamentais para o entendimento das práticas teatrais ocorridas no Brasil.

³ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁴ Universidade do Estado de Santa Catarina

AS MUDANÇAS NO PROJETO MÁRIO GUSMÃO VAI ÀS ESCOLAS

As reformulações foram sendo estruturadas e nos debruçamos então para compreender o papel da interdisciplinaridade no projeto e assim experimentar algumas possibilidades metodológicas no encontro entre o CEART e as escolas visitadas.

Termo polissêmico, a interdisciplinaridade apresenta definições complexas, utilizada em distintas dimensões, Ivani Fazenda (2011) compreende que o termo pode assumir interpretações diferenciadas, tanto a partir da linha teórica adotada quanto alicerçado na interpretação da história de vida de cada sujeito. Nesta trajetória a equipe precisou discutir, rever e repactuar em vários momentos o conceito de interdisciplinaridade adotado, pois a prática provocava novos questionamentos, como nos diz Fazenda, interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.

Muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se extremamente acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada. (FAZENDA, 2011, p.13)

O *Projeto Mário Gusmão Vai às Escolas* num primeiro momento funcionava com oficinas de dança, música, teatro e artes visuais que não dialogavam entre si. Oficinas com princípio, meio e fim, num único encontro de 3h, oferecidas as turmas da unidade escolar que recebia o projeto. Acredito que essa formatação guardava uma relação com a prática de trabalho adotada na instituição entre 2005 e 2010, quando o CEART oferecia aulas das citadas linguagens, mas as atividades eram desenvolvidas pelos professores cada um em sua “disciplina”.

As avaliações relativas ao projeto feitas pelos professores, coordenadores e diretores das unidades atendidas, através de questionários, apresentavam dados positivos, como a satisfação da maioria dos professores com as oficinas realizadas e a admiração destes com os resultados compartilhados pelas turmas, após as atividades. No entanto também sinalizavam vários pontos de fragilidade na proposta, em especial quanto ao pouco tempo de permanência na unidade. O modelo dos questionários utilizados para esta avaliação está presente no anexo 3.

Compartilhando das críticas a equipe do CEART julgava também existir outras vulnerabilidades metodológicas que traziam dificuldades para alcançarmos os resultados almejados.

Tentando responder aos pontos vulneráveis do *Projeto Mário Gusmão Vai às Escolas* inicialmente o tempo de estadia foi ampliado significativamente. O projeto passou a contar com seis encontros em cada unidade escolar atendida, cada encontro com a duração de uma hora e trinta minutos, numa carga horária total de nove horas.

Além do aumento na carga horária total do projeto, ficou estipulado um encontro por semana, o que favoreceria para as necessárias trocas entre os profissionais envolvidos e permitiria os ajustes no planejamento entre os encontros. Era preciso construir espaços de diálogo entre nós, arte-educadores, e nosso com a equipe das unidades, “[...] precisa ficar claro que em termos de conhecimento estamos ainda em fase de transição” (FAZENDA, 2013, p.16) e que a “interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido” (FAZENDA, 2001, p.11).

O diálogo como imprescindível numa prática educativa nos é colocada por Hilton Japiassu (1976, 2006), professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RJ, pesquisador que trata da epistemologia do conhecimento, com diversos trabalhos na área da inter e transdisciplinaridade: é preciso que todos estejam abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros.

Essa atitude de abertura para o diálogo só é possível no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar. A troca e a interação é que oportunizam o estabelecimento de decisões coletivas frente aos desafios a serem enfrentados na escola, valorizando os diversos saberes ali presentes. A interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade, onde uma atitude interdisciplinar advém do encontro das histórias vividas, das concepções estruturadas e das possibilidades de olhar para uma mesma questão por diferentes ângulos e perspectivas.

A expectativa de troca nos traz, em alguma medida, uma ação de formação dos atores envolvidos. Ivani Fazenda fala de uma:

[...] formação interdisciplinar de professores...interação envolvente, sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares. Começamos aqui a tratar de um assunto novo, recentemente pesquisado, denominado intervenção educativa, em que mais importante que o produto é o processo. (FAZENDA, 2008, p. 23)

O projeto trouxe essa perspectiva de formação, tanto entre os arte-educadores, quanto no encontro entre nós e os professores/pedagogos.

O projeto original trazia um tema gerador, eleito pela SMED. Porém compreendíamos a necessidade de uma ação contextualizada. As oficinas precisavam dialogar com as necessidades e interesses do locus aonde as ações se desenrolam. O projeto não deveria ser um intervalo dentro das atividades que a escola desenvolvia, mas precisaria integrar-se ao cotidiano da unidade ao longo de sua estada. As oficinas passaram assim a serem construídas a partir de temas e/ou projetos que já estivessem acontecendo na escola.

Estes novos objetivos, traçados na ocasião pelo projeto, dialogam com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) quando o documento afirma que é preciso promover uma educação integral e significativa com a estruturação de processos educativos que propiciem aprendizagens conectadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, sem perder de vista os desafios colocados pela contemporaneidade, de formar pessoas autônomas, preparadas para lançar mão dessas aprendizagens em suas vidas. Entendendo a educação integral aqui vista como um princípio freiriano onde educar não é um ato de repasse de conteúdos disciplinares, mas uma ação que afirma a necessidade de compor uma formação cidadã de (re) conhecimento do sensível, do lúdico, da corporeidade e da brincadeira enquanto necessidades intrínsecas do ser humano.

