

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FAPESP
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

“É FORJANDO QUE NOS TORNAMOS FERREIROS”

CRIAÇÃO TEATRAL E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Laura Argento Luis da Silva

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"É FORJANDO QUE NOS TORNAMOS FERREIROS"
CRIAÇÃO TEATRAL E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Autora: Laura Argento Luis da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Laura Argento Luis da
Silva, e aprovada pela Comissão Julgadora.

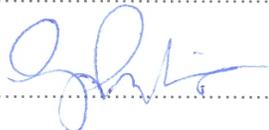
Data: 02 / 04 / 2009

Assinatura: _____



Comissão Julgadora:





**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

SI38e	<p>Silva, Laura Argento Luís da. "É forjando que nos tornamos ferreiros" – criação teatral e criatividade na educação / Laura Argento Luís da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Márcia Maria Strazzacappa Hernández. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Freinet, Celestin, 1897-1966. 2. Drama. 3. Educadores – Formação. 4. Jogo simbólico. 5. Criança interior. I. Strazzacappa Hernandez, Marcia Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">09-099/BFE</p>
-------	--

Título em inglês : "It is forging that we become forgers" – Creating theater and creativity in education

Keywords: Freinet, Celestin, 1897-1966; Drama ; Educators – Continuing education; Symbolic game ; Inner child

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Maria Strazzacappa Hernández (Orientadora)

Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof^ª. Dr^ª. Ana Angélica Albano.

Prof^ª. Dr^ª. Verônica Fabrini Alencar.

Data da defesa: 02/04/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : lauraargento@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa apoiada pela FAPESP, insere-se na busca atual de novos paradigmas na formação continuada de educadores, buscando ampliar a reflexão em torno das contribuições mútuas das áreas da arte e da educação. Realizou uma investigação relacionando estas áreas, focando-se na utilização da experiência teatral para a construção do saber pedagógico, criando elos entre a criação artística e a criatividade na prática educacional.

Objetivou-se, com seu desenvolvimento, investigar possibilidades criativas de aproximação entre teoria e prática pedagógicas, partindo da proposição do educador francês Célestin Freinet: “Se você não voltar a ser como uma criança, não entrará no Reino Encantado da Pedagogia”.

Estruturou-se tendo como base pesquisa de campo realizada na *AMIC - Amigos da Criança/ Centro Espírita Fé e Amor*, tendo seus procedimentos metodológicos identificados com aqueles da Pesquisa Participante, ou Pesquisa Criação, desdobrando-se em três frentes distintas: experimentação prática por meio de oficinas teatrais realizadas com um grupo constante de educadoras; acompanhamento dos cotidianos destas educadoras em sala de aula; entrevistas.

As principais referências teóricas (além de Freinet) foram: Janusz Korczak, Augusto Boal, Constantin Stanislavski e Viola Spolin. Os temas desenvolvidos foram: a empatia do educador em relação ao educando; as opressões que aquele exerce sobre este; o jogo simbólico como possibilidade de comunicação entre o mundo adulto e o infantil; a busca pela criança interior do educador por meio de suas memórias e brincadeiras de infância; a confiança trabalhada pela expressão corporal; possibilitando a criatividade, a espontaneidade, a auto superação, a recuperação de sua identidade, em um processo que culminou em uma montagem cênica e apresentações públicas de uma peça teatral.

ABSTRACT

The research supported by FAPESP, is in search of new paradigms in the current continuing education of educators, seeking to expand the discussion around the mutual contributions of the areas of art and education. Conducted an investigation relating these areas, focusing on the use of the theatrical experience for the construction of

pedagogical knowledge, creating links between artistic creation and creativity in educational practice.

The objective, to its development, was to investigate creative possibilities of rapprochement between educational theory and practice, based on the proposition of the French educator Celestin Freinet: "If you do not return to the way of a child, you won't enter the Kingdom of Good Teaching."

It's structure was based on field research conducted in AMIC - Friends of Children / Center Spiritist Faith and Love, and its methodological procedures identified with those of the Research Participant, or Creation Research and was split into three distinct fronts: experimental practice through theatrical workshops held with a group of educators, monitoring the daily of educators in the classroom and interviews.

The main theoretical references (besides Freinet) were: Janusz Korczak, Augusto Boal, Constantin Stanislavski and Viola Spolin. The themes that were developed: the empathy of the teacher on the student, the oppression that the teacher has on this, the symbolic game as a possibility for communication between the adult and child world, the search for the child inside the educator through his memories and tricks of childhood, the trust built up by the body expression, allowing the creativity, spontaneity, self overrun, the recovery of their identity in a process that culminated in an assembly stage and public presentations of a theatrical piece.

