

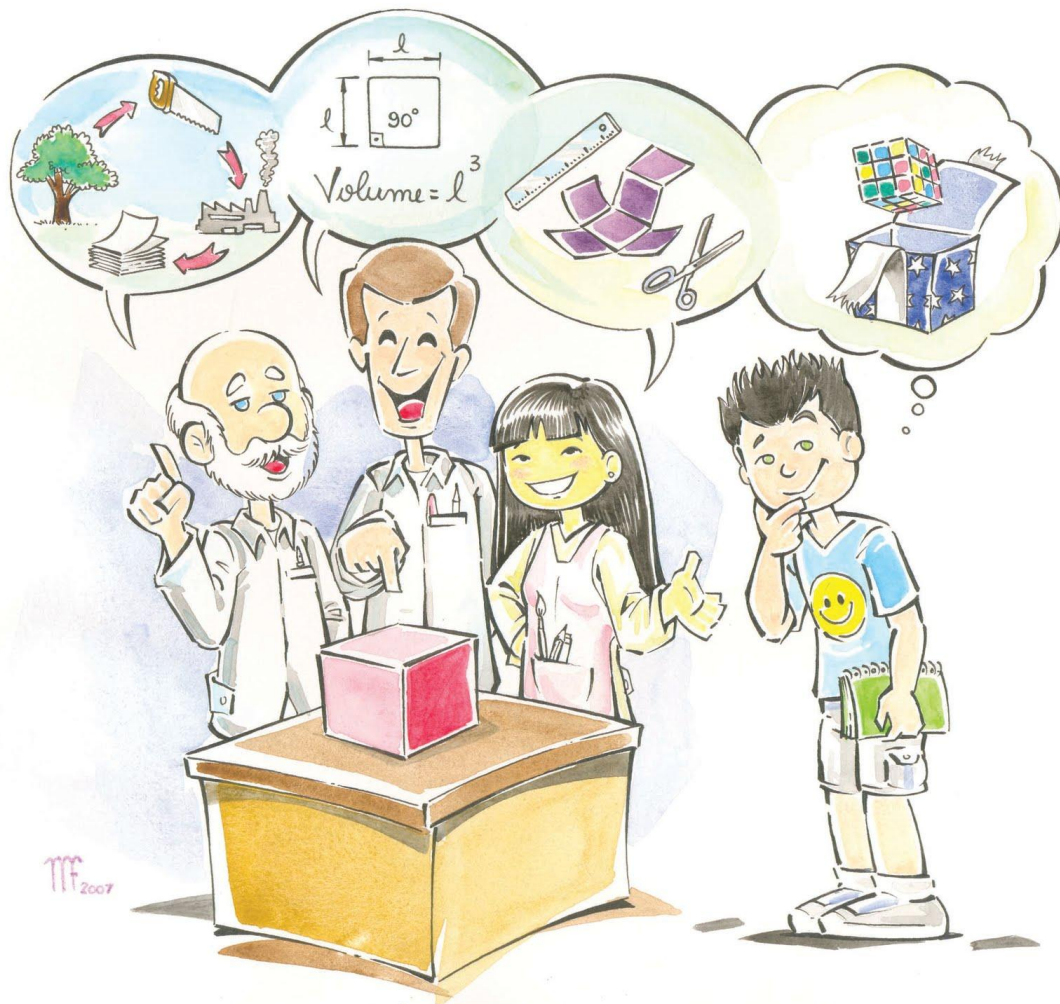
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES DRAMÁTICAS

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS
A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE TEATRO

Eduardo Engers Oliveira

Trabalho de conclusão
do curso de licenciatura em teatro.
Orientação: Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil

Porto Alegre, julho de 2012



... E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "seres para outro" por homens que são falsos "seres para si". É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica... (Paulo Freire).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
------------------	---

CAPÍTULO I

<i>A interdisciplinaridade e sua história.....</i>	6
--	----------

<i>A Interdisciplinaridade e o Teatro na Escola</i>	11
---	-----------

CAPÍTULO II

<i>O que é o Programa Son Rise?</i>	23
---	-----------

<i>Como este programa entrou em minha vida.....</i>	25
---	-----------

<i>O Son Rise e o Teatro.....</i>	26
-----------------------------------	-----------

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
---------------------------	-----------

REFERÊNCIAS.....	31
------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre o estudo da interdisciplinaridade com base na análise de dois projetos distintos envolvendo o ensino de teatro. Sendo estes projetos descritos a seguir: um desenvolvido em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Porto Alegre, envolvendo as disciplinas de português, ciências e teatro; com o foco de uma aprendizagem integral do conteúdo elegido como principal, no caso em questão dos meios de produção energética existentes. O outro projeto foi realizado diretamente pela família de um menino diagnosticado como sendo pertencente ao espectro do autista. Que Colocava em prática as técnicas e procedimentos do programa de tratamento do autismo denominado “Son Rise”.

O projeto interdisciplinar desenvolvido no ambiente escolar em questão teve uma duração de seis meses. No período de maio a novembro do ano de 2011. Sendo dedicados três períodos semanais para sua execução. As atividades do primeiro mês foram focalizadas em aulas teóricas com o intuito de proporcionar um panorama geral de alguns conceitos da arte e sua história. Os dois meses subsequentes foram dedicados a parte prática do trabalho do ator. Os últimos três meses, focalizamos no processo de construção da peça teatral denominada *Alice nos países das energias e o mago da combustão*.

O programa “Son Rise” é um tratamento que tem como foco principal desenvolver as habilidades sociais da criança através da construção de uma relação de amizade entre o facilitador e a pessoa com autismo. Os primeiros dois meses da minha introdução neste programa foram destinados à adaptação da criança ao facilitador. Após este período fiz um “workshop” na cidade de São Paulo denominado *inspirados pelo autismo: informando, inspirando e habilitando famílias, profissionais e crianças com autismo*. No qual obtive as informações necessárias sobre as técnicas e procedimentos, para assim dar início efetivamente ao programa. Mantendo uma rotina de duas sessões semanais com a duração de duas horas cada, durante o período de dois anos.

