



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

**REBECA QUEIROZ VIVEIROS DE CASTRO**

PRÁTICAS CRIATIVAS E INTERDISCIPLINARES NO ÂMBITO ARTÍSTICO-  
PEDAGÓGICO:  
questionamentos, planejamentos e reflexões

Rio de Janeiro  
2021



**REBECA QUEIROZ VIVEIROS DE CASTRO**

**PRÁTICAS CRIATIVAS E INTERDISCIPLINARES NO ÂMBITO ARTÍSTICO-  
PEDAGÓGICO:**  
questionamentos, planejamentos e reflexões

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Letras e Artes (CLA), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Ribeiro da Silva Tavares.

Rio de Janeiro  
2021

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

C355 Castro, Rebeca Queiroz Viveiros de  
PRÁTICAS CRIATIVAS E INTERDISCIPLINARES NO  
ÂMBITO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO: questionamentos,  
planejamentos e reflexões. / Rebeca Queiroz  
Viveiros de Castro. -- Rio de Janeiro, 2021.  
98 f.

Orientador: Joana Ribeiro da Silva Tavares.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Ensino de Artes Cênicas, 2021.

1. Ensino. 2. Artes Cênicas. 3.  
Interdisciplinaridade. I. Tavares, Joana Ribeiro  
da Silva, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
Centro de Letras e Artes – CLA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC

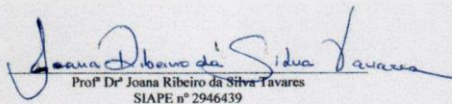
**PRÁTICAS CRIATIVAS E INTERDISCIPLINARES NO ÂMBITO  
ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO: questionamentos, planejamentos e reflexões**

**POR**

**Rebeca Queiroz Viveiros de Castro**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

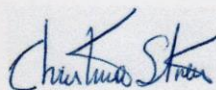
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.ª Dra. Joana Ribeiro da Silva Tavares  
SIAPE nº 2946439

---

Prof.ª. Dra. Joana Ribeiro da Silva Tavares (PPGEAC - Orientadora)



---

Prof.ª. Dra. Christina Carneiro Strevia (PPGAC/UNIRIO)



Prof.ª. Dra. Elconora Batista Fabião (PPGAC/UFRJ)

A Banca considerou a Dissertação: **Aprovada**

Rio de Janeiro, RJ, em 11 de outubro de 2021

Dedico esse trabalho a todas as Universidades públicas no Brasil, territórios de resistência, produção e compartilhamento de conhecimento;

Aos profissionais da educação básica que seguem exercendo e reinventando seu ofício, diante de todos os desafios enfrentados;

E, como não poderia deixar de ser, dedico também as crianças: presente e futuro da humanidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Joana Ribeiro, por tudo e tanto. Por acompanhar e acolher minhas dúvidas e angústias sem deixar de insistir na importância da conclusão desse processo. Pela orientação instrutiva, detalhista e livre, na mesma medida;

À Rejane Moreira, pelo incentivo desde o primeiro momento, demonstrando de muitas maneiras que era possível;

À Eleonora Fabião pela escuta minuciosa, sabedoria compartilhada, e grande generosidade;

À Christina Streva pela assertividade nos apontamentos e por sua paixão pelo Teatro, sempre inspiradora;

À Mariana Brunelli pelas contribuições e sugestões preciosas de quem já passou por isso um dia;

À Paula Otero, por fazer da revisão um espaço de trocas e de subjetividades;

À Letícia Medella e ao Tiago Vianna pela escuta afetiva permeada de sugestões e reflexões;

À Comunidade em Transição, pela base e os inúmeros aprendizados coletivos cotidianos;

À Lucia Casoy pelo apoio incondicional sempre;

À Flora Lis, por existir.

CASTRO, Rebeca Queiroz Viveiros de. **A prática criativa no âmbito artístico-pedagógico e a interdisciplinaridade: questionamentos, planejamentos e reflexões**. 2021. 98 f. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGEAC). Centro de Letras e Artes. (CLA) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2021.

## **RESUMO**

A presente pesquisa apresenta reflexões acerca do ensino das artes cênicas através do compartilhamento de planejamentos de aulas e relatos de processos artísticos com crianças e adolescentes entre 2015 e 2021. Essas reflexões giram em torno de questionamentos sobre os desafios encontrados na busca por uma educação que transgrida ou, ao menos tente transgredir os limites encontrados no ambiente escolar, como a espetacularização das performances artísticas, o processo avaliativo e o excesso de tarefas. As diferentes trocas entre as aulas de teatro e as outras matérias, seus embates, alegrias e desafios, também permeiam os relatos apresentados. A partir de um breve olhar sobre o percurso de integração das linguagens artísticas ao sistema de ensino no Brasil, dentro de um contexto de disciplinarização e segmentação do conhecimento, e das noções sobre inter/transdisciplinaridade, observamos que o teatro, por sua natureza transdisciplinar, encontra no ambiente escolar diferentes possibilidades de relações com outras matérias, em vias de mão única e de mão dupla.

**Palavras-chave:** Ensino. Artes Cênicas. Interdisciplinaridade.

CASTRO, Rebeca Queiroz Viveiros de. **A prática criativa no âmbito artístico-pedagógico e a interdisciplinaridade: questionamentos, planejamentos e reflexões.** 2021. 98 f. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGEAC). Centro de Letras e Artes. (CLA) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2021.

#### ABSTRACT

This research presents reflections on performing arts teaching through sharing lesson plans and reports of artistic processes with children and adolescents between 2015 and 2021. These reflections revolve around questions about the challenges encountered in the search for an education that transgresses or at least try to transgress the limits found in the school environment. The spectacularization and formalization of artistic performances, the evaluation process, and the excess of tasks are some of such limitations teachers face. But, on the other hand, the different exchanges between theater classes and other subjects, their clashes, joys, and challenges, also permeate the stories presented. Briefly looking at the integration of artistic languages path into the Brazilian education system, within a context of disciplining and segmenting knowledge, and the notions of inter/transdisciplinarity, we observe that drama, due to its transdisciplinary nature, finds in the school environment different relationships possibilities with other subjects, in one-way and two-way ways.

**Keywords:** Teaching. Performing Arts. Interdisciplinarity.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	8
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 INTERDISCIPLINARIDADE: NOÇÕES E CRUZAMENTOS</b> .....	16
1.1 A Fragmentação dos saberes .....	16
1.2 Cruzamentos nas Artes .....	19
1.3 Noções de Interdisciplinaridade .....	21
1.4 A inteligência teatral .....	26
<b>2 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS</b> .....	33
2.1 Memoriais de planejamentos .....	34
2.1.1 Jogos teatrais .....	34
2.1.2 Cenas teatrais curtas .....	41
2.1.3 Práticas de montagens .....	47
2.2 As possibilidades no ensino remoto .....	56
<b>CONCLUSÃO</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	73
<b>APÊNDICES</b> .....	74
APÊNDICE 1 – <i>A Máquina</i> .....	74
(Livre adaptação do livro de Adriana Falcão pela professora de teatro Rebeca Queiroz).	
APÊNDICE 2 – <i>O Mito de Perseu, Andrômeda e Medusa</i> .....	83
(Parceria entre as matérias de português, dança e teatro)	
APÊNDICE 3 – <i>Cavalo Marinho</i> .....	85
<b>ANEXOS</b> .....	96
ANEXO A – CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE .....	96

## APRESENTAÇÃO

*Fica fazendo de tudo e termina não fazendo nada bem.  
Igual a um pato, que nem voa, nem nada, nem anda  
direito.  
(Autor desconhecido)*

Me apresentar nunca foi tarefa fácil, pois, tanto na minha formação quanto na minha atuação profissional circulei por linguagens e funções diversas, sempre com o sentimento de que em algum momento eu precisaria escolher uma única atividade para me especializar. Artista plástica, cenógrafa, cantora, produtora, contadora de histórias, atriz e professora; além de mãe e espectadora: duas funções que considero essenciais para o meu desenvolvimento enquanto pessoa, artista e educadora. Recentemente, em maio de 2021, participei da oficina oferecida pelo ator e dramaturgo Eduardo Rios: *Do Pato à pata - multiartista em busca de integridade*, cuja proposta era desmistificar a síndrome do pato, mostrando que há caminhos valiosos para artistas que desenvolvem aptidões múltiplas, uma vez que todas elas desembocam no mesmo lugar: a essência interior da pessoa, a identidade da artista. Me identifiquei com o título/proposta da oficina, pois aos poucos, estou entendendo que as vivências que tive em cada área se somam e não necessariamente se excluem ou se prejudicam. Todas essas vertentes me constituem e cada vez mais sinto o desejo e a necessidade de integrá-las.

Minha trajetória como docente se inicia de forma precoce, concomitantemente aos meus estudos artísticos com ênfase no teatro popular, quando encontro o grupo Carroça de Mamulengos<sup>1</sup>, companhia teatral itinerante de formação familiar que há 40 anos viaja o Brasil apresentando sua arte. Durante três anos (2000 a 2003) participei de todas as atividades de pesquisa, confecção de bonecos e adereços, espetáculos e ministração de oficinas do grupo, iniciando assim a minha atuação pedagógica associada à minha prática artística. Somada a essa experiência integrei outros dois grupos de teatro nos anos subsequentes: A Cia. Tem Sim Sinhô<sup>2</sup>, e a Cia. Mambembrincantes<sup>3</sup>, com os quais aprofundi a minha pesquisa em cultura popular como musicista, artista plástica, atriz e educadora.

Em abril de 2003, estreei com a Cia. Tem Sim Sinhô o espetáculo de rua *A Brincadeira Continua*, o qual permaneceu em cartaz até novembro de 2006, atuando em mais de duzentas

---

<sup>1</sup> O site do grupo está disponível em: <http://www.carrocademamulengos.com.br>. Acesso em: 28 mai. 2021.

<sup>2</sup> A Companhia Itinerante de Teatro e Circo Tem Sim Sinhô! foi fundada em Anápolis-GO em 2001 por Israel Ferreira Diniz. O site do grupo está disponível em: <https://temsimsinho.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 28 mai. 2021.

<sup>3</sup> O site do grupo está disponível em: <http://mambembrincantes.blogspot.com/p/videos.html>. Acesso em: 28 mai. 2021.

apresentações em praças, escolas, parques e festivais, entre os estados do Rio de Janeiro, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Paraíba e Pernambuco. Em julho de 2007, eu integrei a *Caravana Mambembrincantes: Fazendo arte pelo Brasil*, tocando flauta e cantando no espetáculo da Cia Mambembrincantes, em turnê por vinte e duas cidades do estado de Minas Gerais e no Rio de Janeiro, com o patrocínio da Petrobrás.

Fazer teatro de/na rua, para e com plateias espontâneas, demanda presença ativa e capacidade de improvisação em situações muito inusitadas. Há uma interação constante com pessoas de universos completamente diferentes e as apresentações em si são apenas uma pequena parte desse conjunto. Os aprendizados humanos que trago comigo dessas vivências são imensuráveis.

De volta ao Rio de Janeiro, me dediquei ao espetáculo solo infantil *Histórias Pintadas*<sup>4</sup> com direção de Warley Goulart, da Cia Tapetes Contadores de histórias, e direção musical de Itiberê Zwarg. Nos anos seguintes, segui me dedicando ao universo da contação de histórias, produzindo, atuando e confeccionando cenários e adereços para mais quatro espetáculos. Sendo dois adultos<sup>5</sup> e três infantis<sup>6</sup>.

Nessa mesma época, fundei o grupo musical Forró Descalço com o qual cantei durante dez anos - de 2009 a 2019 - em um evento que acontecia mensalmente na Rampa, Lugar de Criação (espaço dedicado às formações e práticas artísticas), entre outros espaços. A proposta do grupo/evento era interpretar, ao vivo, clássicos de compositores como Luiz Gonzaga, Marinês, João do Vale, Elomar, e versões de MPB em ritmo de forró. O público metaforicamente e literalmente tirava os sapatos, se despindo, de alguma forma, para dançar livremente, participando das apresentações.

Paralelamente ao meu trabalho como cantora e contadora de histórias coordenei durante um ano (2009/2010) a Brinquedoteca Caxixi na favela da Maré, através da ONG REDES e em parceria com o programa de crianças Petrobrás na Maré, com a proposta de resgate de

---

<sup>4</sup> Com esse espetáculo me apresentei nos projetos: *Contos Clássicos Brasileiros* (CCBB Brasília e CCBB RJ em 2008, 2009 e 2010); *Plateias Hospitalares* (Doutores da Alegria, 2010); *Segundo Turno Cultural*, 2011/2012, entre outros.

<sup>5</sup> Espetáculo *Trança de Flor*, com direção de Warley Goulart e música original de Joana Queiroz. (Circuito Sesc Santa Catarina, 2010) e o espetáculo *Cartas* (2012) da Companhia Arteira de Nova Friburgo, com direção Gabriela Ribas e orientação de direção de Moacir Chaves, agraciado com o Prêmio Montagem cênica 2011.

<sup>6</sup> *O Brasil de Tuhú*, espetáculo infanto-juvenil sobre a vida e a obra de Villa Lobos, com texto de Gabriel S'antanna. (Museu Villa Lobos, 2011. Festival Villa Lobos 2011, 2012, 2013 e 2014. CCBB RJ-janeiro de 2013); espetáculo *Histórias de Chiquinha Gonzaga, uma mulher à frente do seu tempo*, com direção de Christina Streva e texto de Gabriel S'antanna. (Festival Villa Lobos 2012 e CCBB RJ-janeiro de 2013); e o espetáculo *Apanhei-te Ernestinho, Vida, Música e Sonhos de Ernesto Nazareth*, com direção de Juliana Linhares e texto de Gabriel S'antanna. (Festival Villa Lobos 2012 e CCBB RJ-jan. de 2013).

brinquedos e brincadeiras populares, vivência de grande impacto para mim, pela oportunidade de interagir com espaços, pessoas e realidades socioculturais diferentes das minhas.

Escrevo sobre todas essas experiências por considerar importante para esse trabalho explicar a multiplicidade presente na minha trajetória a qual vai além de um só formato ou linguagem.

Considero relevantes para minha prática artístico-pedagógicas ainda: o treinamento continuado para atores, com Hugo Moss, entre 2010 e 2013 - a partir da visão artística deixada pelo ator russo Michael Chekhov (1891-1955)<sup>7</sup>; a experiência como atriz pesquisadora do grupo continuado de pesquisa em teatro cabaré: Os incoerentes<sup>8</sup>, com direção de Christina Streva, entre 2014 e 2016 e o Kinomichi<sup>9</sup> com Christiana Cavalcanti e Victor Labouret, entre 2009 e 2011 (e recentemente, de forma *online*, em 2020).

Antes de concluir minha graduação em Artes Cênicas nessa universidade e, posteriormente, no Programa Especial de Formação de Docente pela Universidade Cândido Mendes, assumi como professora de teatro 16 turmas do ensino fundamental de uma escola particular, do segundo ao nono ano. Em 2020, reduzi consideravelmente minha carga horária para oito turmas de uma escola particular e, em 2021, para seis turmas. Desde agosto de 2015, venho constantemente refletindo sobre as inúmeras questões que permeiam a prática pedagógica no ensino das artes cênicas a partir da minha experiência em sala de aula e fora dela. Nessa dissertação abordarei alguns aspectos dessa reflexão, com destaque para a questão da espetacularização e formalização das performances artísticas no ambiente escolar e da inter/transdisciplinaridade nas Artes.

---

<sup>7</sup> O site do treinamento está disponível em: <http://www.michaelchekhov.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

<sup>8</sup> O site do grupo está disponível em: <https://cabareincoerente.com/>. Acesso em: 20 jun.2021.

<sup>9</sup> Kinomichi: prática corporal fundada por mestre Noro, discípulo de Ueshiba, fundador do Aikido. <https://www.barcco.art/kinomichi>. Acesso em: 20 jun. 2021.

## INTRODUÇÃO

Quando decidi me inscrever para o mestrado eu estava completamente exausta, transbordando de inquietações acerca do ensino do teatro e me questionando muito sobre se deveria ou não continuar lecionando. Precisava urgentemente ouvir outras vozes com experiências e visões diferentes das minhas para conseguir avançar em alguma direção, mesmo que fosse em direção ao fechamento de um ciclo.

A redução significativa da minha carga horária na escola (de 16 para oito e depois para seis turmas e, conseqüentemente, a diminuição das inúmeras tarefas como: planejamentos, relatórios, conselhos de classe etc.) me possibilitou olhar de outra forma para a minha prática, com mais clareza e alguma calma. Da mesma forma, os debates, estudos e leituras realizados ao longo do curso de mestrado profissional e especialmente durante o processo de escrita deste trabalho ampliaram a minha percepção sobre os meus questionamentos e angústias.

A presente pesquisa se propõe a pensar sobre o ensino do teatro através do compartilhamento de planejamentos de aulas e relatos de processos artísticos com crianças e adolescentes do ensino fundamental, permeados por reflexões acerca das seguintes provocações:

1) De que maneira nós, professores de teatro, podemos reafirmar o valor da prática teatral na escola como experiência em si, independente de seus resultados? Nesse sentido, onde o espetacular poderia dar lugar ao performativo, e como?

2) Quais são as diferentes maneiras de se conectar, na escola, a experiência do teatro com outras matérias? Ou seja, quando a consciência inter/transdisciplinar na escola pode ser um guia pedagógico para a invenção de possibilidades?

As aulas de artes ainda estão muito relacionadas à espetacularização das suas linguagens. A excessiva visibilização dos trabalhos realizados e a supervalorização dos resultados em detrimento dos processos impactam de forma considerável a expectativa de toda a comunidade escolar - corpo docente, coordenação, direção, alunos e familiares - sobre a abordagem das mesmas; como consequência, os procedimentos e dinâmicas realizados em aula são diretamente afetados por essas questões.

Os exercícios<sup>10</sup> de autoconhecimento e superação pessoal no plano individual, de cooperação, de diálogo, de escuta e de aceitação das diferenças no plano coletivo,

---

<sup>10</sup> Na minha prática pedagógica os termos "exercícios" e "jogos" são sinônimos. Ver subitem 2.1.1 Jogos teatrais, p. 35.

proporcionados pela experiência teatral contida nos jogos dramáticos, muitas vezes não são experienciados em sua plenitude porque, mesmo de forma indireta, estão atrelados a um produto culturalmente enraizado no calendário da escola.

Faço aqui um adendo sobre o uso equivocado, embora justificado, da palavra "produto" no parágrafo acima. Afinal, o que vem a ser um produto?

A noção de produto está diretamente relacionada com o consumo, tendo como parâmetros: eficiência, eficácia e efetividade. As obras artísticas, por outro lado, são a articulação do simbólico, do imaginário e do concreto. Portanto, não deveriam estar associadas [à noção de produto]. (FABIÃO, 2021, n.p.).

Ao chamarmos nosso fazer artístico-pedagógico de produto estamos corroborando com uma associação que, além de equivocada, não nos interessa. A partir dessa reflexão comecei a observar o uso recorrente da palavra produto durante as reuniões com o corpo docente, a coordenação e a direção da escola.

Levantei essa problematização com alguns colegas professores de artes e fiquei muito feliz com a reverberação positiva que essa conversa gerou: combinamos de sermos vigilantes em relação ao seu uso. Parece uma mudança insignificante, mas as palavras carregam sentidos que, nesse caso, não desejamos perpetuar.

É claro que as limitações não vêm só de fora, estão dentro também; em nós, professores e auxiliares, e nas próprias crianças. Não é só a escola que impõe a supervalorização do resultado porque precisa desse material como ferramenta de divulgação. Nós também temos esses valores enraizados culturalmente.

Se pensarmos de forma mais ampla perceberemos que a nossa sociedade funciona dessa maneira e aprendemos desde muito cedo a valorizar nossos resultados em detrimento aos nossos processos. Arrisco dizer que essa é uma problemática cultural. Condenamos o ócio, as pausas, a contemplação. Por isso é tão difícil sustentar na prática o que valorizamos na teoria.

É preciso sermos vigilantes para não cairmos no automatismo da lógica de produção. É preciso parar constantemente para verificar se estamos dando importância ao que realmente importa; e para nos perguntarmos sempre: o que verdadeiramente importa? E para quem? Me incluo nessa preocupação e necessidade de vigilância constantes. Não apenas na sala de aula, mas na vida. Não apenas nas aulas específicas em torno das montagens de peças e cenas, mas também e até nos exercícios mais livres.

---

Slade (1987) ressalta que as crianças devem ser entendidas como artistas criativos que desde o princípio participam da criação das improvisações, seja sugerindo suas temáticas a partir de estímulos, seja criando a narrativa propriamente dita. Esse pensamento dialoga com a necessidade que sinto de ouvir mais as crianças e priorizar o processo como metodologia de ensino.

As técnicas teatrais propostas por Boal<sup>11</sup> (1980), tais como Teatro-Imagem e Teatro-Invisível têm uma interação com o meu desejo de proporcionar um ambiente mais fértil às reflexões político-sociais, principalmente entre os alunos do segundo segmento<sup>12</sup>.

Mas, essa busca por libertação em relação aos resultados, principalmente em ambiente pedagógico, não é fácil, pois contém em si um paradoxo. Grotowski (1976) considerou a relação processo/resultado um problema ético quando declarou que: "Não se deve pensar no resultado. Mas, ao mesmo tempo, não se pode ignorar o resultado, porque do ponto de vista objetivo, o fator decisivo na arte é o resultado. Assim a arte é imoral" (GROTOWSKI 1976, p. 187-8). Não se trata, portanto, de ignorar ou não almejar um bom resultado, mas, de priorizar os processos, respeitando os tempos necessários para que eles aconteçam de forma construtiva.

Em meu pouco tempo de magistério, mesmo com todas as limitações e dificuldades, vivo experiências muito positivas. Há momentos em que a imaginação ganha espaço, a experimentação tem seu tempo preservado e o processo de criação de fato acontece. Para tanto, Larrosa Bondía (2002) nos oferece um "gesto de interrupção":

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um **gesto de interrupção**, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24, grifo nosso).

Nesse contexto, o compartilhamento dos resultados com uma plateia - como culminância de uma trajetória - é muito bem-vindo, seja na forma de um espetáculo teatral, de uma mostra de processo, de uma performance ou mesmo de um exercício em sala de aula.

---

<sup>11</sup> Augusto Pinto Boal (1931 - 2009) foi diretor, dramaturgo e teórico. É o criador do teatro do oprimido.

<sup>12</sup> O segundo segmento, ou ensino fundamental II é a etapa da educação básica que vai do 6º ao 9º ano (antigas 5ª a 8ª série), na qual se aprofundam conhecimentos introduzidos no ensino fundamental I e prepara-se o aluno para o ensino médio.

Essa problemática da espetacularização dos resultados, como algo à parte ou desvinculado de seus percursos pedagógicos é um desafio presente também nas relações existentes nas propostas em diálogo com outras matérias. A temática da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade é bastante complexa, assim como a da separação dos saberes. Ambas as temáticas foram abordadas no capítulo um<sup>13</sup> dessa dissertação, mas seus aprofundamentos exigiriam um aporte teórico que ultrapassa o teor desta pesquisa. Porém, nos aproximamos desses conceitos nas artes cênicas através das reflexões geradas a partir dos relatos de experiências no ensino teatral em escolas.

No segundo capítulo<sup>14</sup>, apresento alguns exemplos, buscando identificar quando, durante o meu percurso, os processos criativos foram atropelados, ou não, por prazos e expectativas variadas. Da mesma forma, levanto reflexões a partir das propostas que vivenciei com algumas turmas, observando as relações possíveis entre as aulas de teatro e outras matérias, seus embates, alegrias e desafios.

Em 2020, fomos surpreendidos por uma pandemia mundial, que se estende até os dias de hoje, e causou forte impacto em todos nós. Sobre isso a FIOCRUZ notificou que:

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.<sup>15</sup>

Em meados de março foi determinada a suspensão compulsória das aulas nas redes públicas e privadas de ensino no Rio de Janeiro. Tivemos pouquíssimo tempo para assimilar o que estava acontecendo - ainda estamos nessa tentativa - e elaboramos, na medida do possível, um planejamento de aulas à distância. Depois de uma semana de recesso, com todos em sistema de confinamento, somado a mais uma semana de planejamento, buscamos conhecer as ferramentas escolhidas pela escola onde leciono para uso dos alunos e de nós professores: o *Google Classroom* e a plataforma *Google Meet*.

No último item do segundo capítulo relato um pouco sobre minha experiência no ensino remoto e compartilho alguns planejamentos realizados nesse formato buscando relacioná-los com as questões levantadas.

<sup>13</sup> Cf: Capítulo 1 INTERDISCIPLINARIDADE: NOÇÕES E CRUZAMENTOS, p. 16.

<sup>14</sup> Cf: Capítulo 2 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS, p. 34.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://renastonline.ensp.fiocruz.br/recursos/recomendacoes-protexcao-aos-trabalhadores-servicos-saude-atendimento-covid-19-outras>. Acesso em: 28 mai. 2021.



Faz-se necessário pontuar que os planejamentos e pensamentos apresentados nessa pesquisa estão limitados às minhas vivências como professora de teatro inserida em um cenário bastante específico: a realidade de uma escola particular da zona sul do Rio de Janeiro. O nome da instituição não será mencionado para preservar o direito de privacidade das fontes e as relações de trabalho. Fizemos essa opção também por acreditar que, apesar da especificidade, os temas levantados são pertinentes e condizentes com outras realidades.

No artigo "O lugar do teatro na escola – uma breve incursão"<sup>16</sup>, eu e mais quatro professores, colegas do PPGEAC (UNIRIO) relatamos nossas percepções sobre as realidades estruturais, socioculturais e econômicas de três instituições educacionais privadas do estado do Rio de Janeiro. O objetivo principal do artigo foi identificar a função atribuída ao ensino do teatro pelas referidas instituições, através da análise cruzada das nossas experiências. Nesta dissertação, dou continuidade a alguns aspectos deste estudo, com novos questionamentos e reflexões. O caminho traçado aqui vai dos limites às possibilidades da prática criativa no âmbito artístico-pedagógico.