DEDICATÓRIA

Dedico às crianças da AMIC - Amigos da Criança

E àquelas que são o meu maior tesouro:

Davi,

Samuel

e neném que vem chegando...

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de todo o coração

Àqueles que do espaço visível ou do invisível me sustentaram neste trabalho.

À minha mãe Heloisa, que tantas vezes ficou com os meus filhos para que eu pudesse estudar, com a boa vontade que lhe é peculiar,

E todos que me apoiaram neste sentido, ficando tarde ou outra com meus filhos ou recebendo-os em suas casas nos fins de semana, enquanto eu estudava ou escrevia: tia Dayse, tia Ully e tio Tato, Dona Chica, tia Ceci e tio Diego, Elenice e Vó Gercina.

Ao meu pai Ricardo, por todo carinho,

E especialmente ao meu esposo Thiago, tesouro de minha vida, pela ajuda incomensurável.

À toda a comunidade da AMIC - Amigos da Criança/ Centro Espírita Fé e Amor, em especial ao Educandário do Monte Cristo e às professoras que participaram desta pesquisa.

À FAPESP – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo;

À orientadora Márcia, por toda ajuda e compreensão;

Aos professores e colegas do Laborarte;

Aos professores Severino e Guilherme, pelos generosos conselhos no exame de qualificação;

À Sandra, pelas transcrições das entrevistas e à Flora, pelas filmagens.

Aos guias espirituais, aos quais devo toda a gratidão, pela acolhida e a direção, desde a idéia inicial para o projeto:

Eurípedes Barsanulfo, educador das estrelas;

Ao Anjo Tutelar de meus caminhos descalços;

Irmão Ameríndio, com seus ouvidos generosos;

Vó Catarina, com sua simplicidade e sabedoria;

Francisco Cândido Xavier, que creio ter respondido ao meu bilhetinho...

À Irmã Eliana, que por meio de sua mediunidade, trouxe a notícia destes guias, e realizou uma leitura cuidadosa e gentil.

Ao Rei dos reis, Pastor de Almas, Luz do Mundo, meu Salvador Jesus Cristo.

À Deus.

***“Eu vos digo, em verdade, que todo aquele
que não receber o reino de Deus como uma
criança, nele não entrará”***

Jesus

(MARCOS 10:15)

“É FORJANDO QUE NOS TORNAMOS FERREIROS”
CRIAÇÃO TEATRAL E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

PRÓLOGO	1
I ATO	5
O palco e o cenário: Jardim Monte Cristo e AMIC	5
Arte e educação.....	10
O teatro e a pedagogia de Celéstin Freinet	14
Motivo de cena: voltar a ser como uma criança - o encontro com Janusz Korczak.....	16
Diálogo com a arte: Constantin Stanislavski, Viola Spolin e Augusto Boal.....	19
Novos paradigmas de pesquisa.....	20
Do que vi e ouvi: reuniões pedagógicas	23
Mais do que vi e ouvi: observação em sala de aula	30
II ATO	44
Oficinas teatrais	44
O corpo e a vivência do contato	48
Jogo simbólico/ Brincadeiras infantis	54
A recriação de situações do cotidiano - Teatro do Oprimido	66
Intermezzo: o enredo conta a si mesmo	76
A recuperação de memórias de infância, valorização das histórias e identidade.....	82
III ATO	94
Montagem teatral	94
As apresentações	108
Impactos da experiência teatral no grupo de educadoras	111
Impactos da experiência teatral na relação educador- educando.....	118
Breve relato de experiências com outros grupos de educadores	121
Continuidade da pesquisa: o “Teatro da Criança Oprimida”	127
EPÍLOGO	130
BIBLIOGRAFIA	134
ANEXOS	136

PRÓLOGO¹

*Eu vô-lo digo em verdade: se tivesses fé como um grão de mostarda, diríeis a esta montanha: Transporta-te daqui para ali, e ela se transportaria, e nada vos seria impossível.
Jesus (Mateus, cap XVII, v. 19 e 20)*

Respeitável Público! É com grande prazer que recebemos de vossos olhos as luzes, de vossas mentes a atenção! Quiçá também a honra de tocar vosso coração! Preparem-se pois a peça já vai começar!

Eu sou o arauto perdido que a peça encontrou. Tratarei de apresentá-la, mas corro o risco de que ela me apresente a mim.

Brinco na corda bamba do tempo e o tempo equilibra-se em mim. É tempo de começar! Ó, musas inspiradoras do passado, anjo guia do futuro, sem vós, o que seria desse arauto à procura do presente? Não me deixem só nesta empreitada, preciso mover uma montanha de letras a preencher papéis em branco; vos peço, portanto, humildemente, a fé.