No “Son Rise” existem alguns procedimentos marcantes sobre a forma de trabalhar e de se comunicar com a criança autista que vão de encontro com as pesquisas feitas por alguns teóricos da arte teatral. Dentre estes teóricos o qual se identifica mais com as técnicas do programa “Son Rise” é o pesquisador Eugênio Barba, pois em vários momentos utilizei seus “bons conselhos” (denominação feita por Eugênio Barba para suas pesquisas e descobertas no campo da atuação teatral) para conseguir colocar em prática as técnicas do programa em questão.

Tomamos por base o conceito de interdisciplinaridade explorado pela Aiub. Que traz em seu artigo em seu artigo intitulado *Interdisciplinaridade: das origens á atualidade* uma explicação etimológica para o termo em questão. Colocando desta forma o prefixo “inter” como sendo o provedor de uma ação de reciprocidade. No qual o termo “disciplinar” diz respeito à disciplina, do latim “discere”; aprender, “discipulus”; aquele que aprende. E por fim o termo “dade” corresponde a qualidade, estado ou resultado da ação. Desta forma, uma ação recíproca disciplinar, entre disciplinas, promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação que equivaleria ao termo interdisciplinaridade.

Este trabalho Surge com a intenção de explorar o potencial interdisciplinar de dois projetos educacionais nos quais estão envolvidos de forma direta e indiretamente os conhecimentos do ensino na área do teatro.

A INTERDISCIPLINARIDADE E SUA HISTÓRIA.

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados de década de 1960, época em que os movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto de universidade e escola, clamando por uma reestruturação da pedagogia nas instituições educacionais da época.

Teve seu início, dentro das teorias de pesquisadores que defendiam o fim de um ensino fragmentário, no qual estaria a falência da sociedade, pois o ser humano tem que ser visto a partir de uma perspectiva da *totalidade*, como afirma Gusdorf, (1976).

A dissociação sempre crescente das disciplinas científicas, segundo um processo de inflação galopante, constitui a expressão de um desmembramento da realidade humana. A “túnica inconsútil” da unidade do saber dissociou-se em parcelas cada vez mais diminutas. A ciência em migalhas de nossa época não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual. Onde o desequilíbrio ontológico de que padece nossa civilização (GUSDORF, 1976, p.15).

Com isso, propõe como solução a retomada da “totalidade”:

O remédio à desintegração do saber consiste em trazer, à dinâmica da especialização, uma dinâmica compensadora da não-especialização. Não se trata de enterrar a pesquisa científica por interferências que correram o risco de falsear seu desenvolvimento. Mas precisamos agir sobre o sábio, enquanto homem, para torná-lo consciente de sua humanidade. Precisamos obter que o homem da especialidade queira ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade (GUSDORF, 1976, p.24).

O autor acrescenta ademais, que na área da saúde, por exemplo, o *homem doente é um homem cortado em pedaços*, pois um médico é encarregado de seu coração, outro de seus pulmões, outro ainda de seus órgãos sexuais ou de seu sistema nervoso etc. Cada um aplica sua terapia própria, sem pensar nas possíveis consequências sobre os órgãos vizinhos. Mostra desta forma a importância da interdisciplinaridade, não se restringindo somente na área da educação, mas como um instrumento de grande valia nas mais diversas áreas do saber.

Precursor do movimento da interdisciplinaridade, Georges Gusdorf em 1961 apresentou à UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, no qual fizeram parte, estudiosos e pesquisadores de diversas áreas de conhecimento. O intuito desse grupo era indicar as principais tendências de pesquisa nas ciências humanas, no sentido de sistematizar a metodologia e os enfoques das pesquisas realizadas pelos pesquisadores, tendo como princípio orientar as ciências humanas para uma convergência, trabalhando pela unidade humana.

Segundo FAZENDA (1999), a interdisciplinaridade chega ao Brasil no final da década de 1960 com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada e cultivada dentro dos parâmetros educacionais vigentes. Esta exploração foi realizada sem o mínimo de embasamento teórico e preocupação com as consequências deste ato. A autora lembra ainda que, no início da década de 1970, a preocupação fundamental era a de uma explicitação terminológica.

Se olharmos os estudos sobre interdisciplinaridade em um âmbito histórico, podemos dividir em três décadas (1970, 1980,1990) segundo a evolução da conceituação epistemológica e aplicabilidade pedagógica de suas teorias. Segundo os trabalhos de Ivani Fazenda, sobretudo em seu livro “Interdisciplinaridade: História, Teoria e pesquisa” para esta separação didática é estruturada da seguinte forma: décadas de 1970 ocorre a construção epistemológica da interdisciplinaridade, em busca de uma explicitação filosófica procurando a definição. A partir da década de 1980 ocorre à explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção, em busca de uma diretriz sociológica, tentativa de explicitar um método para a interdisciplinaridade. E então, durante a década de 1990, percebe-se a construção de uma nova epistemologia, própria da interdisciplinaridade, em busca de um projeto antropológico visando à construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

A partir dos estudos epistemológicos de Japiassu e Gusdorf sobre interdisciplinaridade, na década de 1970, passam a serem realizados trabalhos

relevantes sobre a temática. À época, Ivani Fazenda desenvolvia seu primeiro estudo nesta área de conhecimento, tendo como foco a busca de uma conceituação e aplicabilidade pedagógica da interdisciplinaridade.

Na década de 80 a história da educação foi marcada pela necessidade de enfrentar os equívocos surgidos pelas dicotomias enunciadas nos anos 70. Em 1983, é escrito um documento importante que se intitulou: “Interdisciplinaridade e ciências humanas”, elucidando as questões ainda mal esclarecidas de tempos passados que propiciou desenvolvimento e conclusões importantes sobre a interdisciplinaridade.

De acordo com FAZENDA (1999), os anos 90 representaram para ela a possibilidade de explicitação de um projeto antropológico de educação interdisciplinar em suas principais contradições.