Importante ressaltar que apesar do destaque do trecho acima a BNCC é resultante de tensões entre grupos que defendem propostas distintas de educação e que vários princípios que nortearam a construção do documento não estão devidamente postos na versão final. O processo de debates foi interrompido após o golpe sofrido, em 2016, pelo governo democrático da presidenta Dilma Rossell e sofreu inúmeras ingerências de grupos que conseguiram replicar no documento uma visão fragmentada do conhecimento e

do desenvolvimento humano. A versão final tenta invisibilizar as questões relacionadas ao debate em identidade, gênero e orientação sexual, reforça a presença do ensino religioso e antecipa a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

No primeiro encontro do projeto era realizada uma troca onde a equipe CEART tomava conhecimento dos projetos que estavam sendo executados no CMEI e apresentava a proposta do Centro Mário Gusmão. O folder de apresentação do projeto está presente no anexo 4.

Unicamente para melhor entendimento adoto ao longo deste artigo o termo professor/pedagogo para os profissionais da educação jurisdicionados no centro de educação infantil e arte-educador para o profissional lotado no CEART. A terminologia não pretende aqui estabelecer nenhuma discussão acerca dos diversos conceitos inerentes aos termos por correntes distintas da educação, visto não ser este o foco deste trabalho.

Toda a intervenção na unidade partia de uma concepção interdisciplinar e para garantir esse princípio, para além do planejamento conjunto entre os arte-educadores, do encontro com a equipe do CMEI, das trocas entre as duas equipes ao longo da elaboração das oficinas, garantimos também a presença em cada turma, durante as oficinas, de três profissionais da educação: o professor/pedagogo da turma assistida e de, no mínimo, dois arte-educadores, de linguagens distintas.

Entendendo que a interdisciplinaridade é primordialmente uma atitude e que os debates teóricos travados em seu nome “[...] apenas se faz anunciar e os educadores não sabem bem o que fazer, sentem-se perplexos com a possibilidade de sua implementação na educação.....[...]” (FAZENDA, 1991, p.14) e que esta adquire real significado apenas quando existe uma alteração na práxis, percebemos a importância do diálogo não ocorrer apenas durante os planejamentos das atividades, mas principalmente no instante do fazer pedagógico.

A intenção foi, para além do cruzamento dos saberes inerentes às linguagens artísticas dispostas no Centro de Arte Mário Gusmão, a de entrelaçar

os conhecimentos e práticas pedagógicas também com as equipes do CMEI. Após os primeiros momentos de prospecção e planejamento, iniciávamos o ciclo de oficinas, com quatro encontros, um por semana.

Ivani Fazenda (2008), dialogando com os trabalhos de Yves Lenoir (1998), professor pesquisador canadense na área de intervenção educativa, com quem a pesquisadora tem diversas produções em parceria, coloca a tensão existente acerca da finalidade da interdisciplinaridade, existente desde o seu nascimento. Os debates apresentam duas visões, aparentemente antagônicas.

A primeira, com uma perspectiva de pesquisa de uma síntese conceitual (acadêmica), numa ótica de integração, objetivando unificar todo o saber científico fortemente marcado por uma preocupação social, epistemológica, ideológica, tendo esta uma influência europeia. A segunda visão, mais pragmática, anglo-saxônica, tem uma perspectiva mais instrumental, objetiva resolver problemas cotidianos, um recurso voltado a um saber utilitário, funcional. Essas duas tendências, no entanto, tem se apresentado complementares.

Falando de interdisciplinaridade escolar, é conveniente manter intimamente ligada essa dupla visão de interdisciplinaridade, epistemológica e prática, de maneira a evitar divagações tanto do tipo idealista, que negligencia toda ancoragem na realidade escolar, como do tipo técnico-instrumentalista, em que a finalidade, a pertinência e o valor serão medidos pelo sucesso imediato. (LENOIR, 1998, p. 49)

Aprofundando a experiência no campo escolar, ainda conforme Ivani Fazenda, precisamos então de um movimento crescente em três níveis: curricular, didático e pedagógico.

A reflexão do fazer pedagógico, o planejamento, a elaboração e revisão das estratégias de intervenção é o espaço da interdisciplinaridade didática. A interdisciplinaridade pedagógica estaria no terceiro nível no espaço precípuo da ação na sala de aula.

[...] os aspectos ligados à gestão da classe e ao contexto no qual se desenvolve o ato profissional de ensino, mas também as situações de conflitos tanto internos quanto externos às salas de aula, tendo por exemplo o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado

psicológico do professor e suas próprias visões. (Lenoir, in Fazenda, 1998, p. 59)

Apesar de desejarmos influenciar num debate sobre currículo, a ação nas unidades atuou mais diretamente nos níveis didático e pedagógico. No que tange ao nível curricular a educação infantil não se caracteriza pela divisão por disciplinas. Este segmento adota as chamadas áreas do conhecimento, o que, em alguma medida, contribui para a experimentação de uma proposta interdisciplinar.

ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo na educação infantil não se encontra dividido em disciplinas, desde os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1991), passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) já se propunham eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças. Os RCNEI trazem os eixos: Movimento; Música; Identidade e autonomia; Matemática; Natureza e sociedade; Linguagem oral e escrita e Artes Visuais. As DCNEI ressaltam enquanto eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) vamos encontrar a educação infantil com cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular próprio deste segmento. São eles:

1. O eu, o outro e o nós;
2. Corpo, gestos e movimentos;
3. Traços, sons, cores e formas;
4. Oralidade e escrita;
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os documentos recomendam que para uma aprendizagem eficaz, os eixos devem ser trabalhados de forma entrelaçada, o objetivo das atividades deve ser alcançar uma educação integral e assim não contemplar apenas um único eixo.

Neste segmento os limites das disciplinas já se encontram, em alguma medida, flexibilizados. Assim posto fica evidente o quanto este segmento é um terreno fértil para plantarmos a semente da interdisciplinaridade.