---

<sup>16</sup> O lugar do teatro na escola – uma breve incursão. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15787>. Acesso em: 28 mai. 2021.

# 1 INTERDISCIPLINARIDADE: NOÇÕES E CRUZAMENTOS

## 1.1 A Fragmentação dos saberes

Quando comecei a fazer os meus primeiros planejamentos de aula como professora de teatro do ensino fundamental me deparei com a necessidade, solicitada pela coordenação da escola, de diferenciar o máximo possível as atividades propostas nas aulas de teatro das atividades propostas nas aulas de dança e de música. A escola estimula de diversas formas as relações entre as disciplinas, porém, percebo a existência de uma demanda institucional em separar os domínios pertencentes a cada uma.

Essa necessidade de separação, justificada pela especificidade da escola em oferecer diferentes linguagens artísticas para todas as turmas, me fez refletir sobre a origem da separação dos saberes, suscitando algumas perguntas. Quando foi que se estabeleceu essa separação? Não só entre as artes, ou dentro de uma mesma área, mas entre todos os saberes? E, considerando a existência dessa separação no cotidiano escolar de forma estrutural, que relações acontecem - e como acontecem - entre eles (os saberes)? Essas são questões que trarei em seguida.

Francesco Napoli (2020) destaca que a nossa época criou estereótipos e conceitos pré-concebidos sobre cada área do conhecimento, que acabaram gerando a ideia de oposição entre elas: "Alunos de graduação se espantam com o fato de os primeiros filósofos gregos serem todos matemáticos, por exemplo, como se as áreas humanas e exatas fossem opostas." (p.19).

E completa:

[...] Se, na antiguidade, os primeiros filósofos gregos pensavam a matemática como 'ferramenta filosófica, no século XV, Da Vinci fazia arte e ciência ao mesmo tempo e no séc. XVII, Descartes criava o plano cartesiano ao mesmo tempo em que tentava descobrir sobre a circulação sanguínea e fundamentava a metafísica moderna. (NAPOLI, 2020, p. 19)

Américo Sommerman (2006) apresenta um breve histórico dos "motivos que levaram a Educação no Ocidente de uma perspectiva globalizadora, multidimensional e circular dos saberes a uma perspectiva disciplinar e depois hiperdisciplinar e unidimensional" (SOMMERMAN 2006, p. 6). Estes motivos estariam relacionados a rupturas na visão cosmológica, antropológica e epistemológica da elite intelectual europeia, que começaram a ocorrer desde o século XII, estabelecendo uma cisão crescente entre a tradição, a religião, a filosofia e a ciência nos séculos seguintes.

A hegemonia da epistemologia tradicional (multidimensional), até o século XIII, deu lugar ao racionalismo (bidimensional: matéria e espírito), no século XVII, que foi substituído pelo empirismo (unidimensional: matéria) no século XIX, e gerou posições ainda mais estreitas: mecanicismo, reducionismo e o materialismo (SOMMERMAN, 2006, p. 19).

Sommerman (2006) ressalta, porém, que somente a partir do século XIX a educação e a pesquisa disciplinares se instituíram de fato. "Pois mesmo se, desde o século XVII, quando nasce a ciência moderna, o saber começa a ser fragmentado, devido às metodologias científicas propostas pelas epistemologias racionalistas e empiristas, até o século XVIII todos os grandes pensadores tinham uma formação universal."(SOMMERMAN 2006, p. 22). O autor também aponta que foi apenas na metade do século XX que a crescente fragmentação dos saberes se transformou em hiperespecialização disciplinar, "como consequência final do histórico citado, e, além disso, pelo crescimento exponencial de volume e da complexidade dos conhecimentos, e pela multiplicação e sofisticação das tecnologias." (SOMMERMAN 2006, p. 24).

Edgar Morin (2011) escreve de forma muito clara e direta sobre as problemáticas e as limitações da hiperespecialização: "de fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede, até mesmo, tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto."(MORIN 2011, p.38). Assim como Sommerman (2006), Morin (2011) sublinha o paradoxo resultante desse percurso histórico com o qual lidamos na atualidade: "o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos." (MORIN, 2011, p.42).

É notório que as questões emergentes deste processo são muitas e estão relacionadas com os desequilíbrios de diversas ordens que vivemos. A educação é uma grande ferramenta para mudanças de paradigmas que se fazem, mais do que nunca, necessárias.

Vou abrir um pequeno parêntese para uma reflexão que considero indispensável trazer, mesmo que de forma superficial: importante lembrar que, para além do eurocentrismo, existem outras narrativas com outras práticas de transmissão de saberes e formas de se relacionar com o mundo, por exemplo as encontradas nas tradições oriundas das culturas afro-ameríndias, que trazem em si, essencialmente, algo de que hoje, no mundo globalizado, sentimos falta: a não-separação da espécie humana com a natureza. A visão integrada da existência. Costumamos estudar na escola, por exemplo, assuntos como as características do teatro grego, os festivais e os rituais em homenagem à Dionísio, mas sabemos muito pouco sobre os ritos e encenações indígenas. Não podemos esquecer, principalmente em se tratando de integração entre os

saberes, da existência de outros percursos históricos, com experiências paralelas às que conhecemos, que precisamos aprender a ouvir e apreender.

Kilomba (2019) relata, entre inúmeros episódios de racismo cotidiano, a rejeição dos saberes que não se enquadram na ordem eurocêntrica de conhecimento. Segundo a autora, "a ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar." (KILOMBA, 2019, p. 53).

Ao longo da minha formação tive a oportunidade de conhecer artistas populares cujos saberes foram recebidos e transmitidos através da tradição oral de geração a geração. Na Carroça de Mamulengos, companhia de formação familiar, as crianças crescem vendo os personagens que irão *vestir* sendo *brincados* pelos irmãos mais velhos. Essas duas expressões, *vestir* e *brincar*, popularmente são sinônimos de interpretar e apresentar.

Nessa relação de aprendizagem, que pude vivenciar de perto durante o tempo em que integrei o grupo, os saberes de diversas ordens são absorvidos pela escuta, organicamente e intuitivamente. Assim também acontece em muitas manifestações populares - como o Reisado, o Guerreiro, a Banda de Pífano - tanto as músicas (as letras e os instrumentos), quanto os passos de dança, os *pontos*, ou seja, a movimentação do jogo de espadas como também as principais falas dos personagens, são transmitidos a partir da vivência, na prática. Não existem textos escritos, roteiros, marcações, partituras. No entanto, as danças, as músicas e as encenações acontecem de forma intensa e complexa a partir da observação e da repetição.

A pulsação artística não se encontra em um lugar - espaço físico - definido, nem em uma prática específica. Tudo é arte. Tudo é teatro. Plural e coletivo. Reformar os canteiros de uma praça, colorir um muro, cozinhar a céu aberto receitas com ingredientes locais, aprendidas como uma celebração, enquanto se canta. Costurar a roupa da lida com a mesma linha que se borda um figurino.

Os espetáculos da Cia Tem Sim Sinhô, assim como os de várias outras companhias de circo-teatro que assisti e acompanhei, também funcionam de maneira semelhante: os roteiros são abertos e incluem improvisações, além de serem desenvolvidos a partir de *reprises*, que são cenas tradicionais de palhaço sem autoria conhecida, transmitidas pela tradição oral.

Certa vez eu me sentei ao lado do saudoso José André dos Santos, mais conhecido pelo carinhoso apelido de Mestre Zezito<sup>17</sup>, grande artista, educador, artesão, bonequeiro e palhaço, e transcrevi à mão cerca de trinta cenas de seu repertório, ditadas por ele, na tentativa de querer

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://culturacandanga.com.br/portal/mestre-zezito/> Acesso em: 06 de ago. 2021.

preservar de alguma forma aquele material tão valioso. Deixei uma cópia com o próprio mestre Zezito e outras com alguns amigos de ofício. Mais tarde, percebi que, independentemente de registros escritos, aquelas histórias já estavam preservadas. Compreendi também que se algumas delas - no papel - ficaram datadas e que, por outro lado, em cena, continuaram vivas, se transformaram e ganharam novas versões e significados ao longo do tempo.

## 1.2 Cruzamentos nas Artes

As linguagens artísticas têm um percurso singular dentro do processo de disciplinarização e segmentação do conhecimento. As Artes sempre estiveram presentes em todas as épocas e culturas desde o início da história. No entanto, a sua classificação e integração aos sistemas de ensino foi se dando aos poucos e sem o rigor que ocorreu nas áreas científicas e técnicas.

No Brasil, embora outras formas de inserções da arte na educação tenham ocorrido anteriormente, somente em 1971 a Arte foi incluída no currículo escolar, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo assim, com o título de Educação Artística, considerada "atividade educativa" e não disciplina.

O ensino de música nas escolas públicas, por exemplo, foi constituído em 1854 por decreto federal, abrangendo noções de música e exercícios de canto; e na primeira metade do século XX, algumas abordagens artísticas como desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico<sup>18</sup> faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias<sup>19</sup>.

Enquanto esse processo artístico-pedagógico se desenvolvia, movimentos culturais ganhavam força no país. Alguns marcos desse percurso foram a *Semana de Arte Moderna de São Paulo*, em 1922; o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o país; a encenação do espetáculo *Vestido de Noiva* (1943), de Nelson Rodrigues, e o crescente e extraordinário cenário musical. Toda essa potência das manifestações artísticas brasileiras emergentes dialoga com o percurso do ensino de Arte no país. A última parte do item: *Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas*, dos parâmetros curriculares nacionais: Arte (1998), relata essa relação:

---

<sup>18</sup> O canto orfeônico inspirou o compositor Heitor Villa-Lobos em seu projeto pedagógico de mesmo nome, que pretendia levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o país.

<sup>19</sup> Nessa época e contexto o ensino das artes no Brasil era voltado essencialmente para o domínio técnico, seguindo modelos e padrões das classes sociais dominantes e sem contar com professores especialistas.

Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se a tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes. Esses momentos de aproximação — que já se anunciaram quando algumas ideias e a estética modernista influenciaram o ensino de Arte — são importantes, pois sugerem um caminho integrado à realidade artística brasileira, que é original e rica. (PCN, Arte, vol.6, p 26).

Em 1996, com a Lei no 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a disciplina Arte é considerada obrigatória na educação básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (BRASIL,1996, artigo 26, parágrafo 2º). No entanto, a nomeação das linguagens artísticas só aparece na alteração do artigo pela Lei nº 13.278, de 2016: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo." (BRASIL, 2016, artigo 26, parágrafo 6º).

Cada uma dessas linguagens artísticas tem as suas especificidades, e a possibilidade de se ter currículos diferenciados, estruturados, e professores especialistas é sem dúvida uma conquista que deve ser registrada. Mas, assim como as áreas do conhecimento científico estão ampliando seus olhares em busca de uma visão mais global que possa enxergar a complexidade humana, as artes não devem se fechar em torno de si mesmas. Até porque existe uma interseção natural entre as linguagens em diferentes níveis. O teatro evidencia isso pois potencialmente aborda elementos de todas as outras artes, ainda que de forma não determinante (por exemplo, a música, a dança e as artes plásticas presentes nas trilhas sonoras, nos cenários, no trabalho de consciência corporal ou mesmo coreográfico das encenações).

Para além da interseção natural entre as linguagens, há a confluência inevitável com a cena contemporânea que abrange o surgimento de novas expressões artísticas múltiplas e híbridas, que se valem tanto de recursos tecnológicos, quanto do cruzamento de territórios do conhecimento, onde as fronteiras se diluem e não existe mais separação nítida entre arte e vida.

[...] a arte, diferentemente dos outros lugares de produção humana, se tornou um território dos mais diversos em termos de variedade de técnicas, temas, recursos, dispositivos, materiais etc. Enquanto um afã de especialização invadiu a ciência e os mercados, a arte contemporânea, em um movimento diferente, foi se tornando cada vez mais múltipla e diversa (NAPOLI, 2020, p. 20).

Dentro do cotidiano escolar, na relação com as novas gerações que, pelo menos nos grandes centros urbanos, trazem implícitas em suas existências as novas tecnologias e a

influência de mídias compostas por diferentes linguagens artísticas, essa mistura acontece inevitavelmente, nas sugestões, observações e exemplos trazidos pelos alunos. Por mais que o currículo de Artes, assim como a própria estrutura do sistema educacional vigente, estabeleça separações, na prática sentimos a necessidade de romper essas barreiras.

Ou seja, mal tivemos tempo de nos integrarmos ao sistema de ensino, e já estamos em busca da transgressão. Mas não seria esse mesmo o papel das artes? Provocar mudanças, expandir os limites?

### **1.3 Noções de Interdisciplinaridade**

Assim como a demanda de diferenciar as atividades propostas nas aulas de teatro das outras linguagens artísticas me fez pensar sobre a fragmentação dos saberes, a incumbência de estabelecer propostas interdisciplinares com outras áreas do conhecimento tendo como guia o tema institucional anual me levou a buscar entender melhor o significado desse termo, relacionando-o com a prática. O que vem a ser, afinal, a interdisciplinaridade? Quando falamos em interdisciplinaridade consideramos de antemão que a fragmentação dos saberes ainda prevalece no sistema educacional brasileiro, em consonância com as especializações. A interdisciplinaridade nesse contexto, então, significa na prática uma tentativa de diálogo e integração entre os saberes da maneira que lhe é possível. As discussões sobre seus percursos, propósitos e premissas, acontecem sobre dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico.

Segundo Thiesen (2008): "A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes." (THIESEN, 2008, p.546). Sommerman (2006) observa que foi a própria tendência para a hiperespecialização crescente no século XX que gerou seu polo antagônico e complementar de busca da unificação do saber. Para o autor, esses dois polos cooperaram para o desenvolvimento da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade:

A hiperespecialização fez com que o aprofundamento de cada disciplina as conduzisse às fronteiras de outras disciplinas, suscitando uma interdisciplinaridade que ou criou outras disciplinas, ou transferiu métodos de uma disciplina para outra, ou abriu corredores para os diálogos entre elas e para a resolução de problemas.[...] Além disso, o aprofundamento de cada disciplina e a aproximação pela hiperespecialização também cooperou para a percepção dos limites de cada disciplina, do espaço de fronteiras entre as disciplinas e da percepção de que qualquer fenômeno humano, social ou natural é composto por diferentes dimensões ou por diferentes níveis (SOMMERMAN, 2006, p. 35).

No campo das pesquisas acadêmicas, as propostas que começaram a surgir na metade do século passado com diversos graus de cooperação entre as disciplinas, primeiro foram chamadas de multidisciplinares e de pluridisciplinares e depois de interdisciplinares e transdisciplinares. Sommerman (2006) apresenta diferentes definições elaboradas por vários autores como: José de Ávila Aguiar Coimbra<sup>20</sup>, Antoni Zabala<sup>21</sup>, Daniel José da Silva<sup>22</sup>, Jurjo Torres Santomé<sup>23</sup>, Hilton Japiassu<sup>24</sup>, Enrique Leff<sup>25</sup>, Gaston Pineau<sup>26</sup>, Nílson José Machado<sup>27</sup> para estes termos.

Sobre a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade praticamente não existem divergências. Quase todas as definições apresentadas descrevem a multidisciplinaridade como uma organização mais tradicional, com disciplinas e conteúdos propostos simultaneamente sem nenhuma cooperação. Enquanto a pluridisciplinaridade pressupõe relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins, com objetivos comuns dentro de um mesmo setor de conhecimento, que cooperam entre si, mas não chegam a interagir de forma significante:

É uma forma de cooperação que visa melhorar as relações entre essas disciplinas [...], mas na verdade não se contribui para uma profunda modificação da base teórica, problemática e metodológica dessas ciências em sua individualidade. É uma comunicação que não as modifica internamente.<sup>28</sup> (In: SOMMERMAN, 2006, p.29).

Já os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são mais complexos e apresentam uma polissemia maior. As relações de troca entre os saberes se dão de forma mais aprofundada do que na pluridisciplinaridade, mas não existe uma definição única para os mesmos.

Alguns dos autores citados por Sommerman (2006) entendem a interdisciplinaridade como a interseção entre duas ou mais disciplinas, com diversas possibilidades de interações. A maioria delas pressupõe trocas com envolvimento direto dos interlocutores.

---

<sup>20</sup> "Considerações sobre a interdisciplinaridade". In: *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus, 2000, pp. 52-70.

<sup>21</sup> *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

<sup>22</sup> "O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental". In: *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus, 2000, pp. 71-94.

<sup>23</sup> *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<sup>24</sup> *A revolução científica moderna: de Galileu a Newton*. 2ª ed. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

<sup>25</sup> "Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental". In: *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus, 2000, pp. 22-50.

<sup>26</sup> *Transdisciplinarité et Formation*. Paris: L'Harmattan, 2005.

<sup>27</sup> *Educação: projetos e valores*. São Paulo: escrituras, 2000.

<sup>28</sup> Trecho do documento-base do Simpósio sobre Educação organizado pela Unesco em Bucareste, em 1983.



Zabala (2002) destaca a possibilidade do surgimento de novas disciplinas a partir da transferência de leis na relação interdisciplinar: "A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar **transferência de leis de uma disciplina a outra**, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística. (ZABALA, 2002, p. 33 apud SOMMERMAN, 2006, p.29-30, grifo nosso).

Para Coimbra (2000) as trocas interdisciplinares se dão na busca por um conhecimento mais amplo: "O interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado." (COIMBRA, 2000, p.58 apud SOMMERMAN, 2006, p.30). E acrescenta a questão do envolvimento dos interlocutores, assunto bastante significativo no campo educacional: "Verifica-se nesses casos a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o **envolvimento direto dos interlocutores.**" (COIMBRA, 2000, p.58 apud SOMMERMAN, 2006, p.30, grifo nosso).

Gunsdorf (1984) ressalta ainda a qualidade desse envolvimento, que engloba pesquisas conjuntas e ensinamentos mútuos: "Estudos interdisciplinares autênticos **supõem uma pesquisa comum** e a vontade, em cada participante, de escapar ao regime de confinamento que lhe é imposto [...] **Cada especialista não procuraria somente instruir os outros, mas também receber instrução.**" (GUNSDORF, 1984, p. 35; citado por MACHADO, 2000, p.195, apud SOMMERMAN, 2006, p.31, grifos nossos).

Sommerman (2006) traz também trechos do documento final do Congresso Internacional da Transdisciplinaridade, realizado em Locarno, Suíça e divulgado em O Projeto CIRET-UNESCO (1997), que apresenta uma categorização para as relações interdisciplinares. Porém, nesse caso não são incluídos o envolvimento direto dos interlocutores. O enfoque está na transferência de métodos com três graus de colaborações. O primeiro, de aplicação, transfere, por exemplo, métodos da física nuclear para a medicina, proporcionando novos tratamentos de câncer. O segundo, epistemológico, transfere métodos da lógica formal para o campo do direito, gerando análises e reflexões interessantes neste campo. O terceiro, de geração de novas disciplinas, como o próprio nome já diz, possibilita o surgimento de novas disciplinas, como por exemplo, a física-matemática a partir dos métodos da matemática transferidos ao campo da física. No mesmo documento a transdisciplinaridade é descrita como o que diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre, através e além de toda disciplina, e tem como finalidade a compreensão do mundo atual a partir da unidade do conhecimento.

Entre outras categorizações e classificações, Sommerman (2006) apresenta uma divisão inspirada nas definições que ele considera mais heurísticas, em que os diversos graus de cada uma delas (pluri, inter e transdisciplinaridade) as aproxima ou as afasta das outras sem invalidá-las, estabelecendo sempre uma relação. O autor aborda ainda os avanços e embates sobre o uso do termo transdisciplinaridade e suas metodologias, discutidos em debates, seminários e colóquios internacionais, a maioria promovida pela UNESCO ou apoiados por essa instituição.

Vale destacar que o pensamento e as práticas interdisciplinares apresentados pelos vários autores citados não desqualificam ou pretendem extinguir a dimensão disciplinar do conhecimento. "O que se propõe é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber." (THIESEN, 2008, p.548).

Embora as definições dos termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade ainda estejam em construção, e a própria busca por uma visão definitiva sobre eles seja questionada, a importância do movimento histórico que eles representam está cada vez mais evidente, e parte de um contexto maior, para além da área da educação. "Trata-se de uma grande mudança paradigmática que está em pleno curso." (THIESEN 2008, p. 545). Thiesen (2008) traz a visão de Japiassu (1976) sobre a interdisciplinaridade em um campo conceitual mais abrangente:

Para Japiassu (1976) [...] A interdisciplinaridade visa a recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). (THIESEN, 2008, p. 547 e 548).

Assim como Japiassu (1976), Morin (1997), através do seu conceito de pensamento complexo, o qual contribui para o desenvolvimento da interdisciplinaridade e foi definido com um dos pilares metodológicos da pesquisa transdisciplinar, ultrapassa as definições categóricas e traz a imagem de um grande abraço. Para Morin (1997):

O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntou e parcelarizou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também - dialogicamente - conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. É um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a nossa realidade; que tenta dar conta do que significa originariamente complexus: "o que tece em conjunto", e responde ao apelo do verbo latino complexere: "abraçar". O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço (MORIN, 1997, p. 11).

Ao estudar sobre os termos pluri, multi, inter, e transdisciplinaridade, fui observando que, de modo geral, quem não está envolvido com a construção do movimento existente por

trás deles, e seus significados expandidos, acaba usando-os de forma banalizada. Todos os aspectos que englobam essa "mudança paradigmática" a partir de um "pensamento complexo" me parecem muito interessantes e fundamentais, ainda que existam várias barreiras a serem vencidas entre a teoria e a prática, e particularidades no campo da arte-educação.

Por todas as dificuldades encontradas, há de se reconhecer o mérito do esforço das escolas que, apesar dos equívocos e contradições, procuram estimular os planejamentos coletivos, promovendo encontros e disponibilizando ferramentas com esse objetivo.

Dois recursos oferecidos pela escola na qual leciono desde 2015 até o momento de escrita dessa dissertação, em 2021, facilitam a busca por um trabalho interdisciplinar: o acesso aos planejamentos de outros professores através de uma plataforma<sup>29</sup> compartilhada e o trabalho a partir de projetos nos quais, anualmente, é escolhido um tema bastante amplo para nortear as pesquisas e servir de elo entre todas as matérias.

Infelizmente, por outro lado, múltiplos empecilhos se apresentam e são desafios constantes: a sobrecarga de trabalho, o árduo processo de avaliação, o tempo reduzido com cada turma e com os outros professores para acompanhamento e trocas em relação a propostas comuns, a falta de tempo para a leitura dos outros planejamentos e, principalmente, a expectativa sobre a espetacularização dos trabalhos de Artes na escola.

Abro aqui um outro parêntese para trazer brevemente a problemática da avaliação no ensino das artes. De vez em quando paro para questionar: "por que o teatro?" O que me interessa nessa arte? O que considero relevante para mim e para os meus alunos dentro dos possíveis caminhos do fazer teatral? Para além do desenvolvimento de habilidades técnicas, por exemplo: ampliar capacidades expressivas vocais e corporais, praticar a memorização de textos e marcações de cena etc.; me interessa o "como".

É muito sutil, subjetivo e intangível o que o teatro me convidou e ainda convida a desenvolver: a disponibilidade; o olhar para si (para o funcionamento do nosso corpo, e conseqüentemente para o fato de que sabemos tão pouco sobre ele/nós mesmos); o contato com as nossas emoções integradas ao corpo; a percepção dos nossos tempos internos e externos e a possibilidade de brincar com eles; a relação (profunda) com o outro - colegas de cena e plateia - sempre com escuta e respeito às diferenças; a imaginação e suas múltiplas possibilidades; o estado de presença, de se estar no aqui e no agora; além da possibilidade de experimentar no

---

<sup>29</sup> Site interativo para uso exclusivo dos professores e coordenadores, onde também é possível consultar o histórico escolar de todos os alunos.

corpo, um infinidade de personagens, histórias, temas e assuntos, com diferentes abordagens e estilos.

Tenho me provocado o tempo inteiro nessa intenção, de pensar sobre o significado do teatro para mim enquanto educadora. Do propósito maior de todos os exercícios e atividades que pesquiso e proponho. Para que eu não me esqueça o quão essencial ele - o teatro - pode ser. E para que as minhas aulas sejam mais do que tarefas cumpridas. Nem sempre eu consigo. Mas me proponho a tentar. Porém, sinto muita dificuldade quando o assunto é avaliação. Como avaliar de forma concreta o intangível? A autopercepção, a disponibilidade, o estado de presença, o contato com as emoções e com o outro, tendo tantas camadas subjetivas envolvidas, a ponto de não conseguirmos mensurar. A equalização entre a formatação exigida pela escola e a liberdade necessária à Arte - tanto em relação ao processo avaliativo quanto às demais limitações institucionais - é uma tarefa contínua que demanda pensamento crítico e criativo.

Da mesma maneira, a busca por relações inter/transdisciplinares requer dedicação e disponibilidade às mudanças paradigmáticas que evocam, a partir de modos de operação que são inerentes à “inteligência teatral”.

#### 1.4 A inteligência teatral

A “inteligência teatral” segundo Eleonora Fabião (2021) está presente tanto nas interseções entre as linguagens artísticas, quanto nas relações com outros saberes, independentemente de demandas ou nomenclaturas. Trata-se de:

um tipo de inteligência, uma “**inteligência teatral**” onde corpo e pensamento estão profundamente articulados, onde o pessoal e o coletivo são indissociáveis, onde autoconhecimento e desejo de diálogo são princípios éticos, onde o imaginário, o simbólico e o concreto são indissociáveis, onde escuta e valorização da diferença são fundamentais (FABIÃO, 2021, n.p. grifo da autora).

A noção de interdisciplinaridade quando aplicada ao teatro apresenta um paradoxo, conforme constata o teatrista de sombras Fabrizio Montecchi (2018), o qual defende que a combinação de diferentes linguagens é intrínseca ao seu trabalho - e a toda forma teatral em potencial - e, por isso mesmo, não há razão para classificá-lo como interdisciplinar, como se fosse algo novo.