Hilton Japiassu (1976), em “A patologia do saber” dá início as pesquisas sobre o assunto no Brasil, no qual fundamenta sua conceptualização do interdisciplinar a partir da separação feita pelos níveis de interação entre as disciplinas, proposto por Eric Jantsch. Japiassu apresenta os diferentes níveis de interdisciplinaridade denominando-as como Multidisciplinar a *gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. É sistema um único com um único nível de objetos múltiplos sem nenhuma interação.*

Na subdivisão subsequente denominada pluridisciplinaridade se parece bastante com a definição feita para a multidisciplinaridade, modificando somente a relação que neste momento é aparente entre as disciplinas existentes.

É importante destacar que o fator que distingue as duas primeiras modalidades para a terceira que é a interdisciplinaridade é a intensidade que ocorrem as trocas entre as disciplinas e pelo grau de integração real que isto acontece.

Segundo Japiassu (1976), Podemos denominar interdisciplinaridade o intercâmbio efetivo entre áreas de conhecimentos distintos rompendo e superando as fronteiras entre as disciplinas, gerando no final do processo um saldo positivo para cada disciplina envolvida.

PIAGET (1972) criou esta última graduação dos níveis de interação entre as especialidades, denominada Transdisciplinaridade. Como sucessora da interdisciplinaridade, iria além da ocorrência de uma “ponte” entre conhecimentos específicos, mas uma troca contínua e ilimitada entre as disciplinas, *Chegando a um sistema total de níveis e objetos múltiplos, Coordenando todas as disciplinas e interdisciplinas, tomando por base uma axiomática geral.*(PIAGET 1972 upud JAPIASSÚ 1976)

Troca, cooperação, junção e diálogo entre conhecimentos de professores de matérias distintas criam a possibilidade de uma ação conjugada. Este tipo de interdisciplinaridade feita em grupo é muito mais rica em conteúdo e execução do projeto. FAZENDA(1999) é partidária desta idéia, que desenvolve no fragmento a seguir sobre a atitude do professor interdisciplinar, mostrando a sua visão mais antropológica do assunto. A autora entende que a interdisciplinaridade ultrapassa o campo da epistemologia, fazendo parte dos comportamentos e concepções do profissional em questão.

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

A pesquisadora, no fragmento a seguir, determina como seria uma sala de aula interdisciplinar:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (FAZENDA, 1994, p. 86-87).

Para os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio (PCN+) a interdisciplinaridade é caracterizada mais por uma perspectiva instrumental, no qual estaria à disposição das disciplinas como uma ponte entre os conhecimentos, com o intuito de promover o melhor entendimento por parte dos discentes dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. (p.26).[...] Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (p.35 - 36).

Vários autores conceituaram o que seria a interdisciplinaridade, mas um ponto em comum na visão da sua maioria é a inegável comunicação entre conhecimentos para atingir um resultado mais completo no âmbito da formação científica e humana do discente.

A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE TEATRO

Este capítulo é baseado na análise de um projeto interdisciplinar envolvendo o ensino de teatro juntamente com as disciplinas de ciências e português realizado em uma escola da rede privada de porto alegre, na qual eu participei contribuindo com meus conhecimentos na área da arte.

O grande foco a ser trabalhado neste projeto era ensinar a matéria da disciplina de ciências, os meios de produção energética existentes, de uma forma interdisciplinar, utilizando os conhecimentos e abordagens das três disciplinas envolvidas. Com intuito de proporcionar ao grupo discente uma construção integral do conhecimento.

O projeto em questão foi realizado com duas turmas de sétima série do ensino fundamental. Totalizando 71 adolescentes que participaram de um processo educacional que culminou como o produto final, a peça *Alice no país das energias e o mago da combustão*.

Tínhamos disponibilizado pela instituição três períodos semanais, durante seis meses do ano de 2011, para a concretização deste projeto interdisciplinar.

Analisando desta forma, os aspectos positivos e negativos de se desenvolver um projeto interdisciplinar envolvendo o ensino teatral em uma instituição privada de educação.

Perante minha breve vivência no ambiente escolar, notei que a postura da maioria das instituições de ensino, das quais tive contato, é basilada neste conceito exposto pelos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio.

A interdisciplinaridade é vista como um instrumento. No caso específico do teatro na escola, há uma interpretação equivocada deste conceito, pois o ensino de teatro está à disposição das outras disciplinas consideradas mais

importantes e fundamentais. Assim, o princípio básico que é a troca de conhecimentos entre as disciplinas é desconsiderado, dificilmente concretizando a interdisciplinaridade.

Neste projeto, “o teatro e as ciências exatas: um projeto interdisciplinar” tem suscitado algumas questões interessantes. De pronto, questiono a denominação exposta anteriormente, *um projeto interdisciplinar*, pois esta interdisciplinaridade ocorre em alguns momentos e não de forma fluida e continua como é exposto teoricamente.

Dentro da instituição escolar de ensino privado, o ato da aprendizagem é um “produto” a ser vendido. Sendo assim os “consumidores”, no caso alunos e pais, precisam obter constantemente resultados concretos da eficiência da “mercadoria” adquirida. Esta perseguição em obter resultados palpáveis da efetivação de uma construção de conhecimentos impede que a interdisciplinaridade ocorra integralmente.

Ao fazer várias modificações durante o desenvolvimento deste projeto para se adequar as regras de constante exposição de resultados surgiu a grande fragilidade do ensino de teatro, como uma disciplina semelhante às outras matérias curriculares. A partir do momento em que são introduzidos os elementos teatrais em igualdade com os elementos das outras disciplinas, ocorre uma não aceitação desta paridade, colocando o ensino cênico em segundo plano, na maioria das vezes.

A grande adequação do texto dramático ao conteúdo das ciências exatas é um exemplo bem claro desta submissão, pois fui levado a colocar vários fragmentos em que aparece o conteúdo programático e modificar os nomes dos personagens fazendo referência direta a matéria estudada em sala de aula. Deste modo, consegui justificar aos pais a presença do teatro na escola, reafirmando a concepção tradicional de ensino teatral como um instrumento, pois o fato de instigar os alunos a pesquisar profundamente o tema proposto para, desta forma, conseguir transpor este conhecimento adquirido em linguagem cênica não foi suficiente.