Apesar desse perfil, no entanto, a professora/pedagoga A.G. (2016), do CMEI Dr. Eliezér, em uma de nossas entrevistas afirmou: “muitas vezes nos restringimos a executar uma sequência de atividades vazias de sentido para as crianças. Na rodinha, estaríamos trabalhando a oralidade, mas pouco escutamos a criança, terminada essa “tarefa” pensamos : Ufa ! Terminei uma atividade. No entanto esse primeiro momento pouco ou nada vai impactar no meu planejamento, na organização da etapa posterior, pois já está colocado para mim que neste dia vamos pintar a bandeira, porque estamos próximas do Dia da Independência do Brasil”.

Registramos assim as implicações didáticas e pedagógicas de um currículo interdisciplinar unicamente no papel. O mundo ao nosso redor possui muitas afirmações nos documentos e pouquíssimas ações colocadas em prática, conforme destaca Mariana José (JOSÉ, LENOIR, FAZENDA, Et al, 2008, p. 94), ao descrever algumas situações encontradas na educação brasileira. José demonstra, em diálogo com Fazenda, o quanto ainda encontramos em diversas instituições brasileiras um descolamento entre o que está posto nos documentos oficiais da educação e as práticas registradas por ela.

As marcas profundas de uma formação multidisciplinar corroboram para a manutenção das caixas disciplinares, mesmo quando estas não estão mais oficialmente postas. Conforme Fazenda (2011), interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

Apesar da ampliação do tempo de permanência na unidade escolar o número de encontros ainda não foi o suficiente para que pudéssemos construir espaços conjuntos de debates que dessem conta de comungarmos referenciais teóricos que sustentassem a prática. Para preencher essa lacuna optamos por

compartilhar textos entre as equipes e estabelecer trocas entre os encontros. As trocas ocorriam através de mensagens de e-mail e por telefone.

No CMEI Dr. Eliezer Audíface essa situação guardou um diferencial devido às formações realizadas junto a equipe, o que permitiu um maior aprofundamento na experiência executada nessa unidade.

PROJETO MÁRIO GUSMÃO VAI ÀS ESCOLAS NO CMEI DR. ELIEZÉR AUDÍFACE

Na primeira reunião o retrato apresentado pelas professoras/pedagogas e coordenadora pedagógica da unidade escolar sobre a presença da arte na escola não diferia muito da realidade relatada por colegas arte-educadores e demais professores da rede municipal. A presença da arte no CMEI se encontrava ainda conectada a uma proposta tradicional, associada à elaboração de produtos estéticos relacionados a datas comemorativas. A finalidade primordial era apresentar os resultados aos adultos, fossem eles os profissionais da escola e/ou a família.

A distância entre o sensível e o cognitivo, presente na educação tradicional, ainda persiste no ideário escolar e aparece muito forte no ensino das artes na dicotomia: arte como criação x arte como técnica. A possibilidade de visualizar o sensível enquanto matéria da educação ainda é muito frágil no dia a dia da escola.

Apesar dos documentos oficiais estabelecerem novos parâmetros para o ensino das artes no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Base (LDB, Lei 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares em Artes (PCN, 1992) apontarem para o rompimento dessa dualidade, após 21 anos da LDB, no cotidiano das unidades educacionais ela persiste.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) a relevância de um trabalho não fracionado, integral, também se destaca. As DCNEI recomendam o empenho para que de forma alguma as oportunidades de experimentação das crianças na escola sejam fragmentadas. Atendendo a esse pressuposto, as propostas pedagógicas neste segmento, “[...] deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais,

espaços e tempos que assegurem: a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. (BRASIL, 2010, p.19).

Na experiência que trato aqui atuei diretamente na oficina de teatro e dança, junto com dois colegas, outro professor também de teatro e uma professora de dança, com os alunos do Grupo 2. O Grupo 2 (G2), regido pela professora R.M. era formado por 22 crianças, sendo 13 meninos e 9 meninas, todos com aproximadamente 2 anos de idade. As crianças tinham ingressado na unidade escolar naquele ano, o que significa que estavam em pleno processo de construção das rotinas dessa nova vivência. O CMEI funciona em turno integral. Em consonância com as professoras/pedagogas concentramos as ações no turno matutino.

Quando chegamos ao CMEI as professoras estavam desenvolvendo o projeto “Canteiros Coletivos”. O projeto tinha partido do interesse das crianças pela origem dos alimentos e da utilidade da existência de uma futura pequena horta na escola, intencionada pelos professores, para o enriquecimento nutricional da alimentação dos pequenos.

Vamos encontrar na sequência de atividades ofertadas ao conjunto das crianças estratégias pedagógicas muito próximas às apresentadas por Beatriz Cabral, no drama como método de ensino. Todo o planejamento foi pensado na perspectiva de trabalhar a pesquisa como prática (CABRAL, 2012).

Difundido no Brasil por Beatriz Cabral a partir de 1990, o Drama é um fazer teatral que teve origem a partir dos trabalhos da atriz e professora Dorothy Heathcote. Passou a ser reconhecido e praticado em países como Canadá, Austrália, Inglaterra, Estados Unidos e alguns países do norte europeu, no final dos anos de 1970.

O Drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam *como se* estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas. (CABRAL, 2012, p.11, grifo da autora)

Cabral pontua a importância que tem para o Drama a ação de observarmos o contexto real onde estão inseridos os participantes e seus focos de interesse,

para que esse seja o ponto de partida na criação dos contextos dramáticos. Identificados esses pontos os participantes partem para edificar uma narrativa e situações ficcionais. Ao longo desse movimento temos a presença de um mediador que estimula o processo criativo através dos pré-textos que podem ser objetos, imagens, histórias, textos, entre outras possibilidades.