[...] estou irredutivelmente convencido de que o meu é, para todos os efeitos, um teatro de sombras e que não há na minha obra “interdisciplinaridade” que não esteja já contida na ideia mesma de teatro de sombras. [...] No meu trabalho não há nenhuma pesquisa sobre um teatro interdisciplinar, porque acho que todas as formas teatrais potencialmente o sejam, e a história do teatro o ensina (MONTECCHI, 2018, p. 75 e 76).

A inteligência teatral também “abraça”! E na minha percepção, compactua com seus princípios fundamentais, registrados na carta elaborada no primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado no Convento de Arrábida em Portugal, no período de dois a seis de novembro de 1994.

Se o teatro é naturalmente inter/transdisciplinar, e a inteligência teatral opera de tal forma que contém em si a possibilidade de abarcar diferentes linguagens artísticas além de saberes de outras áreas do conhecimento, podemos dizer que todas as atividades desenvolvidas nas aulas de teatro, de alguma forma, o são. A busca por propostas teatrais interdisciplinares se torna então uma redundância.

O que há então de particular na relação do teatro com as outras matérias no campo pedagógico que possa ser observado? Acredito que seja - mais uma vez – o “como”: com quais características e qualidades os diálogos acontecem ou podem acontecer? Essa observação se faz possível quando começamos a olhar para a nossa prática com uma consciência interdisciplinar.

A partir das definições de interdisciplinaridade apresentadas anteriormente, destaco três aspectos em especial que, a meu ver, podem ajudar nessa percepção: "a transferência de leis de uma disciplina a outra" (ZABALA, 2002, p. 33 apud SOMMERMAN, 2006, p.29-30), "o envolvimento direto dos interlocutores" (COIMBRA, 2000, p.58 apud SOMMERMAN, 2006, p.30), e "uma pesquisa comum [...] onde cada especialista não procura somente instruir os outros, mas também receber instrução." (GUNSDORF; MACHADO, 2000, p.195 apud SOMMERMAN, 2006, p.30).

As escolas, de fato, são lugares bastante propícios para essas trocas, pois reúnem em um mesmo espaço professores de diversas áreas em contato com uma mesma turma. Algo precioso para quando os campos querem conversar uns com os outros para crescerem conjuntamente. Em relação à minha prática dentro da trajetória como professora, pude perceber duas abordagens distintas. Na primeira, que vou chamar de mão única, e que alguns autores classificaram como pluridisciplinaridade, toma-se como ponto de partida a proposta pedagógica adotada pelo professor de outra matéria, mas não há interação ao longo do processo. Já na segunda, parte-se da feitura conjunta de um planejamento compartilhado, ou seja, há o envolvimento direto dos interlocutores, onde os desdobramentos acontecem em via de mão dupla, assim como o acompanhamento das propostas e as reflexões geradas através delas. Tive muitas experiências ligadas à primeira abordagem e algumas tentativas relacionadas à segunda.

Vale ressaltar que essa identificação e diferenciação não pretende sugerir qualquer caráter de hierarquização. Pode ser que em uma determinada situação a via de mão única se mostre como a melhor opção, e em outra situação diversa, a via de mão dupla seja mais interessante. Ou ainda, que ocorra uma proposta híbrida com alternância entre elas. O importante é perceber quando as trocas de fato funcionam como guia pedagógico para invenções de novas possibilidades.

Dentre os exemplos de experiências pedagógicas que eu trago no segundo capítulo dessa dissertação, seis deles contaram, de alguma maneira, com a presença de outros professores, e foram permeados por essas "vias" de colaboração, a saber:

1) Estudos sobre a voz<sup>30</sup> - essa sequência de quatro aulas, em parceria com a então professora de coral, foi realizada duas vezes: uma presencial, em que realizamos juntas as duas primeiras aulas, e a outra remota, quando reformulamos o antigo planejamento e gravamos vídeos com exemplos para os alunos. Em ambos os casos as aulas foram planejadas conjuntamente, mas aconteceram somente durante os horários das aulas de teatro.

Os exercícios, propostos por nós duas, cruzando experiências anteriores de ambas as matérias, tinham como propósito explorar de maneira saudável a extensão e as potências vocais e suas variações, sem renunciar à ludicidade; práticas relevantes tanto para o canto no coral quanto para as expressões teatrais. Houve aqui uma pesquisa comum e uma troca mútua e propositiva de saberes. Infelizmente, em ambas as vezes, não conseguimos avançar com a proposta nem explorar as possibilidades de desdobramentos e amadurecimento da mesma. Pelo contrário, as duas últimas aulas e as devolutivas sobre os exercícios foram feitas somente por mim, pois não houve como encaixar essa continuidade nos nossos planejamentos e carga horária.

2) Integração de saberes. Amazônia em debate: encenação<sup>31</sup> - essa parceria, realizada como desdobramento dos debates desenvolvidos nas aulas de ciências, geografia e história no dia da Amazônia, aconteceu uma única vez e sem muito planejamento. A interação com os professores se deu em dois momentos: quando assisti parte do debate em uma das aulas de geografia sobre o tema, e quando convidamos os professores envolvidos para assistirem as cenas criadas pelos alunos nas aulas de teatro. Essa experiência deixou no ar um enorme desejo de novas propostas nesse sentido, que pudessem integrar ainda mais os professores nas discussões para a construção dos personagens e elaboração dos conflitos das cenas.

---

<sup>30</sup> Cf. item 2.2 AS POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO, p. 57.

<sup>31</sup> Cf. subitem 2.1.1 Jogos teatrais p. 35.

3) A Máquina<sup>32</sup> - essa parceria, com a então professora de língua portuguesa, foi uma sequência maior que culminou em uma prática de montagem inspirada no livro *A Máquina*, de Adriana Falcão (1999). Parte dos planejamentos foi feito conjuntamente, principalmente durante a leitura do livro. Na adaptação do texto e definição dos personagens, as trocas - mesmo rápidas e informais - foram fundamentais. Várias sugestões de cenas e personagens surgiram nas aulas de português e depois vieram para as aulas de teatro. Do meio para o final do processo não conseguimos avançar na parceria como gostaríamos, pois fomos engolidas por outros afazeres como conselhos de classe e relatórios de conclusão do semestre, assim como pressionadas pela necessidade de finalizar o espetáculo por conta da agenda escolar.

4) O mito de Perseu, Andrômeda e Medusa<sup>33</sup> - Essa montagem, realizada em parceria com as então professoras responsáveis pelas disciplinas de língua portuguesa e dança, mesmo sendo um processo mais longo, não contou com planejamentos coletivos. As trocas aconteceram muito rapidamente na sugestão do texto por parte da professora de português, que serviu para a criação do coro nas aulas de teatro; e na integração do coro como prólogo e epílogo da coreografia de dança. Embora o assunto abordado fosse o mesmo pelas três matérias, mais uma vez a escassez de tempo, o excesso de demandas variadas e a necessidade de resultados imediatos impediu um processo mais integrado, com proposições de discussões mais aprofundadas sobre as interseções entre as linguagens ou mesmo sobre o próprio mito.

5) Cavalo-Marinho<sup>34</sup> - Essa montagem, realizada com os professores responsáveis pelas disciplinas de música, dança, artes plásticas e as professoras de turma, foi a parceria que vivenciei até então que envolveu mais professores de forma direta, em via de mão dupla. Os planejamentos foram coletivos desde as primeiras ideias até os últimos ensaios. A relação mais próxima se deu entre as aulas de teatro e música, mas todos os demais envolvidos tiveram participação ativa ao longo do processo.

6) Teatro grego<sup>35</sup> - Essa proposta começou com uma produção de textos nas aulas de ciências e se desenvolveu nas aulas de teatro. Embora esse planejamento conjunto tenha sido apenas de uma aula, a primeira de uma sequência de aulas de teatro, sua construção ajudou a relacionar as duas matérias e trouxe para o processo cênico a memória de algumas discussões realizadas anteriormente durante a escrita nas aulas de ciências. Nesse caso, diferentemente de outras parcerias, a troca mais pontual foi suficiente para o que se pretendia.

---

<sup>32</sup> Cf. subitem 2.1.3 Práticas de montagens B) *A Máquina*, p.51.

<sup>33</sup> Cf. subitem 2.1.3 Práticas de montagens A) O mito de Perseu, Andrômeda e Medusa, p. 49.

<sup>34</sup> Cf. subitem 2.1.3 Práticas de montagens C) Cavalo Marinho ou Cavalo Marim, p.55.

<sup>35</sup> Cf. subitem 2.2 AS POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO, E) Teatro grego p. 62.

Mesmo não sendo a melhor ou a única opção, é inegável que - existindo uma confluência de interesses, disponibilidade e escuta - a possibilidade de um diálogo com diferentes olhares e saberes enriquece as experiências. Seja em um exercício ou em um processo de montagem. O teatro é mesmo o lugar do encontro. Mas o encontro se dá na própria relação com os alunos, envolvendo ou não outras matérias e professores, por isso cada projeto vai sugerir uma melhor equação. Podemos estabelecer parcerias de maneiras muito diversas. Um mesmo recurso, por exemplo, pode servir para várias expressões artísticas, como a dança e o teatro. Uma vez ensaiando uma coreografia de dança nas aulas de teatro (costume da escola quando se aproximam os dias das apresentações), eu resolvi pausar a música/coreografia em diversos momentos para pedir para as crianças interpretarem uma frase oral que expressasse de forma exagerada o que estavam sentindo. Depois, repetimos a coreografia introjetando essa vivência nos movimentos dançados variando as intenções. Nesse caso, houve a transferência de uma metodologia teatral para enriquecer a construção de uma coreografia de dança.

Em outro exemplo do mesmo capítulo "Relatos de experiências": a atividade "Fico à espera"<sup>36</sup>, embora não tenha havido interação direta com os professores, a parceria - de mão única - aconteceu através de um livro. Essa proposta foi inspirada no tema "Ciclo da vida" e no livro *Fico à Espera*, de Davide Cali (2007). Os alunos estavam estudando o tema em questão e já haviam lido o livro em sala de aula com a professora da turma, o que proporcionou uma reverberação diferente à atividade, preenchida de histórias e percepções anteriores. Os demais exemplos trazidos, ainda que não estabeleçam uma parceria direta ou indireta, de via de mão única ou dupla, podem ser considerados interdisciplinares. Pois, como colocado anteriormente, o teatro por essência sempre dialoga, seja com saberes contidos nos currículos e estudados simultaneamente em outras matérias, seja com saberes cotidianos, de diversas ordens. Ademais, todos nós trazemos em nossos corpos e existências, de forma mais ou menos consciente, as experiências, estudos e situações vividas, que o teatro mais uma vez "abraça".

Em se tratando da integração entre currículos e planejamentos com cruzamentos entre objetivos, leis e conteúdos (que se complementam tanto pelas semelhanças quanto pelo embate), e até entre metodologias e processos coletivos de avaliação, se fazem necessárias mais e mais trocas entre os professores para a preparação das aulas, e mais e mais leituras, discussões e reflexões conjuntas.

Uma questão que se apresenta neste desafio é o tempo, ou melhor, a falta de tempo. Existe um desequilíbrio entre o tempo necessário para os processos, que respeita os "quandos",

---

<sup>36</sup> Cf. subitem 2.1.1 Jogos teatrais p. 41.



os planejamentos e as trocas mais aprofundados entre os professores e a agenda escolar. Olhando para os meus planejamentos, e para a lembrança que tenho sobre minhas aulas, tenho a impressão de que todas - absolutamente todas - as atividades que desenvolvi precisavam de bem mais tempo do que tive. Hoje compreendo que essa é uma problemática da Educação formal como um todo. A desvalorização dos profissionais da educação é um assunto antigo e, infelizmente, ainda muito atual. Se dentro de um sistema hiper disciplinar as demandas de trabalhos extras não previstos e não remunerados é enorme, o propósito de mudanças estruturais que exigem estudo, adequações e experimentação é quase utópico. Por outro lado, é vital para a escola o que a transdisciplinaridade propõe: uma formação ampla, inserida na realidade, em diálogo com as diferenças a qual integra conhecimentos e conceitos antagônicos e contribui para mudanças necessárias no mundo. E quando algo é imprescindível e vital, persiste, por mais utópico que seja. Até porque a utopia, como disse Galeano (1994), nos ajuda a caminhar: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (BIRRI, apud GALEANO, 1994, p.310).

[...] Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*. O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. (BARROS, 2010, p. 133, grifo do autor).

A educação que eu desejo não se limita por currículos especializados ou pensamentos fechados em si mesmos, dialoga com outros saberes em busca de uma visão ampla que considera múltiplas perspectivas. É relativa à vida em sua pluralidade, e por isso mesmo abarca assuntos que nos atravessam em nossos cotidianos individuais, sociais e coletivos com respeito às diversidades (de todas as ordens), e escuta atenta a diferentes lógicas e narrativas. Desconstrói a ideia de avaliação por conceitos ou notas atrelados a erros e acertos, reinventa as relações de aprendizagem estabelecendo trocas mútuas e desfazendo hierarquias. Respeita os tempos necessários para a realização plena de todos os processos educacionais, desde os planejamentos até as suas culminâncias. Todas essas qualidades, assim como a inteligência teatral e o conceito de pensamento complexo desenvolvido por Edgar Morin (1997) estão relacionadas com as ideias da transdisciplinaridade, tão necessárias à invenção de novas maneiras de se existir no mundo.

Figura 1: Arte "Tempo".

O T O  
P E P  
T E M P O  
E P E  
T O T

Fonte: elaborado pela autora durante a escrita desta dissertação.

## 2 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Depois de seis anos ministrando aulas regulares de teatro para turmas do segundo ao nono ano do ensino fundamental - de 2015 até 2019 para dezesseis turmas, em 2019 para dezessete turmas, em 2020 para oito turmas, e em 2021 para seis turmas - acabei acumulando uma série de planejamentos, registros e memórias de atividades, além de muitas inquietações e algumas reflexões.

Quando comecei a olhar para esse material me deparei com a seguinte questão: como organizá-lo de uma maneira proveitosa? Ou seja, como escolher o meu objeto de estudo e partilha? A princípio, pensei em escrever sobre a trajetória de uma única turma por seis séries diferentes, ou sobre turmas diferentes com foco em uma única série. Acabei optando por eleger algumas vivências<sup>37</sup> que entendi como significativas, independentemente da série ou turma, no sentido dessa busca por uma educação que transgrida ou, ao menos tente transgredir os limites encontrados no ambiente escolar. E que possam ser analisadas enquanto práticas inter/transdisciplinares, com diferentes características e modos de operação, evidentes ou não.

Na introdução deste trabalho eu digo: "Quando decidi me inscrever para o mestrado eu estava completamente exausta, transbordando de inquietações acerca do ensino do teatro e me questionando muito sobre se deveria ou não continuar lecionando". Fui percebendo que essa seleção foi uma forma de coletar dentro da minha prática as experiências que me fizeram - e ainda fazem - continuar. Isso não quer dizer que as experiências selecionadas não apresentam desafios; pelo contrário, são alguns dos planejamentos - entre muitos outros - que me instigaram, aos quais tenho o desejo de retomar em algum momento, apesar de todas as dificuldades e limitações.

Para organizar a escrita desse capítulo agrupei essas vivências em três categorias: 1) Jogos, 2) Cenas teatrais curtas e 3) Práticas de montagens. Ao fazer essa seleção percebi sequências e recursos recorrentes a respeito dos quais discorri no início de cada subitem.

No subitem a seguir, **2.1 MEMORIAIS DE PLANEJAMENTOS**, apresento dezessete vivências realizadas em sala de aula, sendo sete jogos teatrais: "Linha da vida", "Apresentação", "Cardume", "O Teatro e a empatia", "Imagens congeladas", "Objetos imaginários" e "Fico à espera". Sete cenas curtas: "Marchinhas de carnaval", "Integração de saberes". "Amazônia em debate: encenação", "Coro grego", "Teatro de bonecos", "Sem combinar", "Teatro-Imagem" e

---

<sup>37</sup> Na minha prática pedagógica o termo "vivência" é sinônimo de "experiência". Uma vivência/experiência pode se referir tanto a uma montagem teatral quanto a um exercício/jogo.

"Teatro-Invisível". E três práticas de montagens: a primeira inspirada no folguedo popular Cavalo-Marinho, a segunda inspirada no mito de Perseu, Andrômeda e Medusa, e a terceira no livro *A Máquina* (FALCÃO, 2005).

Dessas dezessete vivências, sete aconteceram em diálogo direto com outras matérias estudadas simultaneamente em outras aulas, sendo quatro em via de mão única (o jogo teatral: "Fico à espera", e as cenas curtas "Teatro de bonecos" e "Teatro-Invisível" e a prática de montagem inspirada no mito de Perseu, Andrômeda e Medusa) e três de via em mão dupla, ou pelo menos, tentativas (a cena curta: "Integração de saberes. Amazônia em debate: encenação", e as práticas de montagem inspiradas no folguedo popular Cavalo-Marinho e no livro *A Máquina* (FALCÃO, 2005).

No subitem 2.2 AS POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO, apresento mais sete vivências realizadas remotamente (Radionovelas, Mamulengos, Fotonovelas, Jogos de improviso, Teatro grego, Teatro de objetos e Estudos sobre a voz). Sendo duas delas em diálogo com professores de outras matérias em via de mão dupla: Estudos sobre a voz, e Teatro grego).

Importante destacar que surgiram outras relações entre o corpo docente, de colaboração não planejadas, diretas e indiretas, que ficaram mais evidentes conforme fui organizando os exercícios.

## **2.1 MEMORIAIS DE PLANEJAMENTOS**

### **2.1.1 Jogos teatrais**

Estou chamando de jogos teatrais ou exercício todas as dinâmicas que não envolvem uma encenação organizada nem uma interação com uma plateia. O foco desses jogos varia entre: os desenvolvimentos da atenção, da escuta, da coordenação motora, do autoconhecimento, e das possibilidades expressivas vocais e corporais.

Algumas vezes esses jogos iniciam uma sequência didática que culmina na elaboração de cenas teatrais curtas ou montagens de peças, no entanto, sempre que possível, proponho que sejam o centro da vivência em si.

A seguir, alguns exemplos selecionados:

A) Linha da vida: uma metáfora da linha do tempo das redes sociais. Proposta realizada com alunos do sexto, sétimo e oitavo anos<sup>38</sup>.

Indicação: percorrer, um de cada vez, uma linha traçada no chão da sala com fita crepe, contando livremente em voz alta os principais acontecimentos que marcaram a sua vida, desde o nascimento até o momento presente.

Alguns alunos disseram não haver acontecimentos importantes em suas vidas, outros argumentaram não se lembrarem de nada. Conforme o desenvolvimento do exercício, fui tentando fazê-los perceber, a partir da própria escuta uns dos outros, que nascer já é em si um evento importantíssimo, assim como pequenas e grandes conquistas individuais. É claro que essa percepção é sutil e cada turma experienciou a proposta de diferentes maneiras. Manter a intenção de valorização de todos os acontecimentos expostos durante a condução do exercício foi algo relevante, assim como a participação dos professores e auxiliares de turma no compartilhamento das suas trajetórias.

Em seguida, dois ou mais alunos deveriam atravessar simultaneamente linhas cruzadas, traçadas também com fita crepe no chão da sala. Além de falarem em voz alta, ao mesmo tempo, os mesmos ou diferentes acontecimentos que marcaram as suas vidas, os alunos precisavam considerar as interseções, ou seja, o encontro entre eles. Quando se encontravam no meio do caminho, a orientação era que os dois reagissem de alguma forma. Essa reação poderia se dar através de uma pausa, de uma mudança de ritmo ou de direção. Outra variação consistia em, a partir dos encontros, absorver algo do relato da biografia uns dos outros, repetindo e incorporando o que fosse dito pelos outros participantes. Os alunos mais tímidos se sentiram mais à vontade nessa segunda parte.

Para terminar, em uma roda de conversa, levantei algumas perguntas sobre a atividade: quase todos fazem uso de alguma rede social. É mais fácil falar de si nas redes ou fora delas? Nesse jogo eu me desinibo ou me inibo? A maioria dos alunos responderam ser mais fácil se abrir verdadeiramente no jogo do que nas redes sociais, onde dificilmente costumam retratar alguma situação negativa ou difícil. Nesse sentido, será que interpretamos na internet uma personagem, com apenas um lado de nós mesmos? Além de refletirmos sobre esses assuntos, a partir dessa dinâmica tivemos a oportunidade de nos conhecermos um pouco mais.

---

<sup>38</sup> Essa atividade foi extraída e adaptada da dissertação de Ernane Fernandes do Nascimento, intitulada: Jogos Teatrais, Jogos Performativos e Redes Sociais na Internet: o Facebook e o WhatsApp como potências norteadoras na criação de jogos em sala de aula. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18288>. Acesso em: 28 mai. 2021.

Interessante perceber a surpresa de vários alunos que julgavam saber tudo, ou quase tudo, sobre seus colegas. Mesmo depois de muitos anos estudando juntos, sempre é possível descobrir coisas novas. Principalmente as que não são comumente compartilhadas, como medos e incômodos. Instigada por essas reflexões propus o exercício Apresentação, que exponho a seguir.

Esse exercício não dialogou diretamente com nenhum outro conteúdo estudado simultaneamente pelos alunos em outras aulas naquele momento, mas contém em si muitas pontes possíveis, desde as próprias interseções das biografias durante os percursos, até a questão do uso das mídias sociais e seus significados na contemporaneidade.

B) Apresentação - Proposta realizada com todas as turmas, do segundo ao nono ano.

Indicação: um aluno de cada vez se levanta, para se apresentar respondendo perguntas pré-elaboradas como: nome completo, data de nascimento, cidade natal, nome dos pais, se tem irmãos, hobby favorito, comida favorita, cor favorita. Mas, ao invés do próprio aluno responder imediatamente, a turma tem três chances para tentar responder. Se ninguém acertar, aí sim ele responde.

Para tornar a atividade mais dinâmica eu diversifiquei as perguntas e sorteei quatro ou cinco para cada um. Assim como na atividade Linha da vida, tivemos gostosas surpresas e descobertas uns sobre os outros. As possibilidades de variações desse exercício são inúmeras: os alunos poderiam compartilhar tantas preferências e características, como saberes diversos, cotidianos aprendidos em outras aulas ou mesmo fora da escola.

C) Cardume - Proposta realizada com alunos do sexto, sétimo, oitavo e nono anos. Essa atividade foi inspirada em um exercício proposto em uma disciplina da Escola de Teatro (UNIRIO) ministrada pelo diretor, pesquisador e professor Caio Riscado, durante seu estágio de docência pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

Indicação: todos estão caminhando ocupando o espaço. Sem parar de caminhar, uma pessoa fala algo sobre si. Aqueles que se sentirem identificados com a fala dessa pessoa se agrupam junto a ela, como em um cardume. O primeiro cardume se mantém ou se desfaz conforme outras pessoas propõem novas falas e, conseqüentemente, novos cardumes. Os grupos são formados por identificação, o que gera ora uma sensação de pertencimento ora de particularidade. A adaptação que fiz foi em relação ao tema das falas. Sugeri que fossem compartilhamentos das férias: alguma atividade, lugar visitado ou sentimento vivenciado. Foi possível observar sentimentos como alegria, incômodo e surpresa durante o exercício.

Dependendo do contexto, a atividade pode ganhar camadas mais profundas como o compartilhamento de condições e restrições sociais e emocionais.

Realizei outra versão dessa vivência com as mesmas turmas e com os meus colegas professores. Dessa vez, ao invés de seguir um cardume, estávamos em roda. Uma pessoa dizia algo que quisesse compartilhar sobre si, dando um passo à frente; e quem se identificasse com a sua fala também dava um passo à frente em seguida. Depois de alguns segundos, todos voltavam dando um passo atrás, e assim por diante.

Essa prática de realizar dinâmicas entre os professores faz parte da proposta da escola onde eu leciono e acontece normalmente no início de cada semestre letivo. Durante a semana de planejamento, quando todos os professores se encontram para estudar o projeto anual e começar a planejar as primeiras semanas de aula, algumas propostas pensadas para os alunos são compartilhadas através de explanação e outras são realizadas no formato de aula prática.

As dinâmicas de apresentação, que envolvem compartilhamento e ou observação de particularidades de si e dos outros acontecem em praticamente todas as aulas no início do ano, quando os professores e alunos estão se conhecendo ou se reencontrando. As turmas costumam reclamar por terem que se apresentar diversas vezes entre si. Ainda não consegui estabelecer parcerias com outros professores para integrar esse momento. No teatro, buscamos envolver todo o corpo e suas expressões nas atividades sugeridas.

D) O teatro e a empatia - Proposta realizada com quase todas as turmas do segundo ao oitavo ano. Dinâmica de sensibilização inspirada na instalação *Caminhando em Seus Sapatos*, do Museu da Empatia<sup>39</sup>.

Cada aluno trouxe um par de sapatos, roupas ou adereços que o representasse de alguma forma. Depois de compartilhar suas histórias para a turma, ou seja, explicar brevemente porque aquela roupa ou adereço o representava, os alunos experimentaram vestir e usar os elementos trazidos pelos colegas, vivenciando a experiência de estar no lugar do outro, de ver o mundo com os olhos do outro. Vestir uma roupa maior ou menor do que a sua, com outro cheiro e estilo. Experimentar um adereço o qual normalmente você não usaria, ou até usaria, mas que não é seu. Essa atividade foi muito bem recebida pelos alunos e proporcionou uma vivência relacionada tanto à construção de personagens quanto à interação entre a turma.

---

<sup>39</sup> Instalação interativa que ocorreu no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, em 2017. Realização Intermuseus associação civil sem fins lucrativos (OSCIP). Disponível em: <https://www.intermuseus.org.br/museu-da-empatia>. Acesso em: 28 mai. 2021.

Com as turmas dos sétimo, oitavo e nono anos, além dos sapatos, roupas e adereços, propus que eles trouxessem algo escrito. Um parágrafo que poderia ser uma curiosidade, uma reflexão, uma poesia, um episódio, ou um relato sobre si. Esses escritos também foram espalhados pela sala para serem lidos pelos outros colegas durante a atividade.