O grupo docente envolvido nesta proposta educacional ficou bastante surpreso com a grande aceitação dos alunos a um projeto que envolve o ensino de teatro. Como justificativa para tal resposta, coloquei aos professores que segundo Vigotski *“a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies inferiores de energia”* (p. 337). E como foi disponibilizado este espaço de criação artística dentro do currículo das duas turmas de sétima série da instituição privada em questão, os alunos poderão colocar em práticas esta sublimação dita por Vigotski, resolvendo questões biológicas e psicológicas conflituosas de uma forma inconsciente.

As contradições referentes ao momento de grandes transformações destes adolescentes compreendidos dentro de uma faixa etária de 12 a 14 anos são bem intensas, pois fazem parte de um momento de afirmação de suas personalidades. A arte serviria como um grande veículo de comunicação de suas ideias e sentimentos para o mundo. E este foi um dos pontos trabalhados pela minha pessoa, com os alunos em sala de aula no início das atividades.

A pedido da escola estruturei minhas atividades iniciais com quatro aulas teóricas, sendo a primeira desta sequência focada na apresentação do projeto e mobilização dos alunos para sua execução. Iniciei minha exposição com uma fala sobre a importância da arte nas nossas vidas e o quanto a arte está impregnada no nosso cotidiano e muitas vezes nem percebemos.

Para ilustrar trouxe como exemplo a música, que é uma das expressões artísticas mais populares entre os jovens. Questionando sobre a necessidade que a maioria das pessoas tem de estar em contato com a música. Suscitando algumas questões como: o que faz uma pessoa preferir um estilo musical do que outro? Por que uma música se torna significativa em nossa caminhada existencial? Por que certas músicas nos fazem refletir sobre a nossa vida? Tendo como o objetivo que os alunos conseguissem compreender o fator mais

importante dentro de qualquer produção artística que é a concretização da *catarse* no espectador.

Segundo João Pedro Alcantara Gil em seu texto “A Educação Estética segundo Vygotski e Elkonin” *catarse* tem a seguinte definição:

libertação do espírito diante das paixões que o atormentam. “O cântico cura o espírito doente” são palavras do poeta que traduzem com mais exatidão o divisor de águas que separa a arte da doença. É indubiável que os valores cognitivo, moral e emocional da arte existam, de acordo com Vygotski, mas surgem imediatamente após a plena realização da ação estética: “o efeito moral da arte existe e se manifesta em certa elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação dos conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas fíjças constrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral*. A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético: fazem parte da natureza dialética da emoção estética Vygotski, destaca que a arte implica nessa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na *catarse*. (GIL,2012)

Segundo Vygotski (1999), em sua obra *Psicologia da arte*, este define *catarse* como sendo:

a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém s. expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a *catarse* da reação estética.(VIGOTSKI,pag.272)

Dentro desta perspectiva, expliquei o que era a “*catarses*” para os alunos, suas origens na Grécia antiga como também sua ligação com a arte através do teatro. Como por exemplo, o gênero trágico que tinha este objetivo bem claro de conseguir chegar à purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada por um drama. Para este conceito ter um fundamento maior dediquei duas aulas para a contextualização histórica e

surgimento do teatro. Desde as danças que ocorriam nas festas em homenagem ao deus Baco como o “ditirambo” até sua evolução para o teatro dividido em dois gêneros, comédia e tragédia, e de que forma se desenvolviam as produções teatrais neste período do século cinco antes de cristo.

Notei que de alguma forma tinha conseguido o objetivo de conquistar os alunos para construirmos uma peça teatral com 71 adolescentes nesta etapa inicial. Uma vez que queria instigá-los para a descoberta deste mundo da criação artística dentro do ambiente escolar.

Quando passamos para etapa prática tive uma conversa direta, deixando claro que faríamos atividades lúdicas que nos proporcionaria momentos prazerosos, além de desenvolver as capacitações mínimas necessárias para atuação, como uma melhor expressão corporal e expressão vocal, mas por se estabelecer uma atmosfera de brincadeira não estaria autorizado o encaminhamento para a desordem, para a bagunça, pois teatro é um ofício como qualquer outro e por isso exige dedicação e seriedade.

Como já era de se esperar, muitas dificuldades surgiram para tentar coordenar um número tão grande de adolescentes em uma atividade lúdica corporal. A única alternativa para conseguir avançar no desenvolvimento da peça foi separar o grupo em núcleos de trabalho. Um núcleo era responsável pela produção mais focado na confecção do cenário e divulgação da peça como “folders” e cartazes feitos. Outro núcleo estava destinado a supervisionar a trilha sonora e iluminação da peça. O restante dos alunos se focaram na interpretação e confecção dos figurinos de seus personagens.

Como tínhamos um prazo para finalizar a peça, na metade do processo tive que modificar a minha postura até para justificar minha presença na escola e de alguma forma satisfazer o desejo pulsante por parte dos pais e da coordenação da instituição em que foi feito este projeto, de obter resultados concretos. Postura esta mais diretiva e fixada no produto que ia ser produzido e não no processo como seria a melhor forma de se trabalhar a arte na escola.

Houve também uma incompreensão por parte do grupo de professores dos porquês de se aplicar atividades lúdicas para o desenvolvimento psicomotor dos alunos. Mais uma vez o jogo, o brincar é concebido como algo menor e inútil, sendo desnecessário para uma construção de conhecimento focada somente no preparo para os vestibulares das universidades federais. Não levando em consideração o desenvolvimento integral do discente.

Segundo Tânia Fontoura em seu texto “vida e morte do brincar” expõe de uma forma bastante contundente a tamanha desvalorização que do jogo tem dentro da nossa sociedade.