Algumas características básicas são associadas ao drama como atividade de ensino: **contexto e circunstâncias de ficção**, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com interesses específicos dos participantes; o **processo** em desenvolvimento através de **episódios**, um **pré-texto** que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um **professor-personagem**, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos. entre as estratégias que articulam essas características, algumas são fundamentais: as convenções teatrais que identificam formas distintas de ação dramática, a quantidade e a qualidade do material oferecido aos participantes, a delimitação e ambientação cênica. (CABRAL, 2012, p.12, grifo da autora)

Nosso pré-texto, foi a história “A Galinha Ruiva”, por possibilitar várias aproximações com o projeto da escola. A “Galinha Ruiva” é um conto original inglês onde, ao longo da história, a galinha planta, colhe, cozinha e solicita a colaboração dos outros animais, seus amigos, para efetivar as tarefas. No *Drama* o pré-texto não deve ser compreendido apenas como um estímulo, ele indica o ponto de partida, o contexto, mas também vai guiar os participantes nas investigações posteriores.

Após contarmos a história, através do teatro de manipulação de bonecos, as crianças investigaram e experimentaram as ações propostas na narrativa, através de jogos dramáticos e brincadeiras populares próprios da cultura da infância.

Considerando o quanto a expressão jogos dramáticos aparece designando ações distintas e por vezes até opostas, de maneira inversa a tranquilidade que encontramos para estabelecer a definição do termo jogos teatrais, é necessário então evidenciar o conceito adotado. Pupo (2005) elucida ambos os conceitos: jogos teatrais e jogos dramáticos.

Os jogos teatrais chegam ao Brasil através das publicações, em língua portuguesa, das experiências de Viola Spolin e se caracterizam pela composição de um sistema baseado na improvisação teatral, no jogo de regras, na presença

de um mediador e na busca de uma comunicação clara entre aquele que faz e aquele que assiste.

Já a definição dos jogos dramáticos nos traz algumas ambiguidades, visto o uso do termo em situações ímpares e por vezes com sentidos antagônicos. A expressão, segundo Pupo (2005), pode estar associada tanto a uma tradição anglo-saxã, *dramatic play*, quanto francesa, *jeu dramatique*. O termo *dramatic play* vai caracterizar a ação do faz de conta infantil, do COMO SE, uma representação simbólica da criança a cerca de um determinado objeto, pessoa ou situação, a exploração sem compromisso estrito com a linguagem teatral.

A terminologia francesa, *jeu dramatique*, foi cunhada nos anos 30, por Léon Chancerel (1886-1965), importante homem de teatro, relacionado com a origem do teatro infantil francês. O *jeu dramatique* consistia numa modalidade de improvisação com regras, efetuada a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador, intencionando melhorar a qualidade do trabalho teatral na França, mediante uma boa formação para o ator iniciante.

Tratamos o termo aqui guardando alguma proximidade com a conceituação anglo-saxã, *dramatic play*, defendida por Peter Slade (SLADE, 1978, apud PUPO, 2005) escritor e dramaterapeuta inglês e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças, “[...] do agir COMO SE, sem compromisso estrito com a depuração da comunicação, sem que os participantes se atenham à descoberta da linguagem propriamente dita do teatro”, Pupo (2005, p. 222).

Sublinho, no entanto, a discordância com Slade quando este afirma que o teatro nada teria a contribuir para a educação de crianças e jovens, pois estava fundamentado na artificialidade e a serviço do exibicionismo. Slade trata aí de um teatro circunscrito a um período muito específico da história, datado e regionalizado na Inglaterra dos anos 70, preso a convenções muito rígidas.

As contribuições do teatro na educação vêm sendo registradas através de diversos trabalhos e pesquisas. O teatro tem ocorrido nos mais diversos ambientes e instituições, como ONG's, igrejas, escolas, empresas, associações, presídios, hospitais numa perspectiva de humanização dos sujeitos na vida contemporânea, por intermédio das práticas teatrais, transcendendo o espetáculo. O que nos aponta para a questão de que a sua presença, com vistas

a esses processos de humanização, não se volta para a construção de um espetáculo, ou mesmo para o aperfeiçoamento de práticas para o desenvolvimento do ator, mas o uso destas em situações pedagógicas.

Quanto às brincadeiras populares próprias da cultura infantil, estas remontam a experiência vivida enquanto professora do Centro de Educação Pela Arte Hora da Criança. Adroaldo Ribeiro Costa, fundador do Hora da Criança, já fazia uso das brincadeiras infantis enquanto recurso pedagógico (Costa, 1982). As brincadeiras eram vistas por Adroaldo como atividades relevantes e significativas inclusive no processo de criação artística para as encenações promovidas por ele na “Hora da Criança” desde 1960, em Salvador. Os movimentos, particularmente das brincadeiras cantadas, eram por Adroaldo muitas vezes “desconstruídos e reconstruídos” na participação cênica das crianças entre três e cinco anos em seus espetáculos inovadores para o período, feito por crianças para crianças.

É relevante sublinhar que quando falamos em cultura da infância entendemos a existência de diferentes infâncias e culturas, compreendemos a existência da diversidade cultural de distintos povos. As múltiplas e distintas culturas da infância não se estabelecem exclusivamente pela idade, mas convergem para caracterizá-las os diversos elementos que componham os contextos onde estejam inseridos os sujeitos. Influenciam nesta construção desde posição social, a cultura, o gênero até o espaço e momento histórico. As várias sociedades, culturas e comunidades legaram suas heranças culturais também através das práticas lúdicas infantis. Através da brincadeira a criança significa o mundo e constitui práticas culturais autônomas.

Lydia Hortélio, educadora e musicóloga brasileira, catalogou um número expressivo de brincadeiras infantis ao redor do mundo e identificou as similaridades e diferenças entre elas. Hortélio também registrou as possibilidades dramáticas presentes nas brincadeiras cantadas.