“É forjando que nos tornamos ferreiros” - Criação Teatral e Criatividade na Educação é uma pesquisa de mestrado que realizou uma investigação relacionando arte e educação, focando-se na utilização da experiência teatral para a construção do saber pedagógico, criando elos entre a criação artística e a criatividade na prática educacional.

Objetivou-se, com o desenvolvimento desta pesquisa, investigar possibilidades criativas de aproximação entre teoria e prática pedagógicas, e estabelecer, com a

¹ Prólogo (do grego *prólogos*, discurso que vem antes): parte que antecede a peça propriamente dita (...) na qual um ator - às vezes também o diretor do teatro ou o organizador do espetáculo - dirige-se diretamente ao público para lhe dar boas-vindas e anunciar alguns temas importantes, (...) fornecendo-lhes dados necessários à boa compreensão da peça (PAVIS, 1999, p.308).

sistematização do processo, mais um referencial na formação de professores e educadores e de reflexão nas áreas da arte e da educação.

Estruturou-se tendo como base pesquisa de campo realizada na *AMIC - Amigos da Criança/ Centro Espírita Fé e Amor*, tendo-se desdobrado em três frentes distintas: experimentação prática por meio de oficinas teatrais realizadas com um grupo constante de educadoras; acompanhamento dos cotidianos destas educadoras em sala de aula, observando e detectando possíveis implicações na relação educador-educando; entrevistas realizadas com estas mesmas educadoras.

O título da dissertação (“*É forjando que nos tornamos ferreiros*”) é uma frase do educador Celéstin Freinet encontrado no seu livro *Pedagogia do Bom Senso*, a qual inspirou a elaboração do projeto inicial por delegar à experiência prática nos diversos setores da atuação humana um lugar de honra, não se contentando com explicações teóricas dos fenômenos sem estreita relação com os fatos e a concretude destes, legitimando as possíveis mudanças e transformações no terreno da idéia e da teoria, e do próprio encaminhamento dos fatos, de acordo com as necessidades práticas que a realidade apresenta.

Nesta pesquisa, o título pôde ser, além de compreendido, sentido e vivenciado pelos rumos que a “forjadura” da experiência artística apresentaram ao “ferreiro”.

A própria prática da pesquisa e as características específicas do grupo de educadoras que participou, durante dezenove meses, dos encontros teatrais (semanais que, nos meses finais, passaram a ocorrer de duas a cinco vezes por semana), me levaram a resignificar a abordagem metodológica, aproximando-me dos princípios e técnicas da pesquisa participante/ pesquisa ação (ou ainda poderia denominá-la pesquisa-criação, pelo fato de ser uma pesquisa em arte) dada a força do cenário social no qual estas cenas se desenvolveram

e do envolvimento da comunidade com a criação artística. O grande envolvimento das atrizes-educadoras com a criação teatral e a relação estabelecida entre nós (pesquisadora e educadoras), remeteu-me aos dizeres de Carlos Rodrigues Brandão:

“Quando *o outro* se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o *outro me* transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história. Antes da relação pessoal da convivência e da relação pessoalmente política do compromisso, era fácil e barato mandar que ‘auxiliares de pesquisa’ aplicassem centenas de questionários apressados entre *outros* que, escolhidos através de amostragens ao acaso ‘antes’, seriam reduzidos a porcentagens sem sujeitos ‘depois’. Isto é bastante mais difícil quando o pesquisador convive com pessoas reais e, através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares. Quando comparte com elas momentos redutores de distância do *outro* no interior do seu cotidiano. Então a observação participante, a entrevista livre e a história de vida se impõem. O pesquisador descobre com espanto que a maneira espontânea de um entrevistado falar sobre qualquer assunto é através de sua pessoa. Que a maneira natural de uma pessoa explicar alguma coisa diante do gravador, é através de sua “história de vida”, ou através de um fragmento de relações entre a sua vida e aquilo a que responde. Em boa medida descobre que métodos e técnicas de que se arma com cuidado são meios arbitrários pelos quais o investigador submete à sua vontade do outro, o investigado”. (1999, pp.12,13)

A pesquisa tem como principal referência os princípios enunciados pela pedagogia de Célestin Freinet, como já foi apresentado, sendo que estes nortearam e se desdobraram na prática teatral, dialogando também com outros referenciais teóricos, sejam os principais: Janusz Korczak, da área educacional, e os teatrólogos russo Constantin Stanislavski, norte-americana Viola Spolin e brasileiro Augusto Boal.