Alguns alunos ficaram com ciúmes das suas coisas, outros tiveram muita calma e cuidado com cada item, e houve ainda os que queriam experimentar o máximo de adereços possíveis, mas, mesmo estes souberam respeitar as histórias e os pertences dos colegas. Acredito que o momento da apresentação, realizada no início do processo por aqueles a quem os objetos pertenciam, contribuiu para este respeito mútuo.

E) Imagens congeladas - Proposta realizada diversas vezes com todas as turmas, do segundo ao nono ano. O exercício parte da noção de quadro vivo, que Patrice Pavis (2008) define como: “Encenação de um ou vários atores imóveis e congelados numa pose expressiva que sugere uma estátua ou uma pintura. Sua prática remonta da Idade Média e do Renascimento” (PAVIS, 2008, p.512). Augusto Boal (2011) trabalha com esse mesmo recurso da cena estática de maneira muito aprofundada, transmutando simbolicamente opressões sugeridas pelos participantes, com a técnica Teatro-Imagem, a qual é parte integrante da metodologia desenvolvida no Teatro do Oprimido. Realizei esta proposta com uma turma do oitavo ano e que descrevo no item a seguir. Aqui, utilizo esse recurso de forma bastante diversa e descontraída.

Indicação: criar, simultaneamente e em grupos, imagens congeladas a partir de temas cotidianos como aniversários, casamentos, discussões entre familiares, academia de ginástica, laboratório, show de música, loja de brinquedos, entre outros. Ou seja, os grupos devem expressar corporalmente, através de personagens e ações estáticas, as situações propostas, como em uma fotografia. Todos os grupos ao mesmo tempo, com os mesmos temas, em um tempo curto determinado, por exemplo, 30 segundos. Após anunciar o tema eu começo a contar em voz alta até esgotar o tempo, quando todos devem congelar. Recorrentemente os alunos pedem para que eu escolha um grupo "ganhador". Aos poucos, fui aproveitando esse recurso para justificar de diversas formas as minhas escolhas: porque o grupo estava muito expressivo, explorou vários níveis, interagiu entre si, foi criativo etc.

Em uma variação desse exercício, cada grupo escolheu uma situação diferente para criar a sua fotografia, um grupo de cada vez. Em outra adaptação, os alunos foram compondo as imagens um por um, pensando em seu personagem e no que ele estaria fazendo. Antes de congelar, cada aluno fez uma pequena encenação individual, com falas e gestos. Todos



observaram as imagens sendo criadas e se colocaram em relação aos outros, da melhor maneira possível. Essa é uma atividade muito apreciada e sempre aparece entre as mais pedidas pelos alunos.

As circunstâncias e os personagens criados nesse exercício, assim como em todas as dinâmicas que envolvem criações, estão relacionadas com o repertório de sentimentos, imagens, situações etc. conhecido pelas crianças através de vivências dentro e fora da escola. O teatro sempre dialoga com outros saberes, mesmo que indiretamente. O grande desafio para mim nesse sentido é sensibilizar as crianças para acessarem, em seus processos, camadas menos superficiais de expressão. Muitas vezes percebo nitidamente a influência da televisão e dos eletrônicos em geral nas estereotipizações e artificialidades contidas nas criações.

F) Objetos imaginários - Proposta realizada com as turmas de quarto ano, com diferentes jogos a partir da relação do corpo com o espaço e com a imaginação, abordagem que Viola Spolin (2007) denomina "Fisicalização" e que Michael Chekhov (1986) integra como parte do seu treinamento.

Indicação: Em roda, imaginar uma bola e lançá-la para alguém com todo o corpo, tanto na hora de jogar quanto na hora de receber. Depois, com a mesma abordagem, brincar de cabo-de-guerra com uma corda imaginária, onde mais importante do que perder ou ganhar é tornar a corda visível, o que só é possível se todos estiverem atentos ao grupo. (Já experimentei diversas brincadeiras com essa mesma proposta, como futebol e peteca). Em seguida, sentados em roda, receber e passar adiante para quem estiver ao seu lado um objeto imaginário, respeitando o seu tamanho e forma. (Já realizei essa atividade tanto com um mesmo objeto imaginário passado por toda a roda quanto com cada aluno criando um novo objeto antes de passá-lo adiante para quem estiver ao seu lado). Por fim, caminhar pela sala, cada um com o seu objeto nas mãos, podendo trocá-lo ao encontrar-se com alguém.

De forma geral, as turmas ficam muito atentas e concentradas durante todos esses exercícios. E, para minha alegria, ouvi - mais de uma vez - reclamações sobre objetos imaginários perdidos ou tomados durante a caminhada com as trocas.

"Rebeca! O Pedro pegou a minha bola e não quer devolver!"

Nessa aula eu costumo escrever no quadro uma frase de Manoel de Barros (2016) que muito me inspira: "O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo" (BARROS, 1996, p.74).

A imaginação é um assunto que considero fundamental de ser experimentado, cultivado e desenvolvido nas aulas de teatro, tanto nas concepções de ideias para as encenações quanto,

no caso dessa atividade, da projeção de coisas/objetos concretos. As crianças trazem em si essa grande capacidade imaginativa, por isso, embarcam de forma tão fluida neste tipo de proposição. E quando os acordos imagéticos acontecem no âmbito coletivo e envolvem ações corporais, parece ganhar ainda mais força.

G) Fico à espera - Proposta realizada com as turmas do quarto ano, inspirada no tema "Ciclo da vida", estudado por eles na ocasião e no livro *Fico à Espera*, de Davide Cali (2007).

Indicação: após a leitura do livro, fechar os olhos por um minuto e pensar em coisas que costumamos esperar. Depois, com a ajuda de um novelo de linha, ir desenrolando o fio passando de um por um até construir uma mandala, ou seja, jogar o novelo como se fosse uma bola, segurando um pedaço da linha antes de passá-la adiante. Ao mesmo tempo, contar algo que já esteve ou está esperando. Em seguida, quando todos já tiverem recebido a linha e compartilhado sua espera, fazer o caminho de volta, com escuta e atenção, lembrando as narrativas ouvidas.

A indicação era para que cada aluno lembrasse, na volta, a espera do aluno anterior que lhe entregara o novelo na ida. Como muitos alunos não se lembravam, a turma inteira ajudava. Em poucos casos em que ninguém se lembrou, o próprio aluno repetiu a sua espera. A leitura do livro no início da atividade foi muito importante para inspirar esperas simples, cotidianas e poéticas, como por exemplo: esperar o bolo ficar pronto; esperar a chuva passar; esperar que o filme comece ou mesmo esperas mais profundas como a espera do momento em que o trem vai partir, de que a guerra terminará ou de ouvir do médico que está tudo bem (CALI, 2007).

Pensando sobre as possíveis relações do teatro com outras matérias, a reflexão sobre a memória, tema base do exercício, poderia ser desenvolvida posteriormente em outras aulas (o que é a memória, como funciona etc.). Até o presente momento eu ainda não vivenciei um desdobramento posterior ao trabalho teatral por outro professor.

Na minha experiência, os jogos teatrais são considerados pela comunidade escolar, (inclusive pelos alunos e coordenadores) atividades menos importantes, que acontecem no início de cada semestre ou entre uma sequência didática e outra, para distensionar ou descontraír. Tenho buscado valorizar essas vivências justamente pela qualidade de não terem a expectativa de algum resultado de ordem espetacular e por possibilitarem um desenvolvimento cênico-criativo mais performativo. Costumo dizer para as turmas que o que estamos fazendo é teatro, e que o teatro é uma espécie de brincadeira muito séria.

Além das propostas citadas, experimentei muitos outros jogos, inspirados em diferentes fontes, como por exemplo os *Jogos para atores e não atores* de Augusto Boal, entre os quais destaco: "Floresta de Sons". (BOAL, 2011, p. 155), "Hipnotismo Colombiano" e "Hipnose com

as duas mãos" (BOAL, 2011, p. 91), "O espelho simples" (BOAL, 2011, p.173 e 174), "Fila de cegos" (BOAL, 2011, p. 258), "Corrida em câmera lenta" (BOAL, 2011, p. 103), "Sem deixar nenhum espaço vazio na sala" (BOAL, 2011, p. 171).

### 2.1.2 Cenas teatrais curtas

Diferentemente dos jogos teatrais, a elaboração coletiva para a criação de cenas teatrais curtas acontece em cinco etapas e segue mais ou menos a mesma estrutura, com algumas variações e desdobramentos. Por serem de curta duração, geralmente 50 minutos, muitas vezes são necessárias uma ou até duas aulas para cada etapa descrita abaixo.

- 1)Em um primeiro momento, apresento alguma inspiração temática para as criações: uma música, um vídeo, uma história, um jogo, um baú com objetos, entre outras. Essa sensibilização é a chave para o envolvimento das turmas. Observei que quanto mais lúdica e menos explicativa ela for, melhor, pois a ludicidade propõe um estado "(cri)ativo" que favorece a participação dos alunos. Sempre prefiro partir para a experimentação (entender através do corpo) do que me alongar nas explicações teóricas.
- 2)Depois, separo a turma em grupos de quatro a seis alunos. Essa divisão pode ser previamente pensada, por sorteio, ou escolhida pelos próprios alunos. Nesse último caso, eu escolho as primeiras crianças de cada grupo, que escolhem as próximas. Como sempre existem crianças mais tímidas ou excluídas, tento começar por elas.
- 3)Em grupos, os alunos apresentam e debatem as ideias que surgiram na sensibilização. Também definem os personagens e os combinados gerais das cenas. Tudo acontece de forma muito orgânica, com os alunos sentados em roda, sugerindo e ouvindo sugestões, às vezes com necessidade de muita intervenção, outras com pouca mediação da minha parte. Esse é o trecho mais complexo da sequência, pois pode funcionar melhor ou não, dependendo da turma. Por vezes, trago uma proposta com início, meio e/ou fim já predefinidos para cada grupo, principalmente para as turmas dos alunos mais novos; ou proponho que todos partam da mesma história. Nesse caso, as combinações giram mais em torno da distribuição dos personagens e das possíveis adaptações necessárias.
- 4)Em seguida, os alunos ensaiam as cenas, simultaneamente, cada grupo em um canto da sala, com todos falando e gesticulando ao mesmo tempo, em uma espécie de catarse. As falas são improvisadas a partir da história ou do roteiro predefinido. Com o tempo, fui percebendo a importância de respeitar e abraçar o caos dessa parte, cuidando para que as energias estivessem voltadas para as experimentações das criações. Algo que

sempre me chamou a atenção foi o pedido de silêncio insistente por parte dos professores e auxiliares de turma, coordenadores e diretores da escola que porventura passaram por nossa sala de aula nesse momento.

5) Por último, os grupos apresentam as cenas criadas para o restante da turma, que assistem e tecem alguns comentários. Eu tento valorizar os detalhes, evitando críticas e relativizando "regras" que às vezes surgem nas falas das crianças como "verdades do teatro" como: "todos devem falar alto virados para a frente".

Como essa mesma estrutura acontece recorrentemente, com propostas variadas, os alunos já estão familiarizados com suas etapas, o que facilita bastante o andamento das aulas. Ocasionalmente eu repito essa mesma sequência didática trocando as cenas, ou seja, cada grupo ensaia e recria uma das cenas que acabaram de assistir, criadas por outro grupo, o que diminui o tempo de debate e negociações e permite maior experimentação. Sempre que posso busco mostrar que as ideias mais simples costumam ser as que mais funcionam, tanto na arte como na vida.

No início eu achei que precisaria registrar de alguma forma as ideias e a formação dos grupos para que a turma não as esquecesse, de uma semana para outra; mas, de modo geral, surpreendentemente os alunos se lembravam de tudo com detalhes. Pude observar que quando as ideias vão para o corpo, de alguma forma, são mais difíceis de serem esquecidas. A seguir, descrevo algumas cenas curtas:

A) Marchinhas de carnaval - Proposta realizada com alunos do sexto ano. Nessa sequência didática, os alunos escolheram uma ou duas marchinhas de carnaval antigas para imaginar uma situação cênica inspirada nas letras das músicas.

Em um primeiro momento, todos ouviram as músicas pré-selecionadas que serviram de inspiração para as criações. Depois, separados em grupos, debateram as ideias que surgiram, e definiram quem iria interpretar cada personagem.

Muitos personagens em contextos diversos apareceram e as marchinhas de carnaval ganharam outros sentidos para além das histórias sugeridas originalmente. "Uma grávida com desejo de bananas"; "uma greve de caminhoneiros"; "uma florista em apuros" e "um casamento que nunca aconteceu" são alguns exemplos das situações que surgiram a partir das marchinhas.

Foram selecionadas as seguintes marchinhas: *Yes, nós temos bananas* (1937), de João de Barro e Alberto Ribeiro; *Mamãe eu quero* (1937), de Vicente Paiva e Jararaca; e *A Jardineira* (1939), de Benedito Lacerda e Humberto Porto, entre outras. Realizei uma variação dessa

proposta em outros momentos, com a criação de cenas a partir de letras de músicas diversas, escolhidas por mim ou pelos alunos.

Já realizei essa mesma proposta em diferentes momentos, com outras inspirações musicais. Interpretar parte das letras das músicas como fala ao invés de cantá-las costuma ser um desafio instigante. Essa atividade dialogou de forma indireta com as aulas de música e, possivelmente, com outras matérias, se considerarmos os assuntos contidos em cada uma das canções.

B) Integração de saberes. Amazônia em debate: encenação - Proposta realizada com alunos do sexto ano como desdobramento dos debates desenvolvidos nas aulas de ciências, geografia e história no dia da Amazônia (cinco de setembro). Os alunos criaram cenas teatrais curtas a partir da seguinte provocação: o encontro fictício entre grupos de empresários, povos indígenas e quilombolas (só para citar alguns) com interesses e reivindicações diversas, e os embates políticos, socioculturais e econômicos desse encontro.

As atividades e discussões realizadas nas outras aulas sobre a temática em questão possibilitaram uma consistência muito interessante para a construção dos personagens e das cenas. Os alunos levantaram argumentos representando o pensamento de cada grupo elencado. Depois, criaram situações de conflito e resolução entre os personagens. As cenas foram elaboradas, ensaiadas e apresentadas nas aulas de teatro. Sorteamos os personagens, que em um primeiro momento se reuniram com seus pares para elaborar os seus pensamentos, argumentos e pontos de vista sobre a problemática do desmatamento da Amazônia. Exemplo: os alunos que sortearam o personagem "político" se reuniram entre si enquanto os alunos que sortearam o personagem "quilombola" também se reuniram, e assim por diante.

A partir desse primeiro debate, cada aluno criava uma frase que representava o pensamento do seu personagem. Em roda, um por um, os alunos falaram em voz alta a sua frase, interpretando o seu personagem. Depois, formamos grupos com personagens diversificados para elaboração das cenas.

Não houve um planejamento conjunto prévio. O diálogo com outras matérias, em via de mão dupla, aconteceu parcialmente, quando convidamos os professores de Geografia, Ciências e História para assistirem as cenas criadas. Algumas questões mal resolvidas sobre o entendimento que os alunos tiveram em relação às ideias dos grupos representados apareceram. Não tenho certeza sobre o quanto desses equívocos foram fanfarronice dos pré-adolescentes ou dúvidas reais que ficaram sobre os temas. Infelizmente, não houve oportunidade de fazer o

caminho inverso e levar o debate das cenas para as outras aulas, mas conseguimos - eu e os outros professores - ao menos, tecer alguns comentários.

C) Coro grego - Proposta realizada com alunos do sexto ano. As cenas foram elaboradas a partir do estudo sobre as principais características do coro, voz coletiva das tragédias e comédias da antiguidade<sup>40</sup>. Inspirados nesse universo, os alunos experimentaram escrever coletivamente um texto curto com curiosidades sobre a própria turma, em seguida, criaram gestos para cada fala. Durante os ensaios, os grupos tiveram que decorar uma parte do texto e seus gestos correspondentes. Foi desafiante a tentativa de que os gestos criados não fossem ilustrativos: a movimentação deveria ajudar na expressividade e não sublinhar o sentido literal das palavras.

Os alunos observaram ser mais fácil decorar o texto juntamente com os gestos, frase a frase, o que também facilitou a sincronização dos coros. Cada grupo elegeu um corifeu, personagem que se destacava do coro para pontualmente falar sozinho.

Poder expressar a percepção que tinham da própria turma, de como se sentiam e como pensavam serem vistos, durante a criação do texto/falas, foi algo surpreendente e motivador naquele momento, especialmente em uma das turmas que passava por questões delicadas de fragilidade em relação à identidade do grupo. Os alunos se mostraram surpresos por poderem trazer abertamente nas criações o que estavam sentindo e pensando, o que me fez refletir mais uma vez na importância de incluí-los sempre nas feitura dos textos.

D) Teatro de bonecos - Proposta realizada com alunos do sexto ano. A sensibilização dessa sequência didática foi um pouco mais longa por envolver um assunto novo para as turmas. Começamos a pesquisar o universo do teatro de bonecos assistindo a alguns vídeos sobre companhias teatrais brasileiras consagradas, como PeQuod<sup>41</sup> e GiraMundo<sup>42</sup>. Observamos a diversidade de bonecos existentes em relação ao tamanho, ao formato, aos materiais de que eram feitos e as diferentes técnicas de manipulação. Em seguida, os alunos experimentaram

---

<sup>40</sup> Exemplo visualizado: *Chòros (2010), espetáculo da Cia I POSTUMI*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o5Ojs0IZRHU>. Acesso em: 28 mai. 2021.

<sup>41</sup> A PeQuod é uma companhia carioca de repertório, que há 21 anos se dedica ao teatro de animação e que aposta na interseção de linguagens como um de seus diferenciais. Site oficial do grupo disponível em <http://www.pequod.com.br>. Acesso em: 28 mai. 2021.

<sup>42</sup> O Giramundo Teatro de Bonecos é um grupo de teatro de bonecos, cujo centro de identidade repousa sobre a atividade de construção de montagens teatrais. Foi criado em 1970, em Belo Horizonte, pelos artistas plásticos Álvaro Apocalypse, Tereza Veloso e Madu. O grupo montou 36 espetáculos, construindo um acervo de aproximadamente 1.500 bonecos. Site oficial do grupo disponível em: <http://giramundo.org>. Acesso em: 28 mai. 2021.

manipular dois bonecos profissionais articulados, do meu próprio acervo, vivenciando na prática como é possível gesticular, direcionar o olhar e até criar uma personalidade para eles. Depois, como exercício, manipularam uns aos outros como se fossem bonecos.

Para a criação das cenas, com temática livre, foram utilizados bonecos confeccionados anteriormente por outra turma de sexto ano nas aulas de artes plásticas os quais agora fazem parte do acervo de objetos e figurinos da escola<sup>43</sup>. Como os referidos bonecos representam índios e portugueses, naturalmente os alunos relacionaram esses personagens com os assuntos estudados nas aulas de história, estabelecendo assim uma relação interdisciplinar de via de mão única não planejada.

E) Sem combinar - Proposta realizada com as turmas de segundo e terceiro anos. Apesar de não seguir a mesma sequência didática de elaboração de cenas com sensibilização, ensaios etc. envolve a experimentação a partir de uma encenação.

Indicação: Ler em voz alta uma história escolhida previamente, com longas pausas para a entrada espontânea de quem quiser participar representando os personagens e situações narradas. Espalhar alguns tecidos e objetos relacionados com a temática da história narrada, para uso dos participantes.

Eu já realizei essa atividade em roda com a participação da turma inteira; e com a turma dividida em grupos. Nesse caso, um aluno lia a história enquanto os outros integrantes do grupo a interpretavam. A escuta e a observação, tanto do grupo quanto do narrador, são fundamentais para que os personagens apareçam e as situações narradas sejam realizadas sem combinar, o que nem sempre acontece quando a leitura é feita pelas crianças. Depende bastante da complexidade da história e da capacidade de concentração da turma. Eu prefiro escolher histórias curtas ou assumir a leitura. A participação dos alunos em ambos os casos pode se dar tanto com falas quanto corporalmente. Normalmente a escolha da história dialoga de alguma forma com os conteúdos e temas estudados pelas turmas no momento, estabelecendo mais uma vez uma relação interdisciplinar de via de mão única não planejada.

F) Teatro-Imagem - Proposta realizada com as turmas de oitavo ano. Assistimos a alguns vídeos<sup>44</sup> para que os alunos conhecessem um pouco sobre as ideias do teatrólogo

---

<sup>43</sup> A escola onde eu atuo mantém um pequeno acervo de objetos e figurinos que pode ser utilizado por qualquer professor, especialmente os professores de Artes.

<sup>44</sup> Exemplo visualizado: Documentário sobre Augusto Boal. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=XBfD18Vzh>. Acesso em: 28 mai. 2021.

brasileiro Augusto Boal antes da criação das cenas. Entre muitos importantes pensamentos sobre o teatro desenvolvidos por Boal, destaquei o de que somos, todos, teatro, não apenas nos grandes eventos de nossas vidas, mas também nas coisas simples do cotidiano.

O teatro não é a única, mas é a melhor maneira do cidadão se proteger e tentar inventar o futuro e não ficar esperando por ele. Não o teatro a que a gente assiste, mas sobretudo o teatro que a gente faz, mas não apenas o teatro que a gente faz, mas sobretudo o teatro que a gente é (BOAL, documentário, 2012).

Indicação: em grupos, escolher uma situação de opressão preferencialmente vivenciada por um dos participantes, ou que de certa forma tenha relevância para a maioria do grupo. Montar uma cena estática representando a imagem dessa opressão. Em seguida, montar outras duas imagens, uma simbolizando a resolução do problema apresentado e a outra simbolizando a transição entre o problema e a solução. Para a construção dessas imagens alguns alunos se disponibilizam como futuras estátuas, enquanto outro aluno do grupo vai esculpindo essas estátuas buscando representar imagetivamente a situação em questão. Esse processo é feito em silêncio.

Embora a indicação fosse de silêncio, foi muito difícil sair da racionalidade. Os alunos queriam propor e debater as suas ideias uns com os outros durante a experimentação.

Além do Teatro-imagem, realizei com as turmas do oitavo ano outras técnicas do Teatro do Oprimido para criações de cenas. Uma delas foi especialmente significativa: o Teatro-invisível (BOAL, 2011, p. 11), que descrevo a seguir.

G) Teatro-Invisível (BOAL, 2011, p. 11). Indicação: Criar e ensaiar cenas para serem interpretadas em lugares públicos, sem que a plateia saiba que se trata de uma encenação. Os temas devem girar em torno de conflitos considerados pelo grupo discussões importantes a serem levantadas. Muitos temas surgiram como *bullying*, racismo, machismo e a preocupação com o meio ambiente. As turmas criaram e ensaiaram as cenas, mas, na hora das apresentações, boa parte dos alunos se depararam com o desconforto de interpretar papéis que não representassem seus pontos de vista, já que não deveriam revelar que estavam encenando. Fizemos algumas adaptações para diminuir essa sensação.

Uma das cenas, que problematizava o uso dos copos de plástico descartáveis na escola e sugeria um abaixo-assinado sobre o assunto, teve um desdobramento muito satisfatório: a escola providenciou copos reutilizáveis para cada aluno e a compra dos descartáveis foi suspensa. Acredito que esse êxito se deu também pelo fato de que o tema anual envolvia



questões ambientais e já existia certa mobilização da escola nesse sentido. Não houve um diálogo direto com outros professores de outras matérias; a interdisciplinaridade de via de mão única aconteceu através da ligação com o tema do projeto daquele ano. Além disso, sem dúvida alguma os temas escolhidos pelos alunos para a criação das cenas foi uma reverberação de inúmeras discussões anteriores.

A metodologia do Teatro do Oprimido contém em si uma enorme gama de possibilidades de interseções entre diferentes saberes. Apesar disso, ainda não consegui - até aqui - estabelecer nenhuma parceria de mão dupla, com trocas diretas com outros professores sobre assuntos estudados simultaneamente em suas aulas.

### 2.1.3 Práticas de montagens

As práticas de montagens teatrais são demandas preexistentes no calendário escolar. Na escola onde leciono as peças são produzidas especialmente para serem apresentadas gratuitamente à comunidade escolar ao final de cada semestre; no meio do ano, integram a programação da mostra de Artes que ocorre na própria escola e, no final do ano, acontecem em um teatro alugado.

Todos os alunos participam obrigatoriamente das montagens, como parte das aulas. Mas não montamos peças semestralmente com todas as turmas. Na Mostra de Artes há um revezamento entre as linguagens artísticas: uma turma apresenta dança, outra música, outra uma peça teatral.

No espetáculo de final de ano os professores de Artes se integram em um mesmo projeto com todas as turmas de cada segmento e turno. Assim como na Mostra de Artes, cada turma participa de uma forma - dançando, tocando, cantando ou atuando - mas dessa vez sendo parte de uma mesma montagem. As turmas do último ano de cada segmento são responsáveis pela parte teatral do espetáculo.

Muitos alunos aguardam por esse momento de se apresentarem para o público. Outros o temem. A grande problemática dessa prática é a sempre a mesma: o tempo reduzido e determinado para os processos, que já começam com data marcada de apresentação.

Além disso, a expectativa de um trabalho "de qualidade" apresentável à comunidade, com desempenho técnico e temas predefinidos, são fatores que impõem uma série de limitações às criações e dificultam a autoria colaborativa das crianças e dos adolescentes na escrita e na escolha dos textos e dos temas, assim como na concepção dos cenários, figurinos, iluminação e direção.

Quais são os caminhos possíveis quando falamos de processos criativos em teatro com crianças e adolescentes? Que particularidades eles trazem em suas potências e limitações, tanto no que se refere ao contexto escolar em que acontecem e estão inseridos, quanto à faixa etária dos participantes? Essas são questões que me mobilizam constantemente.

A) O mito de Perseu, Andrómeda e Medusa - Proposta realizada com alunos do sexto ano em parceria com as então professoras responsáveis pelas disciplinas de língua portuguesa e dança. Essa prática de montagem se deu da seguinte maneira: abordamos o mesmo assunto, os mitos gregos e os mitos egípcios, com recortes e desdobramentos de cada linguagem. Combinamos de encaixar os três trabalhos das três aulas em uma montagem a ser apresentada aos pais, amigos e familiares dos alunos em um evento na escola. Embora fosse um trabalho conjunto, quase não houve trocas ou interações relevantes ao longo do processo que pudesse caracterizar a relação como interdisciplinar em via de mão dupla. Considero que tenha sido uma relação interdisciplinar em via de mão única, sendo três mãos únicas, cada qual encaminhando o seu planejamento, sem interferência dos demais.