Em uma música como “olha o camaleão/olha o rabo dele/segura esse nêgo...”, por exemplo, as crianças formam uma fila e uma pessoa é a cabeça do camaleão. Ela canta isso e cumpre um roteiro entrando e saindo daquela fila, e aos poucos vai se formando o camaleão. Isso tudo é o brinquedo camaleão. A melodia, tão bonitinha no começo, agora desaparece, porque a ação dramática é muito mais forte. E há uma infinidade de ações

dramáticas com uma linguagem de movimento própria em cada brinquedo. O brinquedo é a palavra, o texto literário; é a música, o movimento; é o drama e o outro, o companheiro de brinquedo. E isso é um todo indivisível. (HORTÉLIO, Entrevista para Tear Pontão de Cultura e Educação)

Ao longo do desenvolvimento do projeto com as crianças de educação infantil percebi que quanto mais as propostas fossem lançadas para o grupo através de jogos, músicas e brincadeiras cantadas executado em conjunto com a criança, ao invés da explanação verbal da atividade a ser feita, maior é sua eficácia, mais rápida é a adesão do grupo e se mantém com relativa facilidade a atenção das crianças.

Por isso neste trabalho a mediação de todas as atividades ocorreram com a participação do professor enquanto um dos jogadores, inclusive assumindo, em alguns momentos, personagens que compunham a narrativa. Aparece nesse momento a figura do professor personagem, outra categoria presente no *Drama*.

Flávio Desgranges, professor na USP, pesquisador em pedagogia do teatro, também defende a entrada do professor no jogo:

A sua participação, entrando vez ou outra no jogo, intensifica a relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que estes percebam e se contagiem com o seu prazer em participar das atividades. (...) Uma relação diferente se estabelece, pois desmistifica a figura do coordenador no grupo, aproximando-o dos demais integrantes, que se sentem mais à vontade para jogar. (DESGRANGES, 2006, p.98)

As crianças “brincaram de representar”, todas as crianças inicialmente eram as galinhas, junto com os professores/personagens, depois todas experimentaram trocar de lado e foram os amigos preguiçosos da galinha. Num momento todos nós plantamos e colhemos o milho, cozinhamos as várias iguarias comestíveis feitas de milho, pedimos ajuda aos amigos para fazer cada uma das atividades e por fim comemos “sozinhas” o milho cozido, a pipoca, os bolos, o mingau, o suco e todas as demais guloseimas de milho. No segundo momento houve a divisão e um dos professores/personagens foi a galinha e os demais trocaram de personagem junto com as crianças.

O **pré-texto** é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente. (CABRAL, 2012, p.15, grifo da autora)

No decurso dos quatro encontros com as crianças propusemos vários jogos em que elas exploraram as possibilidades corporais e sonoras dos personagens e ambientes ficcionais trazidos pela história e outros que conduziram as crianças a comporem novas narrativas, trazendo inclusive novos personagens. Conforme Cabral (2012), para um melhor desenvolvimento do processo é interessante que adotemos uma divisão em episódios. A cada encontro trouxemos novos materiais, que provocaram renovado interesse no desenrolar das ações dramáticas.

No primeiro encontro a manipulação dos bonecos utilizados para contar a história e demais objetos de cena, no segundo revisitar a história, através de uma linguagem artística diferente, um vídeo⁵ com a mesma narrativa.

Num primeiro momento as crianças eram chamadas a roda com a cantiga popular Tindolêle

Destaco aqui a relevância e prazer que a repetição causa as crianças nessa faixa etária. Vários estudos destacam a importância da repetição, da rotina, enquanto estratégia pedagógica para que a criança nos primeiros anos se sinta segura e possa desenvolver a sua autonomia. Devido ao perfil da turma atendida, um grupo que estava em seu primeiro ano de contato com o ambiente escolar, essa segurança tornava-se ainda mais importante. Identificamos também que devido ao intervalo de sete dias era necessária uma introdução, a cada dia de oficina, que resgatasse o trabalho anterior.

Caracterizado também como “um processo de investigação”, o impacto que o drama terá sobre o grupo vai corresponder ao material usado para envolver os participantes com o processo: o *pré-texto*, e o material introduzido de forma gradual pelo professor, tal como pistas, documentos, fotografias, objetos, etc. Tanto o *pré-texto* quanto o material de manutenção do processo permanecem estreitamente vinculados ao papel do professor, como personagem ou não. (CABRAL, 2012, p.23)

No nosso terceiro encontro as crianças foram apresentadas e também trouxeram outros animais/personagens e elaboraram pequenas narrativas, construídas coletivamente. Mesmo que sejam narrativas simples esse momento nos traz a questão da autoria num trabalho desenvolvido com crianças de dois

⁵ O vídeo utilizado na aula se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UXDbwUJtz4>

anos e o reconhecimento da infância como categoria social e da criança como ser produtor de cultura.

[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa 'assumir o controle da situação', ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do Drama – o aluno é o autor de sua criação. (CABRAL, 2006, p. 33)

Conforme Meira Chaves Pereira, no livro *Antropologia da Criança* a antropóloga Clarice Cohn (2005) dialoga com os estudos da antropóloga britânica Christine Toren, com crianças Fiji⁶ e destaca:

Que os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaboradas ou errôneas e parciais. Elas não entendem menos, mas, como afirma, explicitam o que os adultos também sabem, mas não se expressam. (COHN, 2005, p. 34, apud Pereira, p. 45).

As propostas tradicionais de trabalho com a linguagem teatral, geralmente estão ancoradas na montagem de espetáculos, já o Drama nos traz a perspectiva de uma experimentação contínua. O foco está no processo, na exploração do material que foi disponibilizado para as crianças e a “Interdisciplinaridade nos parece hoje mais processo que produto” (FAZENDA, 1994, p.25).

Nosso quarto e último encontro começou com a preparação das sementes e da terra para o plantio da horta. A horta foi montada com canteiros suspensos, feitos de material reciclado de garrafas PET⁷.