Daí se pode depreender o status social rebaixado que ganham em nossa cultura tais conceitos, devido à associação com a inconsequência, improdutividade e o prazer. A densidade pejorativa de expressões como "só de brincadeira" e "jogo de interesses" exemplifica a desvalorização da atividade lúdica. Quando associada à infância, sua negatividade multiplica-se, de sorte que nem as crianças querem ser crianças, e muito menos fazer o que se confunde com a infância, isto é, brincar! As diversas estratificações em nossa vida social e produtiva encarregam-se de desqualificar a atividade lúdica, segregando-a cada vez mais. (FONTOURA, 2012)

Neste processo, alguns casos em que o objetivo de uma construção integral a partir dos procedimentos interdisciplinares foi alcançado. A aluna Giulia que antes do projeto mostrava um interesse e desenvolvimento mediano, dentro dos padrões avaliativos da instituição privada em questão, relatado pela parcela do grupo docente que fazia parte juntamente comigo deste trabalho educacional, obteve um salto de produtividade enorme.

Ao saber qual seria o personagem que iria interpretar na peça em que estávamos construindo, “aluna A” pulava de alegria ao saciar sua angústia que só aumentava durante as 8 semanas que dedicamos aos jogos e atividades teatrais.

Como os alunos tinham que confeccionar seus próprios figurinos, a partir do estudo aprofundado do assunto central do projeto em questão, os tipos de energias e suas transformações, dando um foco especial ao núcleo em que estava incluído seu personagem, “aluna A” várias vezes solicitava minha atenção, por meio das redes sociais amplamente difundidas na internet, me

questionando sobre os materiais e as cores que utilizaria para compor seu figurino, para ser o mais fiel possível dentro do roteiro criado, com o seu personagem a rainha da energia nuclear. Estava preocupada em desempenhar da melhor forma possível sua interpretação, além do seu grande domínio do assunto em questão.

Outro caso interessante de se destacar neste processo foi o do “aluno B” que desde o início das atividades sempre mostrava uma grande vontade em desenvolver todas as propostas da melhor maneira possível, mas sempre era barrado pela timidez que lhe causava uma aparente decepção consigo mesmo. Mesmo com todas as suas dificuldades de se expressar dentro da concepção formada do que seria seu personagem, o mago da combustão, manteve-se firme e perseverando, demonstrando com isso seu grande interesse em desempenhar bem o seu papel e solicitando minha assistência nos intervalos das aulas para trabalharmos as questões de entonação, expressão e postura corporal.

Esta mesma timidez voltou a agir nos momentos em que estava atuando no salão de eventos da escola, com sua lotação esgotada, tendo mais de quinhentas pessoas assistindo-o este aluno superar seus limites, se experimentar em uma situação limite, na qual sua única alternativa é fazer o que tínhamos trabalhado, pois a alternativa “não quero” ou “não posso atuar” não existia, pois tinha assumimos este compromisso com o arte teatral.

Em alguns casos esta abertura do espaço escolar para as artes consegue sensibilizar profundamente certos alunos que encontram no ato da criação o seu canal de expressão até então desconhecido. Como aconteceu com o “aluno C” que antes de experimentar as atividades promovidas pelo ensino de teatro tinha uma postura bem reclusa, mas ao descobrir esta possibilidade de comunicação através da arte da representação, este aluno se apaixonou pelo teatro executando os jogos e improvisações teatrais com um “elan”, com uma energia muita intensa e bastante envolvido com a proposta.

Tanto foi o envolvimento que chegou a falar para seus pais que seguiria a carreira de ator e que faria vestibular para o curso de teatro na U.F.R.G.S. Gerando um desconforto familiar, pois seus pais não gostaram nem um pouco desta ideia. Chegando ao ponto de irem à escola conversar com os coordenadores pedagógicos para achar uma alternativa não traumática de fazer este aluno a querer outras áreas de atuação profissional.

Foi extremamente prazeroso ver despertar, em um adolescente com dificuldades no âmbito da comunicação, o gosto pela criação teatral. Notar o seu empenho, o seu comprometimento, como também ver que o papel do professor de proporcionar o vislumbramento de novos caminhos, novas oportunidades para a vida do educando tenha sido alcançado.

A “Aluna D” mostrou bastante interesse desde o início. Ficou bastante feliz com seu papel que era o personagem da rainha do biocombustível. A partir das características da energia biocombustível, que é a mais ecologicamente correta dentre os outros tipos de produção energética, construímos o personagem tendo como referência o “movimento Hippie” da década de 60 que tinha como ideologia a propagação universal da paz e do amor entre todas as pessoas. Porém “aluna D” não conseguia criar uma expressividade corporal/vocal fora da sua maneira de agir cotidiana, sempre reproduzindo as mesmas figuras de linguagem e colocação corporal no espaço que a identificam como pessoa.

A grande salvação para a situação descrita foi lembrar de uma aula ministrada pelo professor Sérgio Luckin, na cadeira de estágio um que enfatizava uma resolução eficiente desta problemática. Colocando como solução para este caso o professor de teatro, no caso eu, representar o personagem para o aluno na forma que eu gostaria que o aluno representasse, dando desta forma uma referência de como se pode atuar, pois não há como exigir um conhecimento que este ainda não adquiriu em sua caminhada existencial.

A rainha eólica foi um caso no qual me sensibilizou bastante, pois a aluna que desempenhou este papel tinha uma postura extremamente introspectiva desde o início das atividades, em alguns momentos conseguiu quebrar suas barreiras interiores e ir falar comigo para se informar como estava o andamento do projeto e de qual seria seu papel, mas notei que nas poucas vezes que isto aconteceu ela mostrava uma grande dificuldade para manter uma comunicação amigável e tranquila. A conversa sempre acaba abruptamente com ela expressando corporalmente um desconforto com esta situação de manter um diálogo.

Mesmo com estas características esta aluna escolheu ficar na atuação e não na produção como aconteceu em outros casos de alunos mais tímidos. No primeiro ensaio geral em que esta teve que apresentar sua composição teatral, a aluna em questão começou a chorar, na frente de todos seus colegas de aula, dizendo aos prantos que não conseguiria atuar.