Nas aulas de português as turmas estudaram sobre a Tábua de Esmeraldas que, através dos mitos gregos e egípcios, narra a importância intelectual da cidade africana de Alexandria. A professora de dança escolheu, entre os vários mitos pesquisados nas aulas de português, o mito de Perseu, Andrómeda e Medusa para criar com as turmas uma sequência coreográfica. Os alunos estudaram a pantomima e assistiram a espetáculos de dança que contam histórias, como o balé *Coppelia*; a ópera *Orfeu e Eurídice*, coreografada por Pina Bausch, além de trabalhos da escola já montados anteriormente. A professora contou que os estudantes levantaram muitas questões sobre a escolha do que retratar na coreografia.

O teatro entrou por último nessa parceria. Já estávamos havia algum tempo estudando sobre o teatro grego, especialmente sobre o coro; inclusive, já havíamos feito uma criação livre nesse formato<sup>45</sup>. Mas a ideia de aproveitar os textos estudados nas aulas de português para a criação de um coro grego que cumprisse a função de prólogo e epílogo da coreografia de dança só veio depois.

Os alunos não participaram dessa etapa de escolha e escrita do texto e nem tivemos tempo de conversar sobre o assunto. O roteiro<sup>46</sup>, com algumas frases extraídas de um dos

---

<sup>45</sup> Cf. 2.1.2 Cenas teatrais curtas. C) Coro grego, p. 45

<sup>46</sup> Cf. Apêndice 2, p. 85.

materiais didáticos das aulas de português, foi montado por mim. Fizemos uma leitura do texto e logo em seguida iniciamos a prática.

Separados em grupos, os alunos criaram gestos coletivos para partes do prólogo e do epílogo. Em cada grupo foi escolhido um corifeu que em determinado momento se destacava do coro para falar sozinho, interpretando um personagem.

Não foi nada fácil engajar os alunos nessa montagem. Nas duas turmas, parte dos alunos estava disponível e participativa, mas, a outra parte estava completamente desmobilizada, brincando e conversando durante as aulas. Como esse trabalho só funciona com o envolvimento de todo o grupo, tivemos momentos bem desafiadores. No final do processo, com a aproximação da data marcada para a apresentação, essa postura mudou, não sem a intervenção das coordenações e de outros professores fazendo coro aos meus apelos. No dia da apresentação estavam todos concentrados, com todas as falas e gestos decorados, interpretando belamente os seus personagens.

Existem vários aspectos nessa questão do engajamento. Para mim, a busca por abordagens que envolvam e encantem os alunos, é constante. Mas, para além da autocrítica, há também que se levar em consideração a problemática da obrigatoriedade da participação nas apresentações e as restrições em relação à autoria dos trabalhos.

Hoje, pensando sobre esse percurso com algum distanciamento, considero que eu deveria ter insistido em construir possibilidades através de parcerias com as aulas de português, por exemplo, para uma maior sensibilização dos alunos antes e durante a encenação em si. Mas pode ser que nem assim a coisa acontecesse. De qualquer forma, o foco da criação estava no cumprimento de uma tarefa, com um propósito demasiadamente estético. Faltou ludicidade, imersão nas histórias que envolviam os personagens ou mesmo em suas características. Se eu tivesse seguido esse caminho, talvez os alunos não conseguissem decorar o texto ou mesmo criar os gestos para o coro. Talvez tivéssemos que reduzir as falas a uma ou duas frases, ou o coro nem existisse. Talvez as turmas não se interessassem. Nunca saberei ao certo, mas escrevo para refletir principalmente sobre o foco que podemos e devemos dar aos trabalhos desenvolvidos, enquanto professores. Essa análise crítica vem de uma reflexão sutil, de olhar de dentro do processo, para além do próprio êxito alcançado, pois, como pontuei acima, as apresentações foram lindas e emocionantes.

Algum tempo depois das apresentações assistimos juntos, professores e alunos, às filmagens das mesmas. Essa prática de experimentar um olhar "de fora" sobre o próprio trabalho, seja ele uma peça ou uma atividade de sala de aula, permite aos alunos um exercício de percepção de si mesmos e do grupo. É difícil perceber espontaneamente quando se está

desconcentrado, com o corpo totalmente "abandonado". Também não é fácil identificar os momentos em que, ao contrário, se está atento e presente em cena.

Se assistir é uma tentativa de exercitar essa auto-observação, embora eu tenha dúvidas se essa é, de fato, uma boa prática. A vergonha, quando aparece - e ela frequentemente aparece - é acolhida, em um esforço para que não prejudique os benefícios de se assistir.

B) *A Máquina* - Prática de montagem inspirada no livro *A Máquina*, de Adriana Falcão (1999). Proposta realizada com as turmas do sétimo ano em parceria com a então professora de língua portuguesa. O livro, adotado para a turma nas aulas de português, foi adaptado por mim para o teatro<sup>47</sup>. Essa informação - da feitura prévia da adaptação do texto sem a colaboração dos alunos, mais uma vez - revela um pouco sobre as limitações que se impunham. Com apenas cinquenta minutos semanais e um prazo curto até a data pré-agendada das apresentações - cerca de três a quatro meses, ou seja, entre doze e dezesseis encontros - não foi possível realizar todas as etapas colaborativamente. Eu tentei ao máximo ouvir as sugestões dos alunos, mas acabei tendo que assumir estas funções de escrita e de direção. Ainda assim, a parceria interdisciplinar em via de mão dupla entre as aulas de teatro e de português proporcionou momentos de criação coletiva, que não seriam possíveis de acontecer de outra forma.

As dinâmicas de sensibilização e leitura, comuns às duas matérias, português e teatro, proporcionaram uma relação de afeto e proximidade dos alunos com o universo do texto. Conseguimos trabalhar até um certo momento de forma conjunta, mantendo um diálogo semanal para acompanhar o andamento do processo.

A primeira leitura do livro foi feita nas aulas de português, assim como a maioria das propostas mais lúdicas, fundamentais para o processo. Conforme a leitura avançava, eu revelava para as turmas a parte correspondente da adaptação para o teatro, através de uma dinâmica de leitura dramatizada. Enquanto nas aulas de teatro estávamos fazendo discussões sobre a adaptação do texto, distribuição dos personagens, exercícios para memorização das falas, criação e marcação das cenas, nas aulas de português a poesia da história era evocada. Cito algumas propostas relatadas pela professora:

"Televisão era um negócio que ficava passando historinhas pro povo ficar vendo."(FALCÃO,1999, p.15) É assim que Adriana Falcão define televisão em *A Máquina*. Karina, personagem da história, nutria, dentre muitos quereres, o desejo de ser artista de televisão. Na narrativa, a televisão representa o próprio mundo.

---

<sup>47</sup> Cf. Apêndice 1, p.76.

A partir dessas discussões a respeito desse meio comunicativo, os estudantes responderam a um questionário em que tinham que dar a própria definição para televisão e falar sobre hábitos televisivos. Em seguida, entrevistaram pessoas que viveram a infância ou a adolescência entre as décadas de quarenta e sessenta e registraram como elas definiam televisão e que transformações observaram desde aquela época até os dias atuais. O que é televisão? "Um aparelho que passa canais, como o canal infantil, passa o jornal, novela etc." (aluna - F7M); "A TV é uma fonte de entretenimento e informação." (parente da aluna, entrevistada por ela - F7M); "É uma caixa onde você perde o seu tempo fixado." (aluno - F7M); "É um meio de comunicação que muitas vezes traz notícias boas e ruins." (parente do aluno, entrevistado por ele - F7M); "Uma tela onde passam vários filmes e propagandas para as pessoas assistirem." (aluno - F7T); "Poderoso meio de comunicação." (parente de aluno, entrevistada por ele - F7T); "É um veículo de comércio, notícias e entretenimento." (aluno - F7T); "A televisão foi um invento muito importante, porque antes só tínhamos o rádio. Então, as famílias começaram a se reunir para ver telejornais, novelas, programas e isso foi muito bom." (parente do aluno, entrevistada por ele - F7T).

Telegrama: Os alunos estudaram sobre o telegrama. (como esse gênero textual surgiu; em que situações ainda é utilizado; quais são suas características etc.). Em seguida, cada um escreveu um telegrama, fazendo relação com a leitura do livro. No início de *A Máquina*, somos apresentados à cidade de Nordestina, de onde todo mundo vai embora, deixando pelas ruas o seu adeus. Os estudantes pensaram em algum personagem que poderia existir em Nordestina e escreveram um telegrama de despedida, contando brevemente suas motivações para deixar a cidade e do que ou de quem sentiriam falta. Para permear toda essa atividade, ouviram a música *Telegrama*, do músico e compositor Zeca Baleiro.

As grandes histórias de amor: motivados pelo romance entre os protagonistas Antônio e Karina, os alunos pesquisaram na biblioteca da escola as grandes histórias de amor da literatura: *Romeu e Julieta* (William Shakespeare), *O Morro dos Ventos Uivantes* (Emily Bronte), *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *Cyrano de Bergerac* (Edmond Rostand) e muitas outras. Em seguida, escolheram trechos desses livros e leram uns para os outros, como declarações de amor!

Eu não tinha consciência da dimensão de todas essas atividades propostas nas aulas de português ao longo do processo. Estava tomada demais pelas questões que precisava resolver para que a montagem ficasse pronta logo. Hoje, organizando e pensando sobre essa parceria, percebo o quanto as criações dos alunos poderiam ter sido mais bem aproveitadas se tivéssemos mais possibilidades de planejamento e trocas conjuntas. Seria possível, por exemplo, montar

parte da peça (ou mesmo a peça inteira) só com os telegramas ou os bilhetes de amor escritos por eles. Por outro lado, de uma forma ou de outra, as vivências experimentadas estavam latentes nas duas turmas e com certeza contribuíram para o envolvimento dos alunos.

Durante as discussões e atividades de português sobre o tempo, tema presente no livro, conseguimos estabelecer um diálogo maior, que teve desdobramentos muito valiosos. As perguntas: "Medir duração é a mesma coisa que medir tempo? O que de fato mostra um relógio? O tempo pode parar? O que seria viajar no tempo? Para onde vai o presente quando ele se torna passado? E onde está o passado?" nortearam as discussões e a feitura do material didático nas aulas de português e reverberaram nos ensaios de teatro através de elementos que foram incorporados às cenas. Uma atividade em especial, que incluía a criação de relógios que não marcassem o tempo cronológico, foi bastante relevante para o processo. A saber:

Os relógios têm a função de nos lembrar das tarefas da rotina: hora de acordar, tomar café, estudar, trabalhar, tomar banho, jantar. Comunicam e lembram o tempo de nossos compromissos e obrigações. Mas... E se os relógios que medem e marcam o tempo mecânico pudessem, com seus ponteiros, apontar outro tipo de tempo? Ou não medissem o tempo? Que outros tipos de relógios poderíamos ter, nos quais o tempo fosse atravessado de outra forma ou nem sequer aparecesse – pelo menos não o tempo mecânico, talvez um Tempo personagem? Não é fácil subverter a lógica do tempo cronológico. A tentativa vale pelo desafio, pela brincadeira e pela possibilidade de encantamento. Assim, os estudantes foram provocados a pensar e criar tipos de relógios que não marcassem o tempo cronológico! (trecho extraído do relatório da professora de português)

E não é que o personagem "Tempo" realmente chegou? Durante os ensaios algo muito curioso aconteceu. Dois alunos assumiram a personificação do "Tempo" e da "Morte", que não existem no texto original como personagens, mas são temas importantes para a história. Essa personificação já vinha acontecendo durante as dinâmicas nas aulas de português e nós - professoras e alunos - a abraçamos. Para a personagem "Morte" dançar com Antônio na peça, por exemplo, a turma inteira foi aprender a dançar forró.

Uma questão que surgiu para nós foi que esses personagens extras, a "Morte" e o "Tempo", tão lúdicos e interessantes, não tiveram, na outra turma, a mesma força que tiveram na primeira, pois não surgiram naturalmente pelo envolvimento e desejo dos alunos. Explico: Uma mesma peça costuma ser montada simultaneamente por duas turmas, uma de cada turno. Essa prática, repetida em quase todas as apresentações na escola, aproveita e funde ideias das duas turmas, e as duas versões só se diferem em relação à estrutura quando há alguma particularidade específica que demande isso, como por exemplo, a quantidade de alunos. É

claro que apesar do texto, do cenário, da iluminação e da marcação das cenas serem os mesmos, a interpretação de cada turma é única.

Para a divisão dos personagens, propus que houvesse um revezamento. Assim, todos que quisessem poderiam interpretar os protagonistas em algum momento. Para ajudar a contar a história e aproveitar trechos do texto original, que é muito leve e poético, eu sugeri a presença de vários narradores que poderiam aparecer em diversos espaços com qualidades e características diferentes. A princípio, os alunos das duas turmas não gostaram do revezamento, mas depois entenderam a proposta e entraram no jogo. As turmas são grandes e dificilmente encontramos uma peça com 25 ou 30 personagens, quanto mais com uma participação equilibrada. Criamos alguns elementos para marcar a mudança dos personagens, como a saia da Karina e o chapéu do Antônio, que eram trocados na frente da plateia entre os alunos que interpretavam os mesmos personagens em cenas diferentes.

**Figura 2- Apresentação de *A Máquina* durante a Mostra de Artes. (junho de 2019).**



**Fonte: arquivo pessoal da autora.**

**Figura 3-Apresentação de *A Máquina* durante a Mostra de Artes. (junho de 2019).**



**Fonte: acervo pessoal da autora.**

Uma das cenas se passa em um programa de televisão e, já que tínhamos um projetor à disposição, resolvemos utilizar o recurso da filmagem. Não conseguimos chegar até o final da peça, fizemos uma adaptação cortando algumas falas e, assim como no livro, mantivemos o desfecho em suspenso.

C) Cavalo Marinho ou Cavalo Marim - Proposta realizada com alunos do terceiro ano em parceria com as então professoras de dança, música, artes plásticas, além das próprias professoras responsáveis pelas turmas. A relação interdisciplinar de via de mão dupla aconteceu envolvendo diretamente cinco professores/matérias. Essa prática de montagem se deu da seguinte maneira: definimos conjuntamente, em uma reunião da equipe de Artes, o tema que iríamos abordar. Para nortear essa escolha buscamos dialogar com o assunto estudado naquele período pelas turmas do terceiro ano: o Corpo e a Arte Popular. Depois de avaliar os materiais que tínhamos disponíveis, optamos por um folguedo cênico brasileiro do interior de Pernambuco chamado Cavalo Marinho ou Cavalo Marim.



Para construir o texto da peça eu fiz uma livre adaptação de alguns diálogos originais do *Cavalo Marinho Estrela de Ouro* (Condado – Pernambuco)<sup>48</sup>, mantendo a ideia central da *brincadeira*, como é chamado esse tipo de apresentação. O professor de música selecionou trechos das músicas para adaptar, tocar e cantar com as crianças, em um ritmo mais lento em relação às músicas originais. A professora de dança escolheu a dança dos arcos - presente no folguedo - para ensaiar com as turmas, e a professora de artes plásticas se dedicou à confecção dos objetos, figurinos e indumentárias com os alunos, com destaque para as máscaras de papel, que representavam os personagens da peça em uma das cenas.

O Cavalo Marinho apresenta uma trama riquíssima e complexa que contém em si uma metalinguagem: a negociação - muito bem-humorada - entre dois personagens para a execução da própria *brincadeira*. Nas aulas de teatro, apresentei para as turmas o enredo e as principais características dessa encenação. Também assistimos a trechos de algumas apresentações originais e os alunos interpretaram alguns personagens, a partir de jogos de improvisação.

Enquanto isso, nas aulas de música, as crianças começaram a estudar as músicas do folguedo, e musicaram as vinhetas de entrada dos personagens no espetáculo, a partir de um exercício de técnica na flauta doce. Nesse percurso, contribuíram com a adaptação da escrita das letras, e com o encaixe da métrica nas melodias, que precisaram de ajustes para a feitura de versões mais lentas das toadas, como são chamadas as músicas dos folguedos populares.

Qual é o papel do corpo na construção de uma cultura? Essa pergunta iniciou as aulas de dança sobre a importância das manifestações populares e sua influência na formação das identidades dos povos. Depois de verem imagens de variadas danças tradicionais brasileiras, os alunos e a professora escolheram juntos algumas delas para conhecer e vivenciar: o jongo, a ciranda e o coco alagoano. Só após esse breve mergulho, começaram a ensaiar a dança dos arcos, presente no Cavalo-Marinho.

Para confeccionar as máscaras e objetos de cena nas aulas, a professora de artes plásticas apresentou aos alunos o artista plástico Gil Conti, especialista em máscaras, que enviou dois *links* com várias dicas preciosas sobre o processo. A produção também se estendeu aos arcos e figurinos da dança, que foram finalizados pela equipe de professores.

O diálogo entre as matérias durante o processo de montagem foi constante, principalmente entre teatro e música, pois as marcas de entrada e saída dos personagens influíam diretamente nos ensaios das toadas. Quem estava no *banco*, espaço real e simbólico

---

<sup>48</sup> Transcritos na tese de doutorado de Érico José Souza de Oliveira: OLIVEIRA, Érico José Souza de. **A roda do mundo gira**: um olhar etnocenológico sobre a brincadeira do Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado-Pernambuco), 2006.

reservado aos músicos durante as apresentações, não poderia estar interpretando outro personagem no mesmo momento. Como as trocas de personagens eram muitas e constantes, fizemos várias reuniões para anotar as deixas sinalizando as movimentações dos alunos e alguns ensaios conjuntos para ajustar as cenas. As crianças se engajaram e se dedicaram bastante. As falas dos personagens viraram expressões do nosso cotidiano na escola. Era um tal de "tá válido?", "Coisinha por coisinha, o vapor corre na linha", "Bom dia, boa tarde, boa noite!" que dava gosto! Depois de um longo processo de experimentação, escolha de personagens e muitos ensaios, estreamos em clima de festa na Mostra de Artes.

O êxito desse trabalho deve-se a toda uma conjuntura, a começar pela professora regente de turma<sup>49</sup> que envolveu e despertou magistralmente o interesse dos alunos sobre o tema estudado. A sincronicidade de acharmos um objeto de estudo/fonte de criação logo no início do processo, com material acessível, que englobasse de forma tão significativa todas as artes também foi algo bastante relevante, assim como o cuidado que conseguimos ter ao pensar um tamanho possível em relação à quantidade de textos, danças e músicas para a montagem, para que não sobrecarregasse ninguém. Esse é um exemplo raro, mas possível, de uma proposta transdisciplinar realizada a muitas mãos.

## **2.2 AS POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO**

Como é sabido, em 2020 fomos acometidos por uma pandemia mundial que mobilizou todos os setores da sociedade, impondo uma série de limitações às nossas rotinas e, conseqüentemente, às nossas práticas pedagógicas. De acordo com a organização estabelecida pela escola, continuamos, todos os professores, desenvolvendo atividades com as crianças. No caso das aulas de artes, tivemos atividades semanais assíncronas com postagem de materiais escritos, conteúdo para apreciação e tarefas a serem apresentadas nas salas virtuais, durante os encontros síncronos por videoconferência uma vez por mês. Esse formato acabou demandando elaborações teóricas e de exercícios maiores do que costumávamos desenvolver, já que o trabalho prático ficou bastante limitado e gerou uma quantidade significativa de devolutivas com dúvidas e produções dos alunos em diversos formatos, como fotos, vídeos e formulários.

Nesse percurso tive muitas dúvidas e angústias, mas também algumas gratas surpresas, como a desenvoltura de alguns alunos mais tímidos, os quais conseguiram encontrar um lugar

---

<sup>49</sup> Na escola em que atuo os professores regentes de turma do ensino fundamental um (do primeiro ao quinto ano) têm atuação didática polivalente, sendo responsáveis por desenvolver os conteúdos de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais, além de acompanharem as aulas de artes, língua inglesa e educação física.

mais confortável de expressão a partir desse formato individual e intimista; e a diminuição das cobranças e expectativas de todos - direção, coordenação, professores e alunos - em relação às encenações o que possibilitou um tempo mais estendido para cada atividade. Assim como em 2019, em 2020 eu acompanhei oito turmas, do quarto ao sétimo ano. Selecionei para esta dissertação, sete planejamentos de atividades que consegui desenvolver com cada uma delas, dentro desse formato, que apresentarei em seguida.

Em 2021, assim como em 2020, as aulas de teatro que ministrei foram todas remotas. Houve alguns ajustes em relação à quantidade de aulas síncronas e assíncronas e ao volume de atividades. Tenho sentido cada vez mais a necessidade de, mesmo em frente ao computador, pedir para os alunos respirarem. Colocarem os pés no chão, distribuírem o peso do corpo, fazerem caretas, tremeliques, espreguiçarem para que, de alguma forma, se estabeleça uma mudança energética e simbólica de uma aula para outra; para que eles percebam com o corpo: vai começar a aula de teatro. Outro grande aprendizado tem sido desacelerar valorizando cada passo, como tentativa de pôr em prática as questões que venho levantando.

A) Radionovelas - propagandas antigas e os efeitos sonoros - Proposta realizada com as duas turmas do quarto ano. Pesquisamos um pouco sobre a importância do rádio no Brasil antes da chegada da televisão e da internet; especialmente as radionovelas, com a utilização da voz e os criativos efeitos de sonoplastia, e os comerciais, feitos com os mesmos recursos. Depois de apreciar algumas reportagens e vídeos de arquivos<sup>50</sup> sobre o assunto, experimentamos criar alguns comerciais.

Indicação: Pensar em um objeto qualquer (um objeto simples, pequeno, que tenha em casa. Exemplos: caneta, copo, casaco etc.); inventar uma função diferente para o objeto escolhido, algo mágico, que não exista de verdade. Exemplos: uma caneta que escreva sozinha o que a gente pensa; um copo que por mais que você beba não esvazia nunca; ou um casaco que te faça voar. Em seguida, criar um nome, uma frase para o produto. Exemplos: "Caneta mágica: a caneta que escreve sozinha!"; "Copo infinito: compre o copo infinito e nunca mais tenha sede"; "Casaco voador: O casaco que te dá asas"; E um efeito sonoro para a frase. Exemplos: som de rabisco; som de água; som de vento. Depois de experimentar algumas possibilidades dentro da proposta, gravar um áudio com a frase e o efeito sonoro escolhido.

---

<sup>50</sup> Exemplos visualizados: Trecho da radionovela *O direito de nascer* (Rádio Nacional - Anos 1950). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xUjFY4BgyY&t=3s>. Acesso em 28 mai. 2021; Propagandas antigas de rádio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q9WOJh5Voh4&t=13s>. Acesso em: 28 mai. 2021; A sonografia das radionovelas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xpAPjdLOT3c&t=6s>. Acesso em: 28 mai. 2021.

Essa atividade foi realizada presencialmente em anos anteriores em diálogo com as aulas de música, com diferentes formatos interdisciplinares em via de mão única e em via de mão dupla. As apresentações eram feitas de costas para o público e os alunos se revezavam entre as narrações e a sonoplastia com instrumentos e objetos variados. Este ano, no formato remoto, os alunos usaram os recursos, instrumentos e repertório que tinham em casa. E mesmo que dessa vez eu não tenha estabelecido um diálogo com assuntos específicos estudados simultaneamente pelo professor de música, considero que houve uma relação interdisciplinar indireta de via de mão única não planejada.

B) Mamulengos - Proposta realizada com as duas turmas do quarto ano. Estudamos sobre o teatro de mamulengos<sup>51</sup>, gênero popular de teatro de bonecos do Nordeste brasileiro. Assistimos a entrevistas com bonequeiros e a trechos de espetáculos filmados<sup>52</sup>. Em seguida, inspiradas em um dos personagens tradicionais desse universo, as crianças planejaram e construíram seus próprios bonecos, através de um desenho e algumas perguntas provocativas. Quando ficaram prontos, todos apresentaram seus personagens para a turma em videoconferências. Para concluir essa sequência de atividades os alunos também escreveram coletivamente uma história com os personagens criados.

Indicação: Reunir os materiais disponíveis em casa, tais como: sucatas, botões, retalhos de papel, retalhos de tecidos e embalagens. Vestir uma meia (de preferência limpa e sem par) em uma das mãos e começar a imaginar o personagem. Depois, pensar o que é possível acrescentar para ele ganhar vida. Exemplo: desenhar os olhos e a boca, colocar um chapéu de boneco, um tecido ou algum outro adereço. Obs.: Não exagerar. "Menos é mais". Os personagens de mamulengos não precisam de muitos elementos para serem interessantes. Assim que o personagem estiver pronto, gravar um vídeo com uma frase de apresentação. Dica: pensar em um bom lugar para filmar (atrás do sofá, atrás da mesa ou da cama pode ficar bom), e não se esquecer de caprichar na voz e nos movimentos do boneco.

Os alunos apresentaram seus bonecos-personagens para seus colegas de turma. Assistimos às primeiras gravações, comentando e tirando dúvidas tanto sobre a confecção quanto ao espaço escolhido e as falas criadas. Os bonecos ficaram muito diferentes uns dos

---

<sup>51</sup> Mais informações sobre o teatro de mamulengos disponíveis em: [http://www.mamulengofuzue.com.br/?page\\_id=7](http://www.mamulengofuzue.com.br/?page_id=7). Acesso em: 28 mai. 2021.

<sup>52</sup> Exemplos visualizados: Conheça o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste, patrimônio cultural do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HPoIshRMNWQ&t=1s>. Acesso em: 28 mai. 2021; Teatro de Bonecos recebe nomes diferentes em diversos estados <https://www.youtube.com/watch?v=Y1p4j89oMLE&t=1s>. Acesso em: 28 mai. 2021.

outros. Enquanto alguns alunos usaram uma meia com duas bolinhas feitas com canetinha, para representar os dois olhos, outros se dedicaram à confecção de bonecos de papel machê, com muitos detalhes. Em ambos os casos, a interpretação - vozes, textos e movimentações dos personagens - fez toda a diferença.