Figura 1 – Canteiros
CMEI Dr. Eliezér Audíface - setembro de 2016

⁶ Fiji é uma república localizada no centro leste da Oceania, composta por ilhas.

⁷ Garrafa de Polietileno Tereftalato



Fonte: arquivo pessoal

Abrir as conexões com os demais saberes para além das linguagens artísticas, como a relação imediata com o meio ambiente e a sustentabilidade.

[...] a situação dramática pode tornar-se convincente pela interação entre o contexto da ficção, o contexto social e o contexto da ambientação cênica. As possíveis analogias ou aproximações entre esses três contextos serão a medida do engajamento emocional dos participantes com o desenvolvimento do processo dramático. (CABRAL, 2012, p. 13)

A última etapa do projeto foi um encontro entre os professores/pedagogos, a coordenação pedagógica e a equipe gestora do centro de educação infantil com a equipe do CEART para a avaliação de todo o processo vivenciado.

As professoras preencheram os questionários e fizemos uma rodada de bate papo. A equipe do CMEI relatou satisfação com as atividades desenvolvidas, lamentou a ausência do arte-educador no espaço de educação infantil. Desde 2014, por decisão da Secretaria de Educação do Município de Salvador, todos os arte-educadores foram retirados dos centros de educação infantil.

Foi registrado a mudança do olhar das professoras sobre como organizar apresentações das crianças em datas comemorativas. A coordenadora colocou a necessidade de pensar em compartilhar mais junto COM os convidados e

menos PARA os convidados, elogiou os vídeos e textos sobre o assunto disponibilizados ao longo dos encontros e nas formações anteriores.

A professora A.G., do grupo 1, registrou que as atividades desenvolvidas, tinham-na ajudado a perceber as várias possibilidades de experimentação com arte, na faixa etária que atua. A equipe do CMEI relatou que ter os diálogos e práticas formativas antes das oficinas com os alunos, tinha sido um ganho, pois percebiam assim uma maior facilidade em identificar e experimentar ao longo das oficinas princípios debatidos na formação.

Foi também considerado um ganho para as professoras/pedagogas o aprofundamento, a partir dos diálogos conosco, sobre o papel da arte na escola e suas possibilidades nesse segmento do ensino. A equipe CMEI salientou a importância da construção conjunta das sequências didáticas e compararam com outras formações já disponibilizadas pelo órgão central. Na leitura das professoras/pedagogas esses outros momentos formativos centravam suas atividades em debates conceituais e que nem sempre era possível associar estes a rotina da sala de aula.

CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO NA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR

Sendo uma linguagem polissêmica o teatro apareceu naturalmente como a linguagem integradora do *Projeto Mário Gusmão*, mas no momento em que a ação vai a campo, a experiência superou as amarras impostas pelos limites estabelecidos para cada linguagem e nesse momento garantimos uma atitude interdisciplinar.

Entretanto, naquele momento, as ações desencadeadas enquanto integração, etapa anterior à interdisciplinaridade, que, segundo Fazenda (2002), visam o início de um relacionamento, um estudo, uma interpretação dos conhecimentos e fatos a serem posteriormente interados, não partiram de um conceito pronto, e sim de uma atitude. (Guimarães, Maria José Eras, 2008).

As atividades planejadas partiram de um olhar de investigação. Os elementos do *Drama* foram sendo incorporados a proposta do projeto, não ficaram limitados às oficinas onde estivesse um professor de teatro atuando.

Essa amálgama foi percebida pelos colegas do CMEI. Em entrevista realizada sobre a percepção dos limites entre as linguagens presentes no projeto as pedagogas afirmaram que não era possível distinguir onde começava uma e terminava outra “só sabíamos que um professor era de teatro ou de música pela camisa” (A.G. Informação verbal. Entrevista 2017). As camisas utilizadas pela equipe eram idênticas, a única diferença era a grafia, às costas, da linguagem de cada arte-educador.

Paulo Freire argumenta ao definir o que intitulou de educação bancária que "Transformar os alunos em objetos receptores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação, leva homens e mulheres a ajustarem-se ao mundo e inibe o seu poder criativo" (FREIRE, 1970, p.77). No cerne desta educação bancária, que poda a criatividade, o ensino das artes é visto praticamente como desnecessário. Nesse momento, década de 70, o Brasil vai elaborar a Lei 5692/71 e propor um ensino das artes calcado na polivalência.

Importante então destacar a diferença da proposta de polivalência presente naquele período e as proposições de uma educação interdisciplinar, onde o teatro atuou enquanto linguagem catalisadora no processo de diálogo entre as disciplinas.

A polivalência implantada no ensino formal brasileiro trazia um único profissional que se responsabilizaria pelo ensino da arte, compreendida com a presença de pelo menos quatro linguagens: música, dança, teatro e artes visuais. A proposição que trouxemos neste trabalho entende que a interdisciplinaridade é muito mais do que uma simples interligação de conteúdos de disciplinas, conforme Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade não nega as disciplinas, pois delas depende em essência. Essa experiência então não pode prescindir do encontro, do encontro de saberes e pessoas, algo que a proposição de polivalência no Brasil cerceava.

A proposta então foi de encontro, de diálogo, não de polivalência. E quando o teatro se colocou enquanto potencializador nessa convergência e intersecção de saberes não podemos confundir com uma sobreposição deste sobre as demais linguagens. Catalisar não significa hierarquizar, mas afirmar que

podemos fazer uso do que é próprio da linguagem teatral, quando isso puder favorecer o encontro nos processos de ensino aprendizagem.

Segundo Koudela e Almeida Júnior (2015), o termo Pedagogia do Teatro, já sinaliza uma construção conceitual interdisciplinar, pois parte da interseção entre os saberes pedagógicos e teatrais, o que reprimiria possíveis amarras conceituais já instauradas em cada uma destas áreas.