Naquele momento eu fiquei sem reação, não sabia como proceder, pois faltava uma semana para apresentar a peça e não tinha mais como substituir seu personagem, todos já tinham feito seus figurinos e já estava tudo organizado; e ao mesmo tempo não gostaria de ver um aluno meu sofrendo com a incumbência de atuar em uma peça, sendo que a proposta da arte na escola não é formar artistas, assim como o ensino de matemática também não tem o intuito de formar matemáticos e sim cidadãos com uma vasta bagagem de conhecimentos dos quais terão como ferramentas para sua atuação dentro da sociedade.

Dentro desse conflito interior que me paralisou momentaneamente, comecei a refletir também sobre a modificação feita na nomenclatura de educação artística para artes.

Entendemos assim que a retificação da denominação “Educação Artística” por “Arte” está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer

linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Que tem o intuito de legalizar a arte educação como uma disciplina em igualdade de valores em referencia as outras áreas de atuação da educação escolar, caindo por terra a concepção antiquada de arte na instituição de ensino somente como um momento de descontração de um “fazer por fazer” e não com o objetivo de promover aos alunos situações vexatórias de um sofrimento desnecessário, das quais ficaram sempre na memória dos que formam os protagonistas deste tipo de vivência.

E quando voltei à realidade um dos professores envolvidos no projeto já tinha tomado uma atitude mais diretiva, ocasionada pela atmosfera do momento em questão de finalização do trabalho. Questionando a atitude da aluna com as seguintes frases: “vamos parar de chorar agora! Tu já és uma adolescente! Onde já se viu ter crises de choro! Já pro palco e sem choro”. A aluna atendeu a solicitação deste professor e foi para o palco e eu continuei mais perplexo ainda com esta situação.

A “aluna E” que foi a atriz principal da peça, interpretando o papel de Alice tem uma história interessante, pois escolhemo-la para atuar neste papel por já ter uma experiência em teatro. Ela já tinha feito teatro nas oficinas extracurriculares da escola há três anos e quando estávamos selecionando os papeis para os alunos, esta me convidou para ver sua peça que era resultado do processo de criação desenvolvido no primeiro semestre do ano no qual foi desenvolvido este projeto. Assistindo a peça vi um “elan”, um amor, uma emoção em estar no palco vivendo seus personagens. Nada mais justo dar para ela um papel de destaque que exigiria muito empenho e dedicação, pois ela teria que estar em todos os ensaios que dividimos por cenas para tornar viável esta produção.

Sempre disponível e concentrada “aluna E” demonstrou ter um profissionalismo difícil até de ser encontrado na cena artística profissional

porto-alegrense, ainda mais em um ambiente escolar do ensino fundamental. Enfrentando alguns problemas de dicção bem sério envolvendo a pronuncia de letras como o “R” e o “F”, buscou tratamento com um fonoaudiologia que há ajudou muito, tanta que nem percebemos este problema quando a aluna estava atuando. Em cena e em todo processo foi muito bonito ver uma pessoa com todos predisposições necessárias para se tornar uma atriz profissional em alguns anos.

Como tinham muitos alunos querendo atuar e pela impossibilidade de colocar cinquenta dos setenta e um alunos atuando com varias falas e entradas em cena, tivemos que tomar uma atitude seletiva, não muito pedagógica, de colocar os que mostravam uma maior desenvoltura e vontade com os papéis de maior importância na peça. Os outros que tinham uma maior dificuldade de expressão tivemos que criar como alternativa uma guarda real para cada uma das cinco rainhas que faziam parte da trama. Assim como príncipes e princesas também. O ideal seria ter um tempo disponível para fazer algumas oficinas com o grupo dividido em cinco, dando um média de quinze alunos por oficina. Para desta forma, ter um tempo suficiente pra desenvolver algumas aptidões necessárias para conseguir resultados positivos na atuação.

Mas como já estávamos recebendo críticas de alguns professores que questionavam a validade do projeto, pois reservar três períodos para uma projeto interdisciplinar envolvendo teatro era muita perda de tempo na visão de alguns educadores da escola. Sendo que a visão destes profissionais era a visão tradicional de que a construção de conhecimento só acontece dentro da sala de aula com o professor passando os conteúdos disciplinares e os alunos recebendo as informações. Vejo que dentro dos padrões da escola tivemos bastante tempo e apoio por parte da coordenação e parte do grupo de professores.

Por fim, vejo que os resultados obtidos neste projeto foram positivos para os educandos que na sua maioria mostraram bastante empenho em desenvolver seus trabalhos dentro dos núcleos aos quais faziam parte. Como também por minha parte, pois aprendi muito sobre o funcionamento de uma

escola (privada) e de como devemos nos colocar, de que forma podemos adequar o ensino de teatro sem ferir tanto nossos princípios. Como também é preciso fundamentar muito bem nosso discurso com teóricos do ensino de teatro e da pedagogia para mostrar a seriedade e importância do nosso trabalho dentro do ambiente escolar. Para desta forma, desconstruir aos poucos a imagem tipificada do professor de artes como sendo “o louco”, “o doidivano que não ensina nada”.

CAPÍTULO II

O QUE É O PROGRAMA SON RISE?

O Programa “Son Rise” é um programa desenvolvido a partir de uma abordagem relacional, onde o foco é a valorização da relação entre a criança e seu facilitador. Diferente de outros programas de tratamento do autismo, o “Son Rise” não é formado por várias técnicas e táticas formativas e sim é uma interação, uma maneira de se relacionar de uma forma divertida e prazerosa que a estimula a criança a ver como é maravilhosa a comunicação entre as pessoas, e desta forma auxiliar no seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Este programa teve seu início em meados dos anos 70, com o casal Barry e Samahria Kaufman, nos Estados Unidos da América. Levaram seu filho Ruan em um especialista, o qual foi diagnosticado com autismo severo e um Quociente de inteligência abaixo de 40. A recomendação médica foi drástica, o profissional recomendou aos pais de Ruan que o deixassem de lado, pois “ele era tão produtivo quanto uma pedra”. Porém o casal Kaufman resolveu buscar obstinadamente uma alternativa para a recuperação de seu filho. E neste processo de busca foi que surgiram as bases norteadoras do tratamento em questão. Depois de três anos e meio de trabalho intenso Ruan conseguiu deixar de fazer parte do espectro do autismo. Obtendo um desenvolvimento psicomotor como qualquer outra criança neurotípica. Kursou sua graduação em uma universidade conceituada e hoje faz parte dos coordenadores do *Autism Treatment Center of America*, fundado por seus pais em Massachusetts, nos EUA.