Essa atividade dialogou de forma indireta com as aulas de artes plásticas. Mesmo que não tenhamos tido nenhuma conversa nesse sentido e eu não tenha estabelecido um paralelo com assuntos específicos estudados simultaneamente pela professora de artes na ocasião, considero que houve mais uma vez uma relação interdisciplinar de via de mão única não planejada.

**Figura 4-Bonecos confeccionados pelos alunos do quarto ano (setembro de 2020).**



**Fonte: acervo pessoal da autora.**

C) Fotonovelas - Proposta realizada com as turmas de quinto, sexto e sétimo anos. Estudamos sobre as fotonovelas e sua forma particular de contar uma história misturando quadrinhos, novelas e fotografias, com o uso de balões e imagens em uma estrutura organizada em quadros. Depois de observar alguns exemplos de fotonovelas<sup>53</sup>, os alunos partiram para a parte prática.

Indicação: Escolher um conflito (um problema simples do cotidiano, mas que fosse importante para cada um). Em seguida, experimentar contar esse conflito em no máximo cinco fotos. Obs.: Mostrei o exemplo que fiz com o aplicativo gratuito *PicsArt*. Sugeri que os alunos usassem esse mesmo aplicativo ou outro semelhante e indiquei que, se encontrassem alguma dificuldade técnica, poderiam carregar somente as fotos com as frases separadas.

<sup>53</sup> Exemplos visualizados: MGTV relembra época das "fotonovelas" com ator de Divinópolis que foi destaque em 1980. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5846310/>. Acesso em: 28 mai. 2021; *A Bela Adormecida no Bosque*. Disponível em: <http://www.colmagno.com.br/quemconta/abela/default.htm>. Acesso em: 28 mai. 2021; *Assim Nasce uma Estrela*. Raridade: uma fotonovela estrelada por Lídia Brondi. Disponível em: <https://lidiabrondi.wordpress.com/2014/07/23/raridade-uma-fotonovela-estrelada-por-lidia-brondi/>. Acesso em: 28 mai. 2021; Fotonovela - *No Escurinho do Cinema*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=2&v=fCUItjvb0I&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=fCUItjvb0I&feature=emb_logo). Acesso em: 28 mai. 2021.

**Figura 5-Exemplo de exercício de Fotonovela. Junho de 2020.**



**Fonte:** arquivo pessoal da autora.

D) Jogos de improviso - Proposta realizada com todas as turmas, do quarto ao sétimo anos, com a participação de algum familiar convidado (irmão, irmã, primo, avô, avó, pai, mãe que estivesse por perto, quisesse e pudesse participar). Uma alternativa foi gravar videochamadas com alguém da própria turma. Essa sequência incluiu quatro jogos e foi realizada em quatro etapas.

**Primeiro jogo:** Uma palavra por vez.

Indicação: Inventar uma história, sendo que cada um só pode falar uma palavra por vez. O maior desafio é aceitar a palavra um do outro e continuar a história. Dica: aproveitar os elementos que estiverem ao redor: a história pode ser sobre um bolo, alguma coisa vista pela janela ou qualquer assunto inventado.

**Segundo jogo:** Só perguntas.

A proposta é muito parecida com a do primeiro jogo.

Indicação: Criar uma história, dessa vez com frases inteiras, desde que sejam perguntas. Atenção! Só valem perguntas!

**Terceiro jogo:** Sim, mas...

Indicação: Criar uma história em formato de diálogo, da seguinte maneira: quem começa deve inventar alguma situação bem diferente e inusitada que pode ter acontecido com a outra pessoa. A frase deve ser uma pergunta, e precisa começar com: "É verdade que...?". A segunda

peessoa vai responder afirmando e dando continuidade à história. Atenção: não pode negar, mas sim justificar. A resposta deve começar com: "Sim, mas..." Depois os papéis são invertidos.

**Quarto jogo:** Trava-línguas.

Trata-se de um jogo muito conhecido e nos ajuda a treinar algo muito importante para o teatro: a dicção. Além disso, quando falamos trava-línguas em voz alta desenvolvemos também a memória e a atenção. Indicação: Ler toda lista em voz alta, escolher pelo menos um dos trava-línguas para treinar e gravar um áudio falando o trava-língua escolhido o mais rápido que conseguir.

Também realizei uma versão desses jogos durante as aulas online na plataforma *Google Meet*. Dessa vez as crianças interagem entre si, com os colegas de turma. Além desses quatro jogos incluí mais um:

**Quinto jogo:** Dublagem.

Indicação: Em duplas. Todos fecham as câmeras e os áudios, menos a dupla que estiver jogando. Um aluno fica só com a câmera ligada e o outro só com o áudio ligado. O aluno que está com a câmera ligada faz gestos e expressões para o aluno que está com o áudio ligado dublar simultaneamente. Os dois precisam acolher as propostas feitas pelo colega e tentar interagir com elas. Ao longo do exercício percebemos que a condução é alternada entre os alunos, e a tentativa de uma sintonia, em que não se possa definir quem está à frente é o grande desafio. Realizei com as turmas outras duas variações desse jogo: na primeira variação um aluno falava em gromelô, a língua inventada do teatro, e o outro traduzia; e na segunda variação dois alunos conversavam e outros dois alunos completavam o diálogo verbalizando frases como se fossem os pensamentos dos dois primeiros, que ora concordava com o que estava sendo dito, ora discordava completamente, tecia comentários etc.

Todos esses jogos foram muito bem recebidos por todos os alunos.

E) Teatro grego - Proposta realizada com as turmas do sexto ano em parceria com a então professora de Ciências. Os textos, escritos pelos alunos em uma atividade das aulas de ciências, foram encenados em formato de coro grego nas aulas de teatro.

Indicação: O Cosmos sempre provocou a curiosidade humana. A humanidade se dedica a olhar o céu há milênios, criando histórias celestes, muitas vezes para explicar sua própria existência, como faziam os gregos com seus mitos. Através do que vocês já conhecem do Cosmos, sua extensão com tantas estrelas nos permite pensar que é provável a existência de vida em outro lugar de sua imensidão. Escrever cartas direcionadas a alguém de outro mundo sobre como tem sido a nossa vida aqui na Terra, assim como os viajantes do século XVI



mandavam cartas ao Rei de Portugal relatando a descoberta de um novo, misterioso e encantador mundo, que viria a ser nosso país.

Para dar prosseguimento ao planejamento eu editei os textos produzidos pelos alunos. Escolhi uma frase de cada aluno e montei uma carta coletiva para ser encenada pelas turmas em formato de coro. Ficou assim:

Oi, prazer, somos do planeta Terra, um dos planetas do sistema Solar. A formação da Terra ocorreu há bilhões de anos, assim como a existência de vida aqui. E você? Em que planeta você mora? Como se chama sua espécie? As coisas aqui na Terra não estão tão boas (...). Estamos em uma situação chata e difícil, ninguém pode sair de casa. Mal tem gente na rua. Você pode imaginar um mundo isolado? Parado? Estou com saudades dos meus amigos e de sair na rua. Está tudo muito diferente. A crise tá ficando louca, muito corona, muita bagunça, o mundo começou a *bugar*! Aí está tendo crise de coronavírus também? Você está tendo aulas *online*? (...) Tomara que daqui a pouco vocês apareçam para nos ajudar. Estamos morrendo de saudades de abraçar, de brincar em grupo... De estar com os amigos, de viajar e conhecer o mundo, de celebrar a vida... resgatamos nossa verdadeira conexão. E vocês serão muito bem-vindos. Será que não possuem a cura?! Podem nos ajudar? (TURMA DO SEXTO ANO, 2020).

Em grupos os alunos criaram coletivamente gestos para cada frase. Tivemos uma série de dificuldades relativas à comunicação por conta da adaptação ao formato online, e nem todos conseguiram criar e/ou aprender as frases criadas. De qualquer maneira, todas as tentativas foram válidas e interessantes. Considero que a relação que se estabeleceu nesse caso foi de uma parceria interdisciplinar em via de mão dupla em um momento pontual, inicial, quando eu e a professora de Ciências tivemos a ideia e escrevemos juntas a proposta. No entanto, não houve um acompanhamento mútuo do desenvolvimento da atividade e nem qualquer desdobramento da mesma que desse alguma continuidade ao diálogo.

F) Teatro de objetos - Proposta realizada pelas turmas de sexto ano. O teatro de objetos é uma vertente do teatro de formas animadas, que se vale de objetos prontos, no lugar de bonecos. O teatro de objetos possui tradição na Europa, inclusive com espetáculos adultos. Esse tipo de teatro teve um relativo reconhecimento no Brasil graças ao quadro de contação de histórias no programa *Rá Tim Bum* da TV Cultura durante a década de 1980. Para conhecer um pouco mais sobre o assunto, assistimos a alguns vídeos<sup>54</sup>, buscando perceber as associações feitas para as escolhas de cada objeto.

---

<sup>54</sup> Exemplos visualizados: Fito - *Festival Internacional de Teatro de Objetos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FCOCIRnGocA>. Acesso em: 28 mai. 2021; *Zôo-Ilógico (2004)* - Cia. Truks. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=N2vZR8hYl\\_Q&t=115s](https://www.youtube.com/watch?v=N2vZR8hYl_Q&t=115s). Acesso em: 28 mai. 2021; Grupo Sobrevento e o teatro de objetos [https://www.youtube.com/watch?v=TVyYPPFIVQ00&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=TVyYPPFIVQ00&feature=emb_logo). Acesso em: 28 mai. 2021.



Embora eu já tivesse realizado um planejamento parecido em sala de aula, esse recurso foi muito bem recebido e até mais bem explorado no formato remoto, por vários motivos: os alunos estavam em suas casas, com acesso fácil aos seus próprios objetos; tinham uma mesa ou algum suporte semelhante para experimentarem a atividade individualmente e simultaneamente. Diferentemente da maioria das dinâmicas teatrais nas quais a interação com outros alunos é fundamental, nesse caso, a interação em um primeiro momento passou a ser com os personagens-objetos, para depois ser compartilhada com a turma.

Indicação: Escolher um objeto de casa que de alguma forma te inspire e chame a sua atenção. A parte da escolha do objeto é fundamental para o exercício. O objeto escolhido deve criar no espectador uma associação metafórica que o transforme em outra coisa além do que ele é, sem que deixe de ser o que ele efetivamente é. Por exemplo: pela forma e a cor, uma ameixa poderia ser um coração; pelo movimento, um furador de papel poderia ser um sapo; pela função, um martelo poderia ser um personagem rude e violento; pela semântica, um pregador de roupas poderia ser um pregador religioso. Nesse teatro os objetos ganham novos significados, diferentes da sua função original, sem que a sua natureza seja alterada. Mas é importante ficar atento ao tamanho e ao peso do objeto, pois se for muito grande ou pesado ele pode dificultar a manipulação.

Depois, procurar um lugar onde possa apoiar o objeto, como uma mesa, e definir qual parte será a frente da personagem para experimentar fazê-lo se deslocar por diferentes lugares da mesa até encontrar o modo como ele irá andar (dando pulinhos, arrastando, saltando, ziguezagueando, devagar, depressa). E experimentar diferentes sensações e sentimentos, manipulando o objeto de forma que o personagem expresse raiva, alegria, medo, frio, susto, tédio, empolgação. Adicionar sons (rir, chorar, bufar, suspirar, gritar, grunhir, sussurrar, resmungar) para dar mais vida e expressividade à personagem.

Em seguida, escolher outro objeto qualquer. Dessa vez, ele não será uma personagem, será apenas o objeto; colocar o objeto escolhido em uma extremidade da mesa e segurar sua personagem na outra extremidade para improvisar uma cena do objeto-personagem interagindo com o objeto-objeto.

Essa atividade foi muito bem recebida pelas turmas. Não se estabeleceu um diálogo direto com outra matéria ou professor, embora, como sempre, isso fosse potencialmente possível. Depois dessa sequência os objetos passaram a ter uma importância maior durante as aulas de teatro, mesmo em outras propostas.

G) Estudos sobre a voz - Proposta realizada com as turmas de quarto ano em parceria com a então professora de coral. Durante essa sequência de quatro aulas lançamos mão de exercícios estudados anteriormente, como o aquecimento vocal e a interpretação através das emoções. Todas as aulas dessa sequência foram planejadas e escritas conjuntamente, em uma relação interdisciplinar em via de mão dupla. No entanto, os exercícios, assim como suas devolutivas, só aconteceram nas aulas de teatro e não houve um desdobramento dos mesmos nas aulas de música ou de coral.

Indicação:

**Aula 1:** Assistir ao vídeo<sup>55</sup> do escritor, dramaturgo e comediante italiano Dario Fo, prestando atenção aos seguintes pontos:

A língua inventada e improvisada que Dario Fo apresenta no vídeo chama-se gromelô. Nessa língua as palavras sozinhas não têm significado algum. Só ganham sentido com a nossa interpretação, expressão e sentimento. Mesmo sem compreender as palavras que estão sendo ditas, podemos perceber o que a pessoa está sentindo. No início do vídeo é possível imaginar que ele está contando alguma coisa engraçada. Além das risadas, a maneira como ele fala nos ajuda a observar isso. Em seguida, sua expressão muda e parece que ele está sentindo raiva. Sua voz também muda em comparação ao momento anterior. Depois, podemos imaginar que ele está triste. Sua expressão facial e o uso das mãos nos ajudam a observar isso. Mas alguma coisa na sua voz também nos indica esse sentimento. Em seguida, sua expressão muda e parece que ele está muito alegre! Mais uma vez sua voz nos ajuda a perceber essa mudança. Por fim, podemos imaginar que ele está sentindo medo. Ele gesticula com as mãos e comprime as sobrancelhas. Sua voz acompanha essa expressão.

- Ler em voz alta o "palavrão" "Abimelucotenavipujo" formado por várias sílabas aleatórias. Observar dois exemplos distintos, um no cinema de animação e outro no teatro:

O filme *Minions - Despicable Me 2*<sup>56</sup> (2013). Pergunta: O que será que os Minions estão conversando neste filme? Os bebês quando estão aprendendo a se comunicar também falam intuitivamente em gromelô, vejam só.

<sup>55</sup> Exemplo visualizado: *Dario Fo Impara l'arte corso di teatro, Grammelot Alcatraz* (1986). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CLNGH0XjfeE&t=252s>. Acesso em: 28 mai. 2021.

<sup>56</sup> Exemplo visualizado: *Trailer do filme Minions - Despicable Me 2*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TlbnGSMJQbQ>. Acesso em: 28 mai. 2021.

O vídeo do espetáculo *Beija-me como nos livros*<sup>57</sup> (2015) com dramaturgia e direção de Ivan Sugahara. Tente notar como nessa montagem teatral o gromelô também pode parecer um idioma conhecido, uma vez que o espetáculo brinca com a sonoridade dos idiomas.

**Aula 2:** Vamos experimentar? Podemos falar de muitas maneiras em gromelô. Separamos duas para começar a explorar as frequências graves e agudas da voz.

- Ler em voz alta a seguinte frase inventada: "Nadique Jafaba Tejoba. Baluarque efiba!"
- Inventar outra frase qualquer. (Mas pode usar a mesma frase se preferir)
- Falar essa frase em voz alta explorando uma voz aguda.
- Falar a mesma frase explorando uma voz grave.
- Se possível, treinar falar a mesma frase ainda mais agudo/grave do que antes!
- Escolher a versão mais legal dos agudos que você experimentou e gravar um áudio com a sua frase. Fazer o mesmo com a voz grave.

- Responder: Quais sentimentos ou sensações você consegue perceber ao falar ou ouvir alguém falando com uma frequência mais aguda? E quais sentimentos ou sensações você consegue perceber ao falar ou ouvir alguém falando com uma frequência mais grave?

**Aula 3:** Vamos conhecer outras maneiras de variação de tempo que também podemos experimentar: rápido e devagar. Dessa vez vamos experimentar falar rápido agudo e rápido grave; devagar agudo e devagar grave. Vamos treinar?

- Ler em voz alta a seguinte frase inventada: "Milaque raia, digufra quiloma, paramixi buíba"
- Inventar outra frase qualquer. (Pode usar a mesma frase se preferir)
- Falar essa frase em voz alta de maneira rápida.
- Falar essa mesma frase em voz alta devagar.
- Falar a mesma frase em voz aguda e rápida.
- Falar a mesma frase em voz grave e devagar.
- Agora o contrário. Falar a mesma frase em voz aguda e devagar.
- Falar a mesma frase em voz grave e rápida.
- Responder: Quais sentimentos ou sensações você consegue perceber ao falar ou ouvir alguém falando rápido? E que sentimentos ou sensações você consegue perceber ao falar ou ouvir alguém falando devagar?

---

<sup>57</sup> Espetáculo da Cia. Os Dezequilibrados, com dramaturgia e direção de Ivan Sugahara, em cartaz no Teatro I do Centro Cultural Banco do Brasil, de 26 de junho a 16 de agosto de 2015. No elenco, Ângela Câmara, Claudia Mele, José Karini e Julio Adrião. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U-pVzqCiUy0>. Acesso em: 28 mai. 2021.

- Agora que você já experimentou várias vozes e reparou nas sensações que elas provocam, devem gravar dois áudios com a sua frase: grave e rápido; e agudo e devagar.

- **Aula 4:** Volume. Podemos usar diferentes volumes ao falar o gromelô.

- Inventar uma nova frase em gromelô (ou usar a mesma frase das aulas passadas se preferir).

- Ensaiar e gravar essa frase em volume alto e volume baixo, em um único áudio

- O foco agora são as emoções. Ao longo das últimas aulas, quando falamos com frequências agudas e graves; em velocidade rápida e devagar; em alto volume ou em baixo volume, manifestamos diferentes emoções (tristeza, raiva, sono, paixão, alegria, entre outras). Escolha um sentimento. Pense um pouco sobre ele: quais recursos (grave/agudo, rápido/devagar, volume alto/volume baixo) você usaria para expor esse sentimento na sua fala? Não precisa responder por escrito, é só para você pensar).

- Gravar um vídeo falando a sua frase em gromelô com o sentimento que você escolheu. Capriche nos recursos que você selecionou.

- Você conseguiria traduzir a sua frase para o português? Gravar um novo vídeo usando os mesmos recursos que você usou no gromelô, mas dessa vez falando em português. Sugestão: Voltar ao vídeo do Dario Fo e identificar os recursos vocais expressivos e os sentimentos/sensações.

Tanto no ensino presencial quanto nas aulas remotas enfrentamos enormes desafios nas tentativas de propostas interdisciplinares em diálogo com outros professores ou assuntos estudados em outras matérias simultaneamente, seja em via de mão dupla, seja em via de mão única. Os avanços que alcancei nesse sentido aconteceram graças a esforços particulares, diálogos informais (conversas de corredores e muitas horas extras não remuneradas) imbuídas de um enorme desejo de ressignificar as experiências através da possibilidade de (re) integração dos saberes. Mas os esforços individuais, além de exaustivos, às vezes se fecham em demandas também individuais. É muito interessante quando conseguimos dar dois passos para trás para olhar para as questões de forma mais ampla, entendendo que existem problemáticas estruturais que se apresentam pelo próprio modelo pedagógico predominante no nosso sistema formal de ensino, o qual segue a lógica da compartimentação e da especialização a partir da revolução industrial no séc. XIX.

A questão que se coloca então é: sendo essa uma realidade imposta - com mais ou menos propensão às mudanças, e mais ou menos condições dignas de trabalho - o que podemos fazer para subvertê-la? Eu acredito que a arte pode apresentar um caminho nesse sentido.

Francesco Napoli (2020) ressalta:

Se o mundo administrado converte tudo em mercadoria, alguns territórios do fazer deste homem - que é também um animal trazendo uma densa herança arcaica - se recusam a aderir às suas regras e se afirmam autônomos nesta não-aderência, vendo o mundo de uma perspectiva diferente daqueles territórios do fazer que estão imersos no sistema. A arte e a filosofia se tornam, então, lugares dos quais se consegue ter tal perspectiva e se mostram imprescindíveis até mesmo para evitar a própria barbárie. A arte se emancipa e ganha o direito de repetir o que o pensamento filosófico iniciou: o questionamento da tradição, do mito, o pensamento autônomo que permite, inclusive, criar novas tradições, novos mitos (NAPOLI, 2020, p.20).

Contudo, para questionar a lógica vigente e criar outras tradições faz-se necessário uma mudança de dentro para fora. É fundamental que nós, artistas, não reproduzamos no próprio campo artístico essa fragmentação. Espero poder cada vez mais atuar tocando um instrumento musical, pintando, dançando, performando (e vice-versa) sem precisar definir: isso é teatro, isso é dança, isso é performance<sup>58</sup> ou artes plásticas. Para que seja possível também romper as barreiras existentes entre o ensino das artes e o ensino das ciências exatas e humanas.

---

<sup>58</sup> A arte da performance nesse sentido é emancipada. Traz em si a sabedoria de não se limitar em uma definição.

## CONCLUSÃO

*Caminhante não há caminho, se faz caminho  
ao andar.  
(Antônio Machado)<sup>59</sup>*

Nada é por acaso. Enquanto escrevo a conclusão desta dissertação de mestrado, em agosto de 2021, recebo a notícia da volta às aulas presenciais.

Essa volta já vem acontecendo há algum tempo, de forma híbrida, com revezamento dos alunos na escola em que atuo, assim como na maioria das escolas particulares. Porém, as aulas de teatro, entre outras aulas de artes, não tinham retornado ainda às atividades por falta de espaço adequado para cumprir os protocolos mínimos de segurança exigidos.

Desde março do ano passado eu estive dando aulas remotamente para todas as minhas turmas, de forma *online*. Agora, acredito estar iniciando um novo ciclo. Não apenas pela possibilidade do encontro depois de tanto tempo, mas também pela oportunidade da feitura do presente trabalho.

Fico feliz de ter podido olhar de forma mais esmiuçada para a minha prática, a partir da consciência inter/transdisciplinar, observando aspectos e interseções que antes não percebia. Não considero que eu tenha me adequadamente à educação formal. Desde o primeiro dia de aula até os dias de hoje. Nesse período acumulei críticas, indagações, ressalvas, questionamentos e exclamações como: *eu não aguento mais!* principalmente em relação às demandas burocráticas e estruturais que se impõem, mesmo em escolas com privilégios de diversas ordens. Porém, os aprendizados somados e os muitos afetos também foram se acumulando, acabaram se sobrepondo; não considero que seja função do teatro se adequar, mas permanecer questionando e expandindo nossas percepções.

Junto a todos os desafios, eu consegui nesses seis anos momentos de liberdade, encontros e parcerias criativas, quando pude contestar as demandas externas e os automatismos internos de busca por resultados e celebrar as trocas e as pequenas mudanças alcançadas. E afirmo: sim, é possível, e necessário.

O que fica é o enorme desejo de continuar refletindo e tentando descobrir maneiras de contribuir de alguma forma com uma educação criativa. De continuar estudando os fundamentos da transdisciplinaridade, em prol de mudanças planetárias urgentes, com as quais o teatro, por sua natureza, pode e deve corroborar. Além disso, quero continuar pesquisando as

---

<sup>59</sup> MACHADO, Antônio. *Proverbios y cantares*. Poesías completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

possíveis respostas para as perguntas que fiz, mas que ainda não foram totalmente - talvez nem parcialmente - respondidas na análise das experiências que trago neste trabalho.

De que maneira nós, professores de teatro, podemos reafirmar o valor da prática teatral na escola como experiência em si, independente de seus resultados? Nesse sentido, onde o espetacular poderia dar lugar ao performativo, e como? Quais são as diferentes maneiras de se conectar, na escola, a experiência do teatro com outras matérias como um guia pedagógico para invenção de possibilidades? Quais são os caminhos possíveis quando falamos de processos criativos em teatro com crianças e adolescentes, e que particularidades eles trazem?

Compreendi que a maneira de reafirmar o valor da prática teatral, nas escolas, é ir construindo continuamente esses valores. Se permitindo pensar e repensar cada prática a partir de cada circunstância. Arriscando mudar o que pode e precisa ser mudado, quantas vezes forem necessárias. E, principalmente, olhando para as necessidades dos nossos alunos e alunas, pequenos-grandes seres em processo de formação.

Da mesma forma, acredito que o espetacular só dará lugar ao performativo na medida em que insistirmos que essa é uma questão que precisa de atenção constante. Não encontrei outra maneira de perceber quando um processo está a serviço de seus resultados, desrespeitando fundamentos pedagógicos ou não, que não fosse através do olhar cotidiano, com questionamentos teóricos associados à prática. Trata-se de questões sutis, as quais envolvem sentimentos variados. Todos ficamos felizes quando uma criação cênica se constrói e é compartilhada. Mas é preciso cuidar do processo, diminuir as expectativas, inventar novas maneiras e diferentes formatos.

Estudando sobre a inter/transdisciplinaridade fui percebendo que o teatro é naturalmente transdisciplinar. E que, exatamente por essa qualidade, encontra no ambiente escolar condições muito interessantes de relações com outras matérias, podendo incluir, de forma direta, trocas com outros professores e seus saberes - de via de mão única ou de mão dupla, além de encontrar nas próprias crianças a possibilidade de interlocução para relações interdisciplinares. Consegui observar algumas possibilidades na minha experiência, mas, principalmente, pude perceber que são inúmeras. E tenho curiosidade e vontade de continuar refletindo sobre elas, as diversas possibilidades, assim como de revisitar o próprio conceito de disciplinaridade contido na pluri, multi, inter e na transdisciplinaridade, pois a Arte, embora exija dedicação, também abarca a indisciplina e o caos. E nos ajuda a criar a nossa identidade, assim como a nossa humanidade.