Patrimônio de todas as culturas, em diferentes tempos históricos, os jogos tradicionais, em seu caráter transcultural efetivamente trazem dentro de si vetores que possibilitam a apropriação da linguagem teatral por pessoas das mais variadas origens e contextos. (PUPO, 2007, p.3).

Quando Pupo (2007), dialogando com Spolin (1979,1999, 2001), estreita a relação entre o brincar, os chamados jogos da infância e a linguagem teatral podemos perceber como o teatro traz em sua verve a possibilidade de diálogo com a educação infantil. Espaço onde o brincar encontra-se mais fortalecido e reconhecido enquanto atividade pedagógica no processo de construção do sujeito.

Todo o processo esteve apoiado em ações que dialogam com as convenções teatrais, como definidas por Jonathan Neelands, segundo Beatriz Cabral (2012): ações que criam contexto, ações poéticas e ações reflexivas. Enfatizo a afirmação “dialogam” num contexto em que o público alvo da ação são crianças de dois anos, o que limita o processo, as possibilidades criativas e reflexivas ao desenvolvimento desta faixa etária. No entanto, acredito na razoabilidade das associações e pontes construídas entre as capacidades criativas próprias dessa fase e as propostas trazidas pelo Drama.

A construção do conhecimento em grupo, mediante a concomitante aquisição da linguagem, ambos decorrentes das situações criadas e mediadas pelo professor, fica evidente a cada etapa do processo. Neste, o sucesso ou fracasso do drama como método de ensino ou de aprendizagem reflete a habilidade do professor para coordenar as interações dos alunos em diferentes níveis a fim de equilibrar *fazer* e *apreciar* e de introduzir situações, informações e/ou desafios na hora certa de acordo com os diferentes papéis e ações. (CABRAL, 2012, p.31)

As categorias presentes no Drama, aqui relacionadas a oficina ministrada por mim no CMEI Dr. Eliezer Audíface, estiveram presentes nas demais oficinas e foram paulatinamente alçadas a estruturas metodológicas no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de projetos dessa ordem ainda não são frequentes no cotidiano da escola de educação básica, percebemos que a presença do teatro ainda está relacionada a uma proposta tradicional, um teatro feito com crianças ainda é pensado apenas pelo produto estético final a ser mostrado para os adultos, particularmente nas festividades escolares e datas comemorativa. Os resultados então assim se apresentam: “O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente.” (FAZENDA, 2003, p.60)

Acredito que o trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo Centro de Arte Mário Gusmão contribuiu significativamente para questionar essas leituras e percepções, não apenas sobre a arte, mas sobre o papel da educação.

Infelizmente o encerramento das atividades do Centro de Arte Mário Gusmão acabaram por dificultar na rede municipal de Salvador o estabelecimento de projetos dessa natureza. É lamentável o constante descompromisso verificado entre os entes públicos em avaliar as ações em curso, particularmente quando ocorrem as trocas de gestão.

Compartilho com Ivani Fazenda a ideia de que a interdisciplinaridade é muito mais do que uma simples interligação de conteúdos de disciplinas, os caminhos da interdisciplinaridade são muitos, esse trabalho não afirma que o teatro ou ainda o *Drama* são a receita, “[...] precisa ficar claro que em termos de conhecimento estamos ainda em fase de transição” (FAZENDA, 2013, p.16). Esse caminho foi o encontrado e escolhido pelos arte-educadores do CEART e abraçado pelos colegas das unidades que aceitaram participar da experiência.

Como nos diz Ivani Fazenda (2011) a interpretação da interdisciplinaridade depende da atitude das pessoas frente ao conhecimento e de como estes sujeitos, e não outros, envolvidos numa determinada procura para compreender um objeto, transformam essa atitude em fazeres.

Acredito na potencialidade dos encontros para a promoção da circulação de conceitos que inclusive reelaborem esquemas cognitivos e que assim podemos promover a construção de novas concepções de educação. Como nos

diz Fazenda (2008) acreditamos que nossa força estará na parceria, onde poderemos criar novos perfis de cientistas, desenvolver novas inteligências, abrir a razão.

Essa crença foi solidificada quando percebi o quanto a ambiência favorável gerada pelo encontro daquelas pessoas, daqueles profissionais no CEART, foi fundamental para que as possibilidades que estabeleci de experimentação da linguagem, enquanto potencializadora na construção de uma metodologia interdisciplinar ocorressem. Em outros espaços e momentos na rede eu já havia tentado, no entanto para resultados menos significativos precisei de um aporte de tempo, energia, elaboração de estratégias de convencimento dos demais membros da equipe infinitamente superiores.

Ao longo da construção do projeto vários dos elementos inerentes à linguagem teatral de fato se fortaleceram enquanto potencializadores das ações. Na chegada à nova unidade a abertura da atividade era com uma intervenção cênica. Isso poderia ser uma escolha aleatória, no entanto, foi tema discutido em diversas ocasiões e a equipe concluiu que a convergência das linguagens que acontece numa encenação teatral demonstrava ser a forma mais adequada e representativa para o que se seguiria.

Cada turma era assistida por pelo menos dois arte-educadores, e constatei que, mesmo que a linguagem teatral não estivesse presente na figura do professor de teatro compondo a dupla, os elementos do Drama foram compondo a prática e o planejamento do projeto. Indispensável registrar a necessidade de tempo de encontro entre os pares para a elaboração coletiva dos planejamentos.

O teatro foi se estabelecendo como a amálgama mais eficiente, não só para os momentos de encontro do projeto, mas a linguagem catalisadora nesta experimentação interdisciplinar.