O programa “Son Rise” é focado na criança com autismo. Tornando esta uma participante ativa de todo processo, indo contra a postura de tratar a pessoa com autismo como um agente passivo receptor de informações. E para tornar isto possível é preciso primeiramente uma imersão profunda na vida deste ser humano. Descobrir seus gostos e suas maneiras de expressão

aceitando-as de forma genuína para desta forma conseguir entrar no “mundo” desta criança e assim “construir uma ponte entre o mundo dela e a vida cotidiana”. Ao invés de reprimir seus “ismos” (gestos e movimentos repetitivos) vamos reproduzi-los mostrando desta forma para a criança que eu, no caso o Facilitador, a aceito e também encontro prazer nesta maneira de expressão, criando assim uma relação de amizade que possibilitara uma comunicação efetiva entre as partes.

A construção deste vínculo é a base para o facilitador conseguir criar interações que possibilitem o desenvolvimento de habilidades como, por exemplo: o contato visual, as habilidades de linguagem e de conversação, o brincar, a imaginação, a criatividade e as sutilezas do relacionamento humano. Sendo a participação espontânea da criança em interações dinâmicas, envolventes e estimulantes, o fator mais importante para o tratamento e recuperação do autismo.

COMO ESTE PROGRAMA ENTROU EM MINHA VIDA

Recebi um e-mail, do centro acadêmico do departamento de artes dramáticas, solicitando facilitadores que tivessem uma experiência teatral para integrar ao grupo já existente. Mande um e-mail com uma carta de intenção dizendo que gostaria muito de participar deste programa, pois ia totalmente de encontro meus objetivos de ter entrado para este mundo das artes, buscar uma melhor forma criativa de expressão de pensamento e sentimentos através da arte. Sendo assim seria uma oportunidade impar auxiliar uma criança com este tipo de necessidade especial na área da comunicação.

Depois de alguns meses Maria, a mãe de J.P, menino diagnosticado com autismo, respondeu meu e-mail no qual perguntava se tinha interesse em fazer parte do programa referido e marcamos uma entrevista. Conversamos por duas horas nesta entrevista e me identifiquei bastante com a ideologia do “Son Rise”. No dia oito de dezembro de 2009, começaram os trabalhos focados primeiramente na adaptação com o J.P, para aos poucos construir esta relação de amizade com a criança que foi a “ponte de ligação” entre seu mundo bem individualizado e o mundo externo.

Este processo de construção da comunicação com crianças dentro do espectro do autismo, a partir de uma abordagem relacional culminou em um trabalho maravilhoso, em uma experiência única de desenvolver algumas noções teatrais a favor do desenvolvimento psicomotor de um ser humano com necessidades especiais.

Alguns princípios do programa “Son Rise” vão totalmente de encontro com diversas noções teatrais trabalhadas na arte educação. Dentro desta perspectiva exponho minhas considerações sobre estas semelhanças.

O SON RISE E O TEATRO

O programa vai de encontro com as propostas de ensino teatral, pois tem como objetivo a conquista de um desenvolvimento social que fornecerá uma fundação para os outros aprendizados. A interação social é a chave para um desenvolvimento cognitivo eficaz.

Um dos primeiros princípios a serem trabalhados no “Son Rise” é a questão do contato visual, pois para a pessoa com autista conseguir olhar nos olhos do outro é uma das tarefas mais difíceis a serem executadas, por gerar um contato muito aprofundado com outra pessoa. Por isso que cada vez que a criança compartilhar um olhar com o facilitador durante uma sessão deste programa celebramos muito esta conquista. Sendo também uma das primeiras noções teatrais aprendidas no curso de teatro da U.F.R.G.S. Caminhar pelo espaço, perceber o ambiente onde estamos localizados em seus maiores detalhes, olhar nos olhos dos colegas, perceber o outro e a si mesmo, buscar estar realmente presente naquele momento/espço.

Outra questão pertinente dentro do programa é tronasse um ser humano instigante conseguindo chamar a atenção da criança. Fazendo isto já vamos colocar em prática um dos princípios do programa que é “conectar-se” (manter uma comunicação visual ou corpórea) com a criança fazendo cenas, cantando músicas, executando jogos divertidos. Mostrando para ela como pode ser divertido e interessante se expressar através do corpo e da fala. Para atingir este estado corporal diferenciado utilizei varias vezes os “bons conselhos” de Eugênio Barba, pois este pesquisador se refere desta forma para as suas teorias sobre a prática do ator.

Tendo como base o estado corporal “extracodiano”. É através da antropologia teatral - "o estudo do comportamento cênico pré-expressivo que se encontram na base dos diferentes gêneros, estilos e papéis e das tradições pessoais e coletivas", que Barba vai encontrar esse "novo corpo", onde a

presença física e mental do ator modela-se segundo princípios diferentes dos da vida cotidiana.