Sobre os caminhos possíveis nos processos criativos com crianças e adolescentes, me inspiro nas palavras do poeta espanhol Antonio Machado (1983), que enfatiza que não existe caminho, existe apenas o caminhar. Então, que sigamos caminhando.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BOGART, Anne. LANDAU, Tina. **O livro dos Viewpoints: um guia prático para Viewpoints e composição**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 2011.
- BOAL, Augusto. Documentário, 2012. Partes do Arquivo Globo News sobre Augusto Boal. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=XBfD18Vzh>. Acesso em: 28 mai. 2021.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1980.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO [online], 2002, n.19, p. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Estado da Fazenda, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Estado da Fazenda, 1997.
- BRASIL, IDEM (1998,1996).
- CALI, Davide. **Fico à espera**. Ilus. Serge Bloch. Tradução: Marcos Siscar. São Paulo: Cosac Naif, 2007.
- CHEKHOV, Michael. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FABIÃO, Eleonora Batista. Depoimento [abr.2021]. Entrevistadora. Rebeca Queiroz Viveiros de Castro, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2021. Depoimento concedido via e-mail para dissertação de mestrado no PPGEAC/UNIRIO.
- FALCÃO, Adriana. **A Máquina**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005.
- FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (orgs). **Cartografias do ensino do teatro**. [livro eletrônico] Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/cartografias-do-ensino-do-teatro>. Acesso em: 28 mai. 2021.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Trad. Eric Nepomuceno. 4ª. Ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.



GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Tradução: Aldomar Conrado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GUSDORF, Georges. 1984. Para uma pesquisa interdisciplinar. Revista Diógenes, Volume 7. Brasília, Editora da UnB. Páginas 25-44.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KLEIN, Étienne. **O tempo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. Trad. Original: Le Temp, Flammarion, Collection Dominos 1995.

MACHADO, António. **Proverbios y cantares**. Poesías completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MORIN, Edgar. **Complexidade e ética da solidariedade. Ensaios de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNDIM, Liliane Ferreira et al. O lugar do teatro na escola—uma breve incursão. URDIMENTO-REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS, v. 3, n. 36, p. 158-170, 2019.

MONTECCHI, F. Disciplinaridade versus interdisciplinaridade. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 073-082, 2018. DOI: 10.5965/1414573102322018073. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102322018073>  
Acesso em: 5 set. 2021.

NAPOLI, Francesco. Polímatas. LINGUAGENS NAS ARTES, v. 1, n. 1, p. 19-26, 2020. disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/linguagensnasartes/article/view/4166/3130>. Acesso em: 28 mai. 2021.

NASCIMENTO, Ernane Fernandes do. **Jogos Teatrais, Jogos Performativos e Redes Sociais na Internet: o Facebook e o WhatsApp como potências norteadoras na criação de jogos em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

OLIVEIRA, Érico José Souza de. **A roda do mundo gira: um olhar etnocenológico sobre a brincadeira do Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado-Pernambuco)**, Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução: Maria Lúcia Pereira, J. Guinsburg, Rachel Araújo de Baptista Fuser, Eudinyr Fraga e Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1987.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. (2008). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext). Acesso em: 28 mai. 2021.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Armed, 2002.

#### **MATERIAIS ONLINE CONSULTADOS:**

Entrevista com o educador José Pacheco. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/conteudo/2014/11/cidades/793859-e-preciso-implodir-a-sala-de-aula.html>. Acesso em: 28 mai. 2021.

Entrevista com o diretor do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) Ivan Domingues <https://www.ufmg.br/diversa/2/entrevista.htm>. Acesso em: 28 mai. 2021.

CONGRESSO DE LOCARNO. **Que universidade para o amanhã?** Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade. Disponível na Internet: <https://cirt-transdisciplinarity.org/locarno/locapor4.php>, Locarno, Suíça, 30/04 a 02/05 de 1997.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

- Figura 1.** Arte "Tempo". -----32  
Fonte: elaborada pela autora durante a escrita desta dissertação.
- Figura 2.** Apresentação de *A Máquina* durante a Mostra de Artes. (junho de 2019). ----- 53  
Fonte: Acervo pessoal da autora.
- Figura 3.** Apresentação de *A Máquina* durante a Mostra de Artes. (junho de 2019). ----- 54  
Fonte: Acervo pessoal da autora.
- Figura 4.** Bonecos confeccionados pelos alunos do quarto ano (setembro de 2020). ----- 69  
Fonte: Acervo pessoal da autora.
- Figura 5.** Exemplo de exercício de Fotonovela. Fonte: Acervo pessoal da autora. -----60

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1- *A Máquina*

(Livre adaptação do livro de Adriana Falcão pela professora de teatro Rebeca Queiroz).

#### Cena 1 - Nordestina

Narrador 1 - Lá de onde Antônio vem, é longe que só a gota. Longe que só a gota no tempo, que é muito mais longe que longe que só a gota no espaço.

Narrador 2 - Porque vir de longe no espaço é lonjura besta que qualquer bicho alado derrota. Agora vir de longe no tempo é lonjura cabulosa. Lonjura que pra ficar desimpossível demora.

Narrador 3 - É ali por volta do ano 2000 que começa a história do tempo de Antônio, filho de Dona Nazaré e amigo do tempo.

Narrador 4 - Mas o tempo de Antônio mesmo, assim conhecido desse jeito, começou em Nordestina.

Narrador 1 - Nordestina era uma cidadezinha desse tamanho assim da qual se dizia: eita lugarzinho sem futuro! Antônio ouviu dizer isso desde pequeno e deu por certo o fato.

Narrador 2 - Pra chegar à Nordestina tinha que andar bem muito. É claro que ninguém fazia isso. O que é que a pessoa ia fazer num lugar onde não tinha nada pra fazer?

Narrador 3 - Se palavra gastasse, duvido que tivesse sobrado algum adeus em Nordestina, haja vista a frequência com que se usava naquele tempo essa palavra.

Narrador 4 - Os motivos da debandagem generalizada às vezes viravam bilhetes, telegramas e alguns eram furiosamente rasgados.

*(Narradores congelam. Entram personagens e leem trechos dos bilhetes produzidos nas aulas de português e saem. Sons de telefones tocando, Narradores descongelam e saem num burburinho de várias vozes falando "alô").*

#### Cena 2 - Antônio e Karina

Narrador 5 - Vivia em Nordestina, mesmo ali, na rua de baixo, uma moça que apertava os olhos quando olhava, por quem Antônio era completamente apaixonado...

Antônio 1 - Cheguei cedo pro treino, Karina?

Karina 1 - Não é treino, Antônio. É ensaio.

Narrador 6 - Naquele tempo toda moça queria ser bonita e toda moça bonita queria ser artista de televisão.

Narrador 5 - Televisão era um negócio que ficava passando umas historinhas pro povo ficar vendo. As historinhas iam acontecendo aos pedaços e de vez em quando vinham, não um, mas vários anúncios pra vender coisas assim como bicicleta.

*(Leitura dos anúncios produzidos nas aulas de português).*

Narrador 6 - Karina era o nome da personagem da historinha que passava quando Karina nasceu. A Karina de verdade nasceu chorando mais do que a da novela, decerto pra mostrar a todos como era braba.

Narrador 7 - Isso Karina era, era braba sim, agora braba mesmo ficou naquela noite em que Antônio se esqueceu de fazer de conta que era o personagem e o beijo saiu de verdade.

Karina 1 - Antônio! Tu tava me beijando de verdade, Antônio? Eu já te expliquei mil vezes, tu não entendeste não, o que é um beijo de ficção? Entendeste não?

Antônio 1 - Beijo de ficção, sei demais. Um personagem que não sou eu vai, usa minha boca pra beijar um personagem que usa a sua boca, mas não é você. Eu tenho que sentir o personagem aqui dentro, sentir o amor dele, ter vontade por ele, mas na horinha mesmo eu tenho que deixar de ser ele e ser eu pra me lembrar que esse é um beijo de ficção e que quem está beijando não sou eu, é ele.

Narrador 8 - E com essa explicação provou que entender, tinha entendido. Só não achava justo.

Antônio 1 - Que eu te amo eu já decorei faz tempo, Karina. Que tu é Guadalupe é que não tem jeito de eu decorar.

Narrador 7 - Só não confessou porque não era com aquelas palavras que havia de dizer coisa tão importante.

Narrador 8 - Um dia Antônio pulou da cama com um pressentimento. *(Liga a TV, vê um clipe).*

Antônio 2 - Está por nascer uma maneira de convencer Karina daquilo que não tem nome, não tem forma, não tem jeito, não tem espaço.

Narrador 9 - E foi mesmo na frente da igreja que a vida de Antônio deu uma volta medonha, pois, no que viu Karina...

Antônio 2 - Meu coração disse para minha cabeça, vá, e minha cabeça disse para minha coragem, vou, e minha coragem respondeu, vou nada, mas minha boca não ouviu e beijou Karina bem ali, no meio da praça.

Narrador 8 - E a boca de Karina não disse não, e nem poderia, pois estava por demais ocupada.

Narrador 9 - O fato é que foi, não foi, Karina e Antônio foram destrocando juras para lá e para cá, cada vez mais, muitas, e Nordestina acabou se acostumando com aquelas palavras de amor passeando pelas ruas até não sei que horas da madrugada. *(Estender tapete de juras de amor.)*

Cena 3 - O querer de Karina

Narrador 10 - Nordestina se dividia entre os que estavam indo embora de lá, os que estavam preocupados com isso, e Antônio, que não estava indo embora, porém não estava nem aí.

Narrador 11 - Talvez porque achasse que Karina nunca iria de fato, apesar de viver treinando para tal... Talvez porque sua cabeça estivesse sempre ocupada em encontrar maneira de fazer acontecer, um por um, cada querer que ela possuía.

Karina 2 - Eu quero que tu tire a escuridão da noite.

Antônio 3 - Mas se a noite não é outra coisa senão o dia quando escurece, como é que eu vou retirar somente a escuridão e deixar a noite?

Karina 2 - Se eu soubesse como era, não pedia. Eu mesma ia lá e tirava.

Antônio 3 - Então eu vou ter que inventar toda noite uma estrela nova, até que fique uma tão perto da outra, mas tão pertinho, que ninguém possa enxergar escuridão nenhuma entre elas.

Narrador 10 - A doidice que deixava ele doido por ela ia aumentando toda hora, todo dia. A vida ia indo, um dia atrás do outro, todo dia a mesma coisa, nada no mundo mudava...

Narrador 11 - Mas para Antônio tudo mudou no exato momento em que ele viu seu provável destino se recolher à sua frente.

Antônio 4 - Cheguei cedo para o treino, Karina?

Karina 3 - Não vai ter treino hoje não, Antônio, nem treino e nem ensaio, nem hoje nem nos próximos dias... Eu vou embora de Nordestina, Antônio. Já está decidido.

Antônio 4 - Do que você está falando, Karina? Justamente agora, que tu tá gostando de me querer e vai gostar de viver aqui comigo?

Karina 3 - Eu tô gostando de te querer, sim. Eu tô gostando como nunca pensei em gostar de querer um amor. Mas viver aqui, isso eu não quero não, Antônio. E a vida, lá fora?

Antônio 4 - Desse jeito, Karina, eu tô me sentindo um pouquinho desprezado.

Karina 3 - Desprezo é quando a importância da pessoa escapa do pensamento da gente por conta própria, Antônio!

Narrador 10 - Ela então se botou a maldizer o mundo usando cada palavra mais difícil do que a outra. Nunca ele imaginou que ela tivesse tamanha sabedoria da língua portuguesa.

Karina 4 - É claro que eu não ia querer ir embora se pudesse mandar no meu querer, mas se eu não quiser ser pra sempre um arremedo de gente, eu tenho que ir me embora, pois à vera, à vera mesmo, é somente lá no mundo que tudo acontece de verdade.

Antônio 5 - É o mundo que você quer? Pois então eu trago ele pra você.

Karina 4 - Deixe de doidice, que mundo não é coisa que se leve ou se traga.

Antônio 5 - Ou a pessoa quer o mundo ou então ela não quer, Karina. Tu é do tipo das que quer. Pois então eu vou buscá-lo.

Karina 4 - Antônio! O que é que tu vai fazer?

Antônio 5 - No caminho eu penso.

Cena 4 - O mundo (*Cena gravada - rádio*)

(*Entra um personagem, o tempo, caminha devagar até um rádio antigo, liga e começa a escutar*).

Narrador 11 - Nada podia estar mais afastado um negócio do outro do que Nordestina do mundo. Juntar os dois era serviço mais difícil do que dissolver a terra inteira no mar. Era assim que Antônio se sentia.

Narrador 12 - Mas Antônio tinha certeza que ia cumprir sua promessa, primeiro porque era homem de palavra, segundo porque era homem de atitude, e terceiro porque era homem suficiente para atender a todo e qualquer desejo de Karina. E lá se foi ele.

Narrador 11 - Para convencer o mundo todo a segui-lo, primeiro tinha que achar um jeito de todo mundo olhar para ele.

Narrador 12 - Eita, finalidade difícil! Pra que o mundo ia olhar para um cidadão feito Antônio? Honesto, mas sem a menor importância. Decente, mas sem a menor distinção. Inteligente, mas nem finalizou o grupo escolar.

Narrador 13 - Só se ele parasse na frente de todo mundo, pessoa por pessoa.... Mas infelizmente não ia dar tempo...

Narrador 14 - Ou então se ele arrumasse um lugar só, para onde todas as pessoas olhassem na mesma hora, e ficasse lá parado...

Narrador 13 - Em chegando no mundo, Antônio foi direto pro shopping, na intenção de melhorar a aparência. Shopping era um edifício onde moravam compras, em vez de gente.

Narrador 14 - Tentou decorar na cabeça cada novidade que via, pra contar depois, quando voltasse pra Nordestina, mas era tanta coisa, que nossa senhora!

Narrador 13 - Admirou-se muito com a quantidade de ser-humano e falta de cachorro viralata. Com o mar não se admirou muito, não. Por bem dizer, achou até menor do que tinha imaginado.

Narrador 15 - Gostou foi do vento na cara. Reparou demais na giganteza das sombras e brincou de tapete com elas.

Narrador 16 - Antônio viu de tudo no mundo. E começou a desconfiar que estava por dar a Karina um presente meio desarrumado.

Antônio 3 - (*Entra interrompendo a rádio*). O que é que ela ia fazer com um mundo daquele jeito? Só vai prestar se eu arrumar tudo primeiro, mas aí o negócio complica. Uma coisa é você mudar o mundo de lugar. Outra coisa é você mudar o mundo completamente. (*Antônio sai. O Tempo dá de ombros e continua escutando o rádio*).

Narrador 15 - Foi então que juntou uma ideia com outra, fez umas contas de cabeça, dividiu por dois, e chegou a um resultado que o deixou satisfeito.

Narrador 16 - Uma vez que nunca tinha pedido sequer um favor pro Tempo, estava claro que o Tempo não ia lhe negar ajuda, justo em hora tão necessitada.

Narrador 17 - Por isso, resolveu chamar a atenção do mundo com a espetacular atração do sujeito que podia ir ao futuro.

Narrador 18 - Ia dar certinho. O mundo ia se agradar de um sujeito que viajasse no tempo, e Karina ia se agradar do presente que tinha ganhado.

Narrador 17 - Quando voltasse do futuro, aí sim ia poder consertar o mundo, pois além da vontade, teria o conhecimento, a técnica e a prática.

Narrador 18 - Depois de dar umas voltas pelo mundo foi diretamente pra emissora de televisão.

Cena 5 - Programa de TV

Apresentador 1 - Ele veio da pequena cidade de Nordestina, interior da Paraíba.

Antônio 6 - Paraíba não, Pernambuco.

Apresentador 2 - Pernambuco. (*risos*). E diz que viaja no tempo. Nós vamos conversar aqui com o jovem Antônio. (*palmas*) Tudo bem, Antônio?

Antônio 6 - Positivo.

Apresentador 2 - Tá nervoso?

Antônio 6 - Positivo.

Apresentador 1 - Antônio, você está vendo aquele traço amarelo?

Antônio 6 - Positivo.

Apresentador 1 - Toda vez que um aparelho de TV é sintonizado neste programa, o traço sobe um pouco, você entendeu?

Antônio 6 - Positivo.

Apresentador 2 - Positivo. Ele é uma graça. (*risos*). O caro telespectador quer novidades, Antônio. Você preparou algum número que seja completamente diferente de tudo que já se viu até hoje?

Antônio 6 - Bote diferente nisso.



Apresentador 1 - Nós estamos ao vivo, Antônio, e você tem um minuto para conquistar a audiência. E se ao final desse minuto o traço não subir, você vai pra RUAAAAAAAA!! O Brasil é seu, Antônio! Tempo!

Antônio 6 - Eu, Antônio de Dona Nazaré, dou minha palavra de que vou para outro tempo, mais precisamente para o futuro, com a finalidade de verificar o prazo de validade desse mundo que eu vou dar de presente à Karina.

Apresentador 3 - Mas você vai sumir desse tempo aqui, agora, ao vivo?

Antônio 6 - Negativo! Partirei de hoje a 8 dias, saindo do meio da praça de Nordestina em direção a futuramente, e só então sumirei sumido da frente de todo mundo que estiver lá.

Apresentador 4 - Parece que o caro telespectador não sentiu muito a firmeza nas suas palavras não, hein, Antônio?! Vai que na hora H, tudo certo, todo mundo em casa esperando pra ver, e o negócio dá errado? O caro telespectador como é que fica? Olha o tempo, Antônio!

Antônio 6 - Se minha palavra é garantia pouca...

Apresentador 4 - ...infelizmente seu tempo acabou. O nosso próximo convidado é anão chinês e luta kung fu...

Antônio 7 - Acabou não, olha o ponteiro ali, engasgado nos 59. (*O relógio parado.*)

Apresentador 3 - O relógio quebrou.

Antônio 7 - Quebrou nada, é o danado do Tempo esperando por mim! E como eu tava dizendo, se a minha palavra é garantia pouca, eu ofereço então a minha vida ao caro telespectador. Pois se eu não cumprir minha promessa e sumir coisa nenhuma, acontece que... nesse caso não me interessa mais viver, e aí eu dou minha palavra que eu morro...

Apresentador 4 - Morre!?!?!?

Antônio 7 - Ali! Na horinha mesmo que ia ser a hora do meu sumiço!

Apresentador 3 - Na hora do sumiço, o garoto é bom!

Antônio 7 - Mas eu não vou morrer só assim, morri e pronto... Nããããã!

Apresentador 4 - Não vai ser morte assim, não?

Antônio 7 - Nããããã! A minha há ser morte importante.... cheia de aparato! Morte de encher a vista dos homens e fazer tapar os olhos das mulheres, deixando só um buraquinho entre os dedos.

Apresentador 3 - Morte de encher a vista dos homens e tapar os olhos das mulheres... Vamos ouvir!

Antônio 7 (*Cena filmada*) - No início da contagem regressiva, vai ser disparada em direção a minha pessoa uma... máquina, munida de 700 lâminas giratórias! Cada uma mais afiada que a

lâmina de seu Neco Barbeiro. E se eu não sumir da frente dela, ela vai talhar o meu peito e esgarçar ele todinho... e esgarçar mais um pouquinho, até ficar aparecendo tudo que tem lá dentro, os sentimentos sentindo, as veias se abrindo, o sangue correndo, e então... ela vai arrancar o meu coração e jogá-lo para a plateia, salpicando o mundo todo de sangue, enquanto, aí sim, eu vou morrendo aos pouquinhos, sofrendo... até morrer da morte mais linda que alguém já morreu nessa vida.

#### Cena 6 - Viagem ao futuro

Narrador 1 - Dito isso, e não tendo mais nada pra dizer, voltou pra Nordestina com a finalidade de inventar a máquina de sua própria morte e construí-la com as próprias mãos, mesmo sabendo que não ia precisar dela.

*(Antônio chega segurando um globo).*

Antônio 2 - Tu tinha razão. Não tem Nordestina no mapa do mundo mesmo não. Ainda! Um dia, tu verá, em qualquer globo terrestre decente vai constar, letra por letra, ene, ó, erre, de, é, esse, te, i, ene, a.

Karina 1 - *(Larga o mundo.)* Esquece o mundo, Antônio. Não faça isso não. Essa doidice. Não faça não.

Antônio 2 - Pra que tanta agonia, menina? Se eu só vou lá dar uma chegadinha no futuro e volto logo?

Karina 1 - Tu se fia demasiadamente na minha ignorância, Antônio. Tu acha que eu penso que o futuro é logo ali em Caruaru?

Antônio 2 - Eu só vou andar 25 anos pra frente Karina, somente um quarto de um século. Nem um dia a mais nem um dia a menos, eu prometo. Eu só vou multiplicar minha idade por dois vírgula três, depois eu desmultiplico e pronto, assunto resolvido.

#### Cena 7 - Centro da Cidade

Jéssica - Vão transmitir a morte de Antônio ao vivo.

Prazeres - Ele vai pro futuro.

Jéssica - Mas ele não ia morrer?

Prazeres - Se ele vai pro futuro ele não morre. Ele desaparece e daí a máquina passa direto.

Jéssica - O que ele vai fazer na hora exata, isso eu não sei. Mas o que eu sei, é que vão transmitir.

Narrador 2 - Era gente que só a praga e chegando mais, de um, de dois, de dez. Cada casa de Nordestina virou hotel, cada quintal virou acampamento e haja comida pra aquele povo todo!

Repórter - Não tens medo da morte?

Antônio 1 - Medo da morte que eu conheço é só o medo que ela tem de mim. Quando minha hora chegar eu vou com ela. Mas ela vai ter que aprender a dançar forró primeiro.

*(Antonio 1 dança com Morte enquanto Tempo passa).*

Narrador 3 - O tão esperado dia da morte do tão falado Antônio tinha chegado, e Nordestina nunca imaginou que um dia iria ficar tão famosa.

Cena 8 - Casa de D. Nazaré

Narrador 4 - D. Nazaré avisou logo que não ia comparecer *a negócio de coisa de evento*, pois se fosse parar de fazer seu serviço pra ficar vendo invenção de Antônio, não faria outra coisa na vida. Dito isto, lá ficou ela com ela mesma e pronto.

Repórter - Ele conseguirá? Não sabemos. As lâminas já girando, não me atrevo nem a botar a mão. Lâminas perigosas. Vamos tentar chegar mais perto. Vamos sair daqui que o carro já vai sair. O Antônio do lado de lá. Sai daí, sai daí, que o carro já vai sair...

Narrador 5 - E de repente agora não era mais agora. Pelo menos não era o agora que Antônio conhecia.

Narrador 6 - Mas se aquilo era outro tempo, bem ali na sua frente, que tempo era esse, ora essa? Era 25 anos após o dia em que Antônio tinha partido em direção ao futuro. No meio da praça de Nordestina.

Narrador 7 - A praça, a cidade, o povo, o mundo todo estava em festa. E houve quem lhe entregasse presente, houve quem risse, quem chorasse, houve até quem se descabelasse por ver Antônio de perto. Enquanto os de lá comemoravam sua partida, os daqui comemoravam sua chegada.

Narrador 8 - Ele nunca podia imaginar que ia encontrar um mundo assim sem nenhum defeito. Ele ainda ficou por aqui um pedacinho, tentando entender detalhe por detalhe pra poder repetir direito depois, ou melhor dizendo, antes.

Povo (*burburinho*) - Boa sorte, Antônio, agora vai lá e conta tudo pra gente.

Cena 9 - A volta

Narrador 9 - ...E nesse instante exato tudo começou a andar para trás. Antônio voltou no mesmíssimo ponto. Repare mesmo que azar de Antônio. O instante em que ele saiu colou com o instante que ele voltou sem nenhuma brecha no meio e ninguém acreditou que Antônio tivesse ido ao futuro mesmo.

Repórter - Eles querem saber, Antônio, por que você não foi ao futuro?

Antônio 3 - Eu fui ao futuro sim, só que me atralhei um pouco no caminho de volta, e regressei no mesmo instante em que tinha partido, foi pura infelicidade.

Repórter - Uma prova concreta, Antônio.

Antônio 3 - Esperem, o Tempo há de passar, então vocês vão ver se eu não vou chegar lá, de hoje a 25 anos. Mesmo aqui no meio da praça de Nordestina, por volta da meia-noite.

Repórter - Uma prova incontestável, Antônio. Infelizmente nós não temos tanto tempo.

Narrador 10 - O mundo inteiro se pôs a rir de Antônio. O mundo inteiro, menos Karina, obviamente.

Karina 2 - O Tempo há de passar e eles vão ver se tu não há de chegar lá, de hoje a 25 anos, mesmo aqui, no meio da praça de Nordestina, por volta da meia-noite.

Narrador 11 - Assim como ficou famoso, Antônio foi logo sendo esquecido. Mas, acreditando ou não na sinceridade de Antônio, por via das dúvidas todo mundo ficou com vontade de conhecer seu próprio destino.

Narrador 12 - Eles todos indagando por notícias do futuro, e a todos eles Antônio respondia.

Narrador 13 - Contou que no meio da praça ia nascer um pé de caju que daria flor o ano todo... Que onde tinha a estação iam construir um cinema... Onde ficava a bica, ia ter até estátua de Antônio.

Narrador 14 - Anunciou que, no futuro, medo tinha virado lenda, falta tinha virado sobra, Nordestina tinha virado livro, palavra tinha virado fato e alegria tinha virado moda.

Narrador 15 - O Tempo foi passando no seu próprio tempo, seis meses, 1 ano, 10 anos, e deu de acontecer algo muito interessante.

Narrador 16 - Cada um foi arrumando sua vida de acordo com o que Antonio contava, cada qual mais decidido a ser feliz a todo custo. Quanto mais o tempo passava, mais o mundo se parecia com que o Antônio contava.

Narrador 17 - E a vida deu pra melhorar, felizmente, e de tanto passar o tempo, ano após ano, 25 anos acabaram se passando. O dia em que Antônio prometeu chegar finalmente chegou.

Antônio 4 - Mas é claro que eu não consegui dormir a noite inteira. Fiquei aqui lembrando dos detalhes daquele dia há 25 anos. Veja só que vai e vem, cada coisa que vi virou palavra que eu contei, pra depois ir virando coisa outra vez...

Narrador 18 - Não se fala de outro assunto, mais um pouco ele vai chegar e haja festa no meio do mundo para receber Antônio!