Se a materialização de uma questão fundante da proposta de Beatriz Cabral não está fortalecida nesta experiência, a composição de narrativas pelo aluno, visto a limitação própria da idade do público atendido, vamos perceber esse elemento sobre um novo prisma se o identificarmos enquanto potencializador das trocas entre os professores das duas equipes, compondo e recompondo seus planejamentos/narrativas.

O projeto só pode ser entendido em sua integralidade se pudermos perceber que o colega parceiro do CMEI, em alguns momentos era também um aprendiz, no tocante tanto a proposta da interdisciplinaridade quanto na inserção dela através de elementos do drama. Para Beatriz Cabral “[...] o drama está essencialmente voltado à diversidade da experiência humana, ele tende a provocar novos níveis de questionamentos, em vez de promover respostas” (CABRAL, 2012, p.33).

Inicialmente foi surpreendente encontrar neste segmento um olhar sobre as artes tão próximo ao encontrado nos demais, visto inclusive as proposições curriculares encontradas nos documentos oficiais. Uma compreensão de educação onde a memorização e a razão ainda estão no centro, hierarquicamente superiores ao sensível, a imaginação e a criatividade.

As professoras relataram em suas avaliações o quanto a experiência com o projeto tinha corroborado na desconstrução do papel da arte na educação infantil. A exemplo, foi destacado pela coordenadora pedagógica que nas comemorações juninas da unidade após a primeira ida do CEART ao CMEI este reelaborou todo o formato do que era feito até então. Ao invés de apresentações chorosas de criança insatisfeitas com o formato de distanciamento entre seus familiares/plateia estes foram convidados a vivenciar atividades juntos com elas.

Em novembro 2017 retornei ao CMEI e apliquei entrevistas semiestruturadas, que se encontram disponibilizadas no apêndice 1. Os depoimentos, mesmo com algumas impressões diferenciadas, demonstraram o sentimento de satisfação e de que de fato construímos juntos.

Quando questionadas sobre a questão da interdisciplinaridade as professoras foram unânimes ao declararem os ganhos obtidos só em exercitar o pensar interdisciplinar, mas também registraram as dificuldades de rever vários paradigmas da chamada educação tradicional. Elencaram desde as batalhas a serem travadas com o sistema educacional que aponta esse caminho em seus documentos, mas cria várias dificuldades para sua concretização, como ausência de momentos de encontro da equipe, previstos na chamada grade de horários, além de suas próprias crenças e habilidades.

O olhar e a atitude interdisciplinar dos atores envolvidos na ação, segundo Fazenda (2009), é de fato o que vai diferenciar as diversas experiências que ocorrem em nome da pesquisa de uma metodologia que nos permita sair da compreensão insuficiente da interdisciplinaridade enquanto uma interação de mais de uma disciplina.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **Drama Como Método de Ensino**. Ed. Hucitec. 2 edição. São Paulo, SP. 2012.

COSTA, Adroaldo Ribeiro. **Igarapé: História de Uma Teimosia**. Ed. Egba. Salvador, BA. 1982.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo, SP. Ed. Cortez, 2001.

_____. (org). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP. Ed. Papirus, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. São Paulo, SP. Ed. Papirus, 1994.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

_____. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo, SP. Ed. Cortez, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-e-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2017.

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São paulo, SP. Ed. Cortez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP. Ed. Paz e Terra. 1970.

HORTÉLIO, Lydia. **Entrevista para Tear Pontão de Cultura e Educação**. Tear Pontão de Cultura e Educação. Disponível em: <http://institutotear.org.br/lydia-hortelio-e-a-brincadeira-musicada/> . Acesso em 06/06/2017.

KOUDELA, Ingrid. ALMEIDA JUNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. Ed. Perspectiva. São Paulo, SP. 2015.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. 2010.

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE**. Vol. 6. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília. 2001.

_____. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. : il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Artigo: **Drama Como uma Possibilidade Teatral na Educação Infantil.** 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/85651>. Acesso em 12 de julho de 2017.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Artigo: **JOGOS TEATRAIS NA SALA DE AULA. UM MANUAL PARA O PROFESSOR.** 2010. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0_21_RESENHA MARIA LUCIA DE SOUZA PUPO FENIX JAN FEV MAR ABR 2010.pdf . Acesso em 10 de junho de 2017.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Artigo: **Para Desembaraçar os Fios. Educação & Realidade.** 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>. Acesso em 10 de junho de 2017.

REVISTA GEPI. vol. 1, nº 0. 2010. São Paulo. Anual. <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/view/1039>. Acesso em 16 de maio de 2017.

REVISTA GEPI. vol. 1, nº 1. 2011. São Paulo. Acesso em 20 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-1-gepi-out11.pdf> . Acesso em 17 de maio de 2017.

PEREIRA, Meira Chaves. Artigo: **Cultura, Infância, Criança e Cultura infantil: Alguns Conceitos.** 2013. Quastio, Revista de Estudos em Educação, v.15, n. 1. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1631>. Acesso em 12 de junho de 2017.

Apêndice

Apêndice 1 - Entrevistas semiestruturadas aplicadas às professoras e a coordenadora pedagógica do CMEI Dr. Eliezér Audíface.

Anexos

Anexo 1 - *Projeto Mário Gusmão vai às Escolas - Ação CMEI*

Anexo 2 - Pauta reunião pedagógica entre o CMEI Dr. Eliezér Audíface e o CEART.

Anexo 3 - Modelo do questionário de avaliação do *Projeto Mário Gusmão Vai às Escolas*.

Anexo 4 - Folder de apresentação do *Projeto Mário Gusmão Vai às Escolas - Ação CMEI*

Anexo 5 - Proposta Pedagógica

Anexo 6 - Questionário de avaliação preenchido pela Professora R.M.

Anexo 7 - Letra da música Tindolê

Anexo 8 - Música “A Galinha Ruiva”, composição e interpretação Osvaldo Oliveira.