O corpo todo pensa/age com uma outra qualidade de energia e ter energia significa saber modelá-la: "um corpo-mente em liberdade afrontando as necessidades e os obstáculos predispostos, submetendo-se a uma disciplina que se transforma em descobrimento." A utilização extra-cotidiana do corpo-mente é aquilo que ele chama de "técnica". Uma ruptura dos automatismos do cotidiano. Princípios aplicados ao peso, ao equilíbrio, ao uso da coluna vertebral e dos olhos e que produzem tensões físicas pré-expressivas, uma qualidade extra-cotidiana de energia que vai tornar o corpo teatralmente "decidido", "crível", "vivo". Desse modo, a presença do ator, o seu bios-cênico, conseguirá manter a atenção do espectador antes de transmitir qualquer mensagem. A força da "presença" do ator não é algo que está, que se encontra aí, à nossa frente. Eugênio Barba nos fala da "presença" como uma contínua mutação que acontece diante de nossos olhos.(Tolentino,2012)

Não ter expectativas, este é dos princípios mais importante e conseqüentemente mais difíceis para o facilitador colocar em prática. Construir cenas, executar brincadeiras sem esperar as respostas que as crianças neurotípicas geralmente expõem quando estão gostando de uma atividade. Simplesmente fazer e sentir se a criança se interessa minimamente, se isto não acontecer devemos passar, sem o menor apego, para outra atividade.

Em uma aula da professora Susi Weber, na cadeira de improvisação e movimento, durante o aquecimento para a "performance" que fizemos pelas ruas do centro de porto alegre, a ministrante em questão começou a falar alguns frases enquanto fazíamos exercícios de respiração deitados no chão: " vamos respirar fundo e quando soltarmos o ar vamos expelir toda a expectativa, porque esta atrapalhar tudo". Esta frase dita de uma maneira bem cotidiana me tocou profundamente, pois é o maior principio do programa Son-Rise e da improvisação teatral. Se permitir entrar em um mundo desconhecido, entrar em um "quarto escuro" e deixar surgir às ideias espontaneamente, os "insights" base da construção da maioria dos espetáculos ou simplesmente para o exercício cênico.

E para finalizar, a estimulação vocal é algo de extrema importância dentro do programa mostrando para a criança como é interessante e prazeroso

falar. Buscamos fazer as chamadas “modulações” que nada mais é do que a repetição excessiva e muito articulada de algumas palavras de interesse da criança regada com muitas modificações de ritmo e intensidade vocal. Nestes momentos utilizava bastante os conhecimentos adquiridos nas aulas de expressão vocal, desde os aquecimentos como a vibração da língua e lábios, transformados em brincadeiras vocais, das quais o J.P gostava bastante. Até colocar em prática os princípios de projeção vocal fundamentada na pesquisa corporal que destina a cada parte do corpo a vibração de certa vogal. Como, por exemplo, a vibração da vogal “A” estar vinculada a área da garganta como também a vibração da vogal “E” estar vinculada a parte de traz da cabeça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência de ter a oportunidade de estar em contato com os mecanismos e a logística de uma instituição de ensino privado me proporcionou uma formação mais integral no curso de teatro licenciatura da U.F.R.G.S, pois a universidade disponibiliza para os seus alunos o contato docente com algumas instituições públicas na cadeira de estágio um e estágio dois. Sendo os objetivos e maneiras de proceder totalmente divergentes entre as instituições de ensino privado e público.

Algumas questões positivas e outras negativas em ambas instituições. O sucateamento da educação pública pela falta de recursos humanos e financeiros é de conhecimento geral, assim como a melhor qualidade de ensino da instituição privada também é um senso comum. Formando assim um “abismo” de qualidade de ensino entre as instituições em questão.

Todavia há algumas problemáticas que são ignoradas dentro da instituição de ensino privado como, por exemplo, o empecilho formado pelos próprios pais na sofreguidão em obter resultados palpáveis a todo momento que seus filhos estão construindo conhecimentos de uma forma concreta ocasiona o impedimento que isto ocorra efetivamente, como no caso relatado no capítulo *A Interdisciplinaridade e o Teatro na Escola* que desconsidera a importância do processo na arte educação, dando um valor excessivo somente ao produto final.

O programa *Son Rise* acrescentou bastante na ampliação da minha visão perante a vida, pois me vislumbrou novas realidades que tive o prazer de ter um contato extensivo durante dois anos. Além de poder praticar algumas técnicas de pesquisadores do ensino teatral em um ambiente e em uma proposta diferenciada.

Desta forma foram criados momentos interdisciplinares muito ricos em ambas as experiências. Nas quais obtive grandes aprendizados que

acrescentaram bastante em minha formação como arte educador e conseqüentemente como ser humano, pois como nos relata a pesquisadora Ivani Fazenda temos que ter uma “atitude interdisciplinar” e isto não se refere somente a uma atitude profissional e sim uma filosofia de vida que vá de encontro com estas propostas inovadoras de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AIUB, MÔNICA. **Das Origens a Atualidade**. Disponível em : <http://www.institutointersecao.com/artigos.htm>. Acesso em: 19 de outubro de 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- _____. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos**
- Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ary; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FONTOURA, Tânia. **Vida e Morte do Brincar**. Disponível em: <http://www.escolaoficialudica.com.br/atuacoes/artigos/Jogo%20vida%20e%20morte%20do%20brincar.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2012.
- FREIRE, Paulo. (1969). **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIL, João Pedro Alcantara. **A Educação Estética segundo Vjgotski e Elkonin**. Disponível em: <http://joaopedrogil.wordpress.com/>. Acesso em: 05 de março de 2012.
- GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Heckhausen, Heinz, (1972). **Discipline et interdisciplinarité**. In Ceri (eds.) **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités**, pp. 83-90. Paris: UNESCO/OCDE (Trad. port. in Mathesis (ed.) Antologia I, pp. 71 - 86).
- JANTSCH, Ary; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

POMBO, Olga. **Contribuição para um vocabulário sobre**

Interdisciplinaridade. Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/vocabulario-interd.pdf>.

Acesso em: 20 março de 2012.

TOLENTINO, Cristina. **Eugênio Barba: Teatro Antropológico**. Disponível em:

<http://cristinatolentino.blogspot.com.br/2010/09/eugenio-barba-teatro-antropologico.html>. Acesso em: 07 de abril de 2012.

TOLEZANI, Mariana. **O Programa Son Rise**. Disponível em:

<http://www.inspiradospeloautismo.com.br>. Acesso em : 15 de maio de 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich(1896-1934). **Psicologia da arte**: tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich (1896-1934). **Psicologia Pedagógica**: tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.