Antônio 5 - Está em cima da hora. E como cada palavra é sempre a última palavra antes da próxima, e as próximas palavras é o Tempo quem vai dizer... Eu, Antônio de Nazaré, de Karina ou de Nordestina, vou ficando por aqui. Mais não posso contar, em parte porque só sei contar até aqui, em parte porque tenho que ir ali sossegar o coração de Karina, já vai bater meia-noite e esse Antônio que não chega?

Voz de Antônio em OFF - Calma, Karina. É justo que chegue um pouco atrasado, pois lá de onde Antônio vem é longe que só a gota. FIM.

## **APÊNDICE 2 - O Mito de Perseu, Andrômeda e Medusa**

(Parceria entre as matérias de português, dança e teatro)

Cena 1 - Coro grego - Apresentação do mito

Coro 1 - O céu noturno está repleto de personagens, criaturas e máquinas. As diferentes culturas que olharam para o firmamento transpuseram para ele alguns dos seus mitos mais importantes.

Corifeu, destacando-se do Coro 1 - Nem todo mundo sabe, mas os nomes das constelações e suas estrelas estão ligados às culturas árabe e grega.

Coro 2 - Na constelação de Perseus, cujo nome é uma referência ao semideus grego Perseu, a segunda estrela mais brilhante é conhecida como Algol, O Demônio.

Corifeu 2, destacando-se do coro 2 - Contam os mitos antigos que Algol simboliza o olho esquerdo da Medusa, decapitada por Perseu.

Todos - Quando os povos antigos olhavam para o céu e avistavam essa estrela, acreditavam que a má sorte e o perigo se anunciavam.

Coro 3 - Hoje vamos encenar o salvamento de Andrômeda pelo herói, semideus, Perseu. Tudo começou com uma infeliz declaração da rainha, Cassiopeia...

Corifeu 3, destacando-se do Coro 3 - ... Uma mulher bela, porém muito vaidosa e pouco prudente.

Cassiopeia - Eu, Cassiopeia, e minha filha Andrômeda somos mais belas do que as 50 Nereidas, filhas de Nereu e Dóris, seres do mar.

Todos - A resposta de Poseidon, deus dos oceanos, a esta afronta, não tardará.

Cena 2 - Dança

O desafio: Cassiopeia e Andrômeda x as Nereidas

Cena 3 - Dança

Mares furiosos e a chegada de Andrômeda acorrentada

Cena 4 - Dança

Perseu e Atenas

Cena 5 - Dança

Perseu e Medusa

Cena 6 - Dança

O salvamento de Andrômeda

Cena 7 - Coro grego

O mito de Perseu e Andrômeda representado no céu

Coro 1, 2 e 3 juntos - O Mito de Perseu e Andrômeda está representado no céu noturno por seis constelações.

6 Corifeus se destacam do grande coro e falam - Cefeus, Cassiopeia, Andrômeda, Perseu, Baleia (Cetus) e Pégaso.

Coro 1, 2 e 3 juntos - Os desenhos formados pelas estrelas - AS CONSTELAÇÕES - são como janelas que se abrem para a infinitude do universo e que nos possibilitam perceber que existe mais, bem mais, entre o céu e a terra...do que pode imaginar nossa vã filosofia.

### APÊNDICE 3 - *Cavalo Marinho*

Texto escrito pela professora de teatro Rebeca Queiroz com colaboração da equipe de Artes; livremente inspirado em um pequeno trecho extraído da tese de Érico José Souza de Oliveira, intitulada: *A roda do mundo gira: um olhar etnocenológico sobre a brincadeira do cavalo marinho estrela de ouro (condado – Pernambuco)*.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9609/1/ErigoComSeg.pdf> Acesso em: 02/09/2021

Personagens:

Mestre de cerimônias (puxador)

Seu Ambrósio

Capitão 1

Capitão 2

Capitão 3

Capitão 4

Mateus 1

Mateus 2

Bastião

Catirina

Mané do baile 1

Mané do baile 2

Soldado da Gurita

Empata Samba

Galante 1

Galante 2

Galante 3

Galante 4

Galante 5

Galante 6

Galante 7

Galante 8

Músico 1 (banco)

Músico 2 (banco)

Músico 3 (banco)

*Mestre de cerimônias (puxador) abre a festa apresentando a nossa homenagem ao folguedo Cavalo Marinho. Em seguida entram Capitão 1, os três músicos (banco) e Seu Ambrósio. Capitão 1 apita para começar a música (toada) de evolução do Seu Ambrósio: (primeira vez falada, segunda cantada).*

Puxador: Seu Ambrósio, que vem ver?

Banco em coro: Figura pra vender.

Puxador: Seu Ambrósio, vem cá.

Banco em coro: Trazer figura pra comprar.

Seu Ambrósio: Capitão, bom dia!

Capitão 1: Bom dia!

Seu Ambrósio: Boa tarde!

Capitão 1: Boa tarde!

Seu Ambrósio: Boa noite!

Capitão 1: Boa noite!

Seu Ambrósio: Capitão, pra quê mandou me chamar?

Capitão 1: Seu Ambrósio, eu mandei te chamar porque eu tô precisando de figuras pra Cavalinho Marinho. Eu soube que o senhor tem umas figuras muito boas e eu quero comprar.

Seu Ambrósio: Pra Cavalinho Marinho? Tenho não! Tem pra Maracatu, serve?

Capitão 1: Serve não! O senhor tem certeza que não tem pra Cavalinho Marinho?

Seu Ambrósio: Tem pra Bumba meu Boi, pra Folia de Reis, pra Pastoril, Coco e Ciranda, serve?

Capitão 1: Serve não! Ô Seu Ambrósio, eu sei que o senhor é um homem muito vivido no mundo, o senhor tem certeza que não tem pra Cavalinho Marinho?

Seu Ambrósio: Capitão, eu vou procurar de novo. *(Mestre Ambrósio volta a evoluir pelo espaço e procurar entre as máscaras).*

Música *(toada)* de evolução do Mestre Ambrósio:

Puxador: Seu Ambrósio, que vem ver?

Banco em coro: Figura pra vender.

Puxador: Seu Ambrósio, vem cá.

Banco em coro: Trazer figura pra comprar.

Seu Ambrósio: Capitão, eu fui lá em cima, fui lá embaixo... foi difícil... mas encontrei umas aqui. Toma! Agora pague meu dinheiro!

Capitão 1: Não. Peraí, Seu Ambrósio! Eu só posso te pagar depois que o senhor me mostrar as figuras.

Seu Ambrósio: Mas, o Capitão não explicou. Se tivesse explicado antes eu tinha mostrado.

*Nessa hora entram Mateus, Bastião, Catirina, Mané do baile, Soldado da Gurita, Empata Samba, Primeiro Galante, Segundo Galante, Terceiro Galante etc. representando as figuras vendidas pelo mestre ambrósio. As máscaras “ganham vida” e fazem um pequeno desfile rápido e confuso e saem em seguida.*



Capitão 1: Ô, Seu Ambrósio, o senhor fez muita presepada aí, mas eu não vi nada!

Seu Ambrósio: Mas, Capitão, o senhor pediu duas figura e eu mostrei mais de dez.

Capitão 1: Está certo. O senhor quer receber? Diga por quanto faz...

Seu Ambrósio: Faço por doze, rededoze, vinte e quatro com catorze. Tá valido?

Capitão 1: Tá valido!

*O Seu Ambrósio entrega as figuras (máscaras) para o Capitão 1 e sai. O Capitão 1 entrega o apito para o Capitão 2, recebe as máscaras e sai. O Capitão 2 assume o comando, segura o chapéu do Mateus e diz:*

Capitão 2: Cadê o nêgo Mateus?

Puxador: Cadê o nêgo Mateus? Que eu não vejo ele chegar

Banco: Cadê o nêgo Mateus, que eu não vejo ele chegar.

Puxador: Capitão mandou chamar, lê-lê-ô. lê-lê-á.

Puxador: Capitão mandou chamar, lê-lê-ô. lê-lê-á.

Capitão 2: Ô, Mateus!

Mateus 1: Derramou-se o carro, quebrou-se o breu.

Capitão 2: Ô, Mateusinho!

Mateus 1: Pronto, meu senhorzinho!

Capitão 2: Levante pra falar comigo.

Mateus 1 irreverente: O senhor tá acuado comigo, é Capitão?

Capitão 2: Não, senhor. Levante pra falar comigo.

Mateus1 (*levantando-se*): Bom dia, boa tarde, boa noite!

Capitão 2: Boa noite! Ô, Mateus, esse povo todo que tá olhando, mora na tua casa?

Mateus 1: Por que, Capitão?

Capitão 2: Você chega e não fala com ninguém. Não dá boa noite a ninguém.

Mateus 1: E é pra dá boa noite?

Capitão 2: É, Mateus. Dê boa noite aos homens casados, aos homens solteiros, às mulheres casadas, aos rapazes solteiros, às meninas, aos menininhos, às velhinhas, aos velhinhos, ao prefeito do lugar e a esse povo que tá nos assistindo.

Mateus 1: *(fala para plateia, trocando as pessoas)* Boa noite homens casados, homens solteiros, mulheres casadas, rapazes solteiros, meninas, menininhos, velhinhas, velhinhos, boa noite prefeito do lugar e todo povo que tá nos assistindo. *(em seguida olha para o Capitão 2 e fala)*: Pronto, Capitão. Mas o senhor me chamou pra quê?

Capitão 2: Porque tenho um serviço para o senhor: tomar conta desse sítio aqui, dessa população aqui e dessa festa.

Mateus 1: Disso tudinho, é?

Capitão 2: É, Mateus.

Mateus 1: E quanto o senhor quer pra tomar conta disso tudo aqui, Capitão?

Capitão 2: Se eu tomasse conta eu não lhe chamava aqui, Mateus.

Mateus 1: hummmm...Então eu vou fazer minha “empeleitada” ...

Capitão 2: Tá certo. Quanto você cobra?

Mateus 1: Eu cobro doze, rededoze, dezesseis com quatorze...Tá valido?

Capitão 2: Tá valido!

Mateus 1: Então, pode dizer o que é que eu tenho que fazer.

Capitão 2: Ô, Mateus, mas eu tô achando que esse serviço é muito difícil pra uma pessoa só. Você tem um parente, um irmão, um amigo pra ajudar?

Mateus 1: Eu tenho meu pareia Bastião e minha pareia Catirina.

Capitão 2: Como é que eles vêm?

Mateus 1: Tem música aí?

Capitão 2: Tem.

Mateus 1: Então manda tocar, que é capaz deles virem do mesmo jeito que eu vim.

*O Capitão 2 apita e o banco inicia a música para a entrada de Bastião. Este entra, praticamente, da mesma maneira que Mateus 1: de supetão, por entre o público ou de algum lugar inesperado.*

Capitão: Cadê o nêgo Bastião?

Puxador: Cadê o nêgo Bastião? Que eu não vejo ele chegar

Banco: Cadê o nêgo Bastião, que eu não vejo ele chegar.

Puxador: Capitão mandou chamar, lê-lê-ô. lê-lê-á.

Banco: Capitão mandou chamar, lê-lê-ô. lê-lê-á.

*Enquanto Bastião entra na roda, sai Mateus 1 e entra Mateus 2. O Capitão 2 entrega o apito para o Capitão 3 e sai. Mateus 2 faz evoluções no chão soltando gritos e fazendo caretas, como se estivesse se comunicando com seu parceiro.*

Mateus 2: Viva, pareia!

Bastião: Viva, pareia!

Mateus 2: *(Dando bexigada em Bastião)*. Pareia, levanta! Levanta pra falar com o Capitão! *(Bastião levanta)*.

Mateus 2: Bastião, meu pareia, o Capitão tem uma empeleitada boa aqui pra nós. Ele quer que a gente tome de conta da festa do Capitão. É pra ganhar muito dinheiro, pareia. A gente tem que tomar conta disso aqui tudinho.

Bastião: É mesmo, pareia? Então, eu tô dentro.

Mateus 2 *(Depois de circular com Bastião por todo o espaço)*: Capitão! Tá aqui meu pareia, Bastião.

Bastião: Pronto, Capitão! Já tô aqui!

Capitão 3: Tá certo. Quanto você cobra pra trabalhar aqui?

Bastião: Eu cobro doze, rededoze, dezesseis com quatorze...Tá valido?

Capitão 3: Tá valido.

Mateus 2: Mas tá faltando a Catirina, Capitão!

Capitão 3: Já mandei chamar. *(Capitão 3 toca o apito para a “Toada de chamada de Catirina”)*.

Puxador: Catirina cadê você? Cadê você? Cadê você?

Banco: Catirina cadê você? Cadê você? Cadê você?

Mateus 2: Catirina, dê um boa noite pra esse povo e pro Capitão.

Catirina: Boa noite aos homens casados, e aos homens solteiros, às mulheres casadas, e aos rapazes solteiros, às meninas, os menininhos, às velhinhas e velinhos. E dou boa noite ao Capitão.

Capitão 3: Ô, Mateus, ainda vai chegar mais gente! Uns menininhos, umas meninas, umas moças, umas mocinhas, uns velinhos, umas velhinhas. E vai chegar um Soldado.

Mateus 2: Soldado, não, Capitão!

Bastião: Soldado a gente não quer aqui não, Capitão!

Capitão 3: Não, o Soldado só vai chegar dali, ói... (*aponta para a porta e o soldado entra e fica lá*). Vai chegar dali pra trás. Se você não mexer com ele, ele não mexe com você.

Mateus 2: Então, se é pra tomar de conta dessa festa, a gente toma, né, parecia?

Bastião: Toma, parecia!

*O Capitão toca o apito, porém, Mateus e Bastião, subvertendo a ordem do Capitão, induzem o Banco a tocar outras toadas para que eles dançam, impedindo que o policial entre. Até que o banco consegue executar sua toada de chamada e o Soldado entra.*

Puxador: Seu Soldado da Gurita.

Banco: Tava dormindo, acordou.

Puxador: Se alevante, pegue as arma.

Banco: O delegado mandou.

S. da Gurita: Capitão, bom dia, boa tarde, boa noite!

Capitão 3: Boa noite.

S. da Gurita: Capitão, pra quê mandou me chamar?

Capitão 3: Mandeí chamar porque Mateus e Bastião estão muito rebeldes e estão atrapalhando a festa.

S. da Gurita: O que é que o Capitão quer que eu faça?

Capitão 3: Que prenda os dois.

S. da Gurita: Capitão, quanto quer pra prender os dois?

Capitão 3: Seu Soldado, se eu prendesse, eu não mandava lhe chamar.

S. da Gurita: Capitão, eu realizo!

Capitão 3: O senhor faz por quanto?

S. da Gurita: Capitão, a empeleitada é por dois, oito e nada. Prendo por um bode e uma buchada. Tá valido?

Capitão 3: Tá valido!

S. da Gurita: Capitão, cadê os dois? Tão por aí, Capitão?

Capitão 3: Tão aí sim.

S. da Gurita: Como é o nome desse?

Capitão: Esse é Mateus.

S. da Gurita: Antes ele do que eu. E esse outro?

Capitão: Esse é Bastião.

S. da Gurita: Esse já tá no chão. E bate o baião!

*O Capitão apita e o Banco volta a executar a toada de evolução do Soldado da Gurita, para que ele recite sua despedida.*

S. da Gurita: Sou um Soldado da Gurita. Soldado véio dispensado. Boto um apito na boca. Chamo pelo delegado. Se Capitão dá licença, levo esses três amarrados.

*Toada de evolução do soldado da Gurita:*

Puxador: Amarre o nêgo, Soldado.

Banco: Eu quero o nêgo amarrado.

Puxador: Amarre o nêgo, Soldado.

Banco: É ordem do delegado.

*No momento da toada, o Soldado da Gurita começa a perseguir Mateus e Bastião pela arena com movimentos lentos e astutos. Depois, pega duas crianças da plateia e a traz para o Banco examinar.*

S. da Gurita: Para os músicos: São esses?

Músicos: Não são esses não!

*O Soldado então liberta os meninos.*

Bastião (*levantando zonzó*): Eu vou morrer, Mateus...

S. da Gurita: Ô, Capitão, o Bastião, o que é?

Capitão 3: É frouxo!

S. da Gurita: Ô, Capitão, o Mateus, o que é?

Capitão 3: É frouxo!

S. da Gurita: Ô, Capitão, a Catirina, o que é?

Capitão 3: É frouxa!

S. da Gurita: Agora vocês não vão mais atrapalhar a festa?

Bastião, Catirina e Mateus em coro: Juro, jurado, solta a gente soldado! (*S. da Gurita solta os três*) Agora caia fora! (*Os três expulsam o soldado enquanto a música toca*).

*Toada de saída do Soldado da Gurita:*

Puxador: Seu Soldado caia fora.  
 Banco: Dê um passo e vá embora.  
 Puxador: Seu Soldado caia fora.  
 Banco: Dê um passo e vá embora.

*Em seguida, é a vez de outra figura entrar no recinto: o Empata Samba. Junto com ele entram os galantes. O Empata Samba chega atrapalhando a música com seu bastão de bambu e prende os instrumentos, coagindo os músicos e dançarinos a ficarem em silêncio. Capitão 3 entrega o apito para capitão 4.*

Loa (versos) do Empata Samba:

Empata Samba: Parado rabeca, pandeiro, ganzá, ganzarino e mineiro. Mateus, Sebastião, os agaloado, Samba parado. E se bater, eu furo. E se tocar, eu rasgo.

Capitão 4: Ô Catirina!

Catirina: Que foi, Capitão?

Capitão 4: Vá lá na rua Florentina chamar seu Mané do Baile, pra liberar o samba.

Catirina: Chamar quem, Capitão?

Capitão 4: Chamar seu Mané do Baile.

Catirina (*para o Mané do baile 1 que vem chegando*): É você seu Mané do Vale? Mané do Baile balança negativamente a cabeça.

Catirina para o Capitão: Capitão, a gente não encontrou nenhum Mané do Vale...

Capitão 1: É seu Mané do Baile! Vai novamente ao encontro do Mané do Baile.

Catirina: É você seu Mané do Baile? Mané do Baile balança positivamente a cabeça.

Catirina: O Capitão tá lhe chamando no ligeiro, às pressas. (*Todos se dirigem ao Capitão, exceto os Galantes que aguardam a resolução do problema no mesmo lugar. Mané do Baile vem liberar a festa*).

M. do Baile 1: Capitão, como?

Capitão 4 : ...Vai...

M. do Baile 1: Capitão, o que é que há?

Capitão 4: Seu Mané do Baile, aqui chegou um atrevido, parou pandeiro, rabeca, ganzá, mineiro, Mateus, Sebastião, os Agaloado e o samba parado.

M. do Baile 1: Capitão, quanto o senhor quer pra soltar o samba?

Capitão 4: Seu Mané do Baile, se eu soltasse, eu não mandava lhe chamar.

M. do Baile 1: Capitão, quanto o senhor dá pra eu soltar o samba?

Capitão 4: Por quanto o senhor faz?

M. do Baile 1: Eu faço por cinco, oito, vinte, nada. Um bode e uma buchada. Tá valido, Capitão?

Capitão 4: Tá valido.

M. do Baile 1: Agora, o senhor me paga, Capitão?

Capitão 4: Pago só quando o trabalho tiver terminado.

Capitão sai. Mané do Baile se dirige ao Banco e devolve os instrumentos.

M. do Baile 1: Tá solto pandeiro, rabeca, ganzá, mineiro, mineirinho, Mateus, Sebastião, os Agaloados e o samba continuado. (*Referindo-se ao Empata Samba*): Prenda esse safado!

*O Empata Samba ainda tenta coagir o público e os brincadores a não prosseguirem com a festa, tentando amedrontá-los com seu bastão, mas é expulso a bexigadas por Mateus e Bastião. O fato é festejado com música. Toada de chamada de Mané do Baile:*

Puxador: Ai, meu senhor, Mané do Baile já chegou.

Banco: Ai, meu senhor, como vai? Como passou?

P. Galante (vindo atrás de Mané do Baile 1 batendo em suas costas): Seu Mané! Ô, Seu Mané! Seu Mané! Capitão Marinho mandou recado. Mandou dizer que o senhor fosse lá.

M. do Baile: Cadê minha abençã?

P. Galante: Eu não vim trazer abençã, não. Vim trazer recado.

M. do Baile: Me dê abençã.

P. Galante (Dando o pé para o Mané do Baile): Ó aqui a abençã.

M. do Baile: Dê abençã direito, abestado!

P. Galante (*corretamente*): Abençã, Mestre!

M. do Baile: Que Deus te faça um bom Primeiro Galante. Sabe dançar?

P. Galante: Coisinha.

M. do Baile: Coisinha por coisinha, o vapor corre na linha, bate pra eu e a Santinha.

*Volta a música. O Galante volta para seu lugar de origem. Mané do Baile 1 se dirige à comitiva e volta com o Segundo Galante. Toada de evolução de Mané do Baile. A mesma cena se repete, o diálogo acima acontece com todos os Galantes. Quando o Galante 4 sai, o*

*Mané do Baile 1 junto e entra o Mané do baile 2 para continuar a cena. Só a última fala do Mané do Baile 2 é diferente:*

M. do Baile 2: Coisinha por coisão, viva a São Sebastião! E bate o baião.

*Chega o Capitão 4 para interrogar o Mané do Baile. Durante a execução da toada entre os diálogos, há a dança do Capitão com os Galantes: Eles recuam dançando, afastando-se do Banco e de Mané do Baile e no fim da toada retornam para continuar o diálogo.*

Capitão 4: Seu Mané! Ô, Seu Mané!

M. do Baile 2 (*Parando a toada*): Ai, que tanto Seu Mané, Seu Mané! Só com outro, comigo não. Bate, João.

*A toada recomeça. Toada de evolução de Mané do Baile:*

Puxador: Ai, meu senhor, Mané do Baile já chegou.

Banco: Ai, meu senhor, como vai? Como passou?

Capitão 4: Seu Mané! Ô, Seu Mané!

M. do Baile 2 (*Parando a toada*): Ai, que tanto Seu Mané, Seu Mané! Tô em pé, não tô deitado. Bate, cunhado.

*Os músicos reiniciam. Toada de evolução de Mané do Baile:*

Puxador: Ai, meu senhor, Mané do Baile já chegou.

Banco: Ai, meu senhor, como vai? Como passou?

Capitão 4: Seu Mané! Ô, Seu Mané!

M. do Baile (*Parando a toada*): Ai, que dor de barriga, barriga inchada, quem tá falando?

Capitão 4: o Capitão! Quero saber se o serviço está terminado.

M. do Baile: Capitão! Tava tudo parado aqui. Eu soltei. Soltei rabeca, pandeiro, ganzá, ganzarino, mineiro, Mateus, Sebastião e os Agaloado. E o samba continuado. Capitão, fiz bem ou fiz mal?

Capitão 4: Fez bem.

M. do Baile: Capitão sabe dançar?

Capitão 4: Coisinha.

M. do Baile: Coisinha por coisinha, bate o coco.

*Resolvida toda a situação, Mané do Baile vai embora. Toada de saída de Mané do Baile:*



Puxador: Mané do Baile caia fora. Banco: Dê um passo e vá embora. Puxador: Mané do Baile caia fora. Banco: Dê um passo e vá embora.

*Dança dos arcos*

*Para terminar, entra Mateus 1 trazendo o boi que dança ao som do tema "Cavalo Marinho" do Quinteto Violado<sup>60</sup>.*

*Mestre de cerimônias (puxador) apresenta o boi e, depois da música, faz uma despedida.*

---

<sup>60</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTmoyAiA7WQ>. Acesso em: 18 de set. 2021

## ANEXOS

### ANEXO A - CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144518/mod\\_resource/content/0/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144518/mod_resource/content/0/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf) . Acesso em:

#### Preâmbulo

Considerando que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas e não acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber, o que torna impossível uma visão global do ser humano;

Considerando que somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie;

Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que só obedece à lógica assustadora da eficácia pela eficácia;

Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à uma ascensão de um novo obscurantismo cujas consequências, no plano individual e social, são incalculáveis;

Considerando que o crescimento dos saberes, sem precedente na história, aumenta a desigualdade entre os aqueles que os possuem e os que deles estão desprovidos, gerando assim desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do nosso planeta;

Considerando, ao mesmo tempo, que todos os desafios enunciados tem sua contrapartida de esperança e que o crescimento extraordinário dos saberes pode conduzir, a longo prazo, a uma mutação comparável à passagem dos homínídeos à espécie humana;

Considerando o que precede, os participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Convento da Arábia, Portugal, 2 a 7 de novembro de 1994) adoram a presente Carta, que contém um conjunto de princípios fundamentais da comunidade dos espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo signatário dessa Carta faz consigo mesmo, livre de qualquer espécie de pressão jurídica ou institucional.

#### **Artigo 1**

Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

#### **Artigo 2**

O reconhecimento da existência de diferentes Níveis de Realidade, regido por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a Realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

#### **Artigo 3**

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma

nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

#### **Artigo 4**

A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de definição e de objetividade'. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento.

#### **Artigo 5**

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

#### **Artigo 6**

Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de História, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico.

#### **Artigo 7**

A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência.

#### **Artigo 8**

A dignidade do ser humano também é de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas a título de Habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional da dupla cidadania pertencer a uma nação e à Terra – constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar.

#### **Artigo 9**

A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, religiões e temas afins, que os respeitam em um espírito transdisciplinar.

#### **Artigo 10**

Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é, ela própria, transcultural.

#### **Artigo 11**

Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

**Artigo 12**

A elaboração de uma economia transdisciplinar está baseada no postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso.

**Artigo 13**

A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, baseado no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra.

**Artigo 14**

Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares. O rigor na argumentação que leva em conta todos os dados é a melhor barreira em relação aos possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

**Artigo final**

A presente Carta da Transdisciplinaridade foi adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade e não reivindica nenhuma outra autoridade além de sua obra e da sua atividade. Segundo os procedimentos que serão definidos em acordo com as mentes transdisciplinares de todos os países, esta Carta está aberta à assinatura de qualquer ser humano interessado em promover nacional, internacional e transnacionalmente as medidas progressivas para a aplicação destes artigos na vida cotidiana.

Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.

Comitê de Redação Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.