O presente trabalho está pautado nas experiências vividas no período de abril de 2007 a dezembro de 2008. O texto está dividido em quatro capítulos, a que chamarei três atos e epílogo.

No primeiro ato, apresento a Instituição AMIC, alguns de seus princípios e ideais de trabalho, o contexto no qual o projeto vem se desenvolvendo; trago alguns pressupostos da pesquisa apoiando-se nos referenciais teóricos e nas minhas experiências; faço o relato da vertente de observação do cotidiano da AMIC (reuniões pedagógicas e sala de aula)

buscando definir alguns parâmetros de investigação.

No segundo, relato as oficinas artísticas desenvolvidas na comunidade, refletindo os rumos a que esta prática conduziu a pesquisa.

No terceiro, faço o relato do processo de montagem cênica, que se iniciou em julho de 2008 e finalizou-se com duas apresentações públicas de uma peça teatral em novembro do mesmo ano; realizo uma análise geral da pesquisa tendo por base as experiências práticas e entrevistas realizadas com as educadoras.

No quarto e último capítulo, o Epílogo, está a conclusão da pesquisa.

Em anexo constam: imagens do “Livro da Vida” (caderno de registros realizados pelas educadoras da AMIC das reuniões pedagógicas/ oficinas teatrais); descrição detalhada de alguns dos jogos teatrais utilizados na pesquisa de campo; projeto sócio-pedagógico da AMIC/2008 e DVD com clipe de apresentação da pesquisa.

IATO

Aqui, senhoras e senhores, devemos começar bem antes do início! Pois esta pesquisa nasceu na AMIC –Amigos da Criança/ Centro Espírita Fé e Amor antes mesmo do princípio. Foi por sugestão do próprio corpo organizador desta Instituição que lancei o projeto de mestrado. A peça iniciou-se a si mesma.

O palco e o cenário: Jardim Monte Cristo e AMIC

A AMIC foi fundada por uma criança. Ela tinha fome. Fome longa, profunda, constante. Estômago e olhos: vazios. O olhar vazio fechou-se num desmaio, em plena sala de aula. Olhos no escuro, encontraram a luz no olhar de outra criança, que habitava um ser adulto: sua professora. Um ser que buscava entrar no reino, o reino que nos une uns aos outros. Este ser teve olhos de ver e coração de sentir a necessidade alheia... E mãos de agir.

Ainda hoje, quando esta criança que fundou a AMIC provavelmente já materna outras crianças, aquele ser que a acolheu, sua professora, leu este texto que se segue nesta dissertação, comentando-o aqui e ali. Continua buscando o reino... Falou-me de Lévinas. E, na filosofia deste, encontro o princípio, (concomitante aos fatos), fundante da AMIC:

“O outro é absolutamente outro. Há nele algo que nos escapa, por mais que o decifremos e o tematizemos. Há nele um mistério infindável e maior. E nada pode transpor sua alteridade mesma, pois ela não está ao alcance do nosso olhar, não está exposta à luz como um fenômeno qualquer. Esse algo a mais do objeto que não se adapta às formas da cognição nos remete à idéia do infinito.

Ter a idéia do infinito consiste em travar uma relação com aquilo que extravasa o pensamento e que de forma alguma se pode mensurar. Pensar no infinito, pois, não

é pensar num objeto e sim na desmedida do objeto, no seu excesso. Diferentemente de Descartes, o infinito não surge como um pressuposto metodológico abstrato, matemático e formal, mas antes se apresenta na figura do próximo que se aproxima: o rosto alheio.

O rosto é a expressão original do infinito, significa-o. Infinito no finito. No rosto do outro, que face a face me olha, o infinito enquanto tal revela-se, vem até mim – como uma idéia que o pensamento não pode produzir por si próprio – e me fala. É um ordenamento moral, palavra proferida a mim no encontro: “não matarás”. O “não matarás” surge pelo fato de que estou diante de um maior do que eu e a quem, portanto, devo reverência. Ele é maior, apesar de sua vulnerabilidade.

Eis um paradoxo. Ele é um excluído: um pobre, um órfão, uma viúva... O outro é infinitamente maior do que eu e, por isso, meu pensamento não pode comportá-lo nem compreendê-lo. A grandeza desse estranho outro que se aproxima e me fala demanda uma resposta. E tal exigência não admite qualquer resposta, indiferente, um “tanto faz”, como o faria o personagem Mersault, de Camus. Responder é tornar-se responsável por aquele que se me pôs à frente e falou. E essa é uma condição de possibilidade sem esquivas possíveis. É a não-indiferença”.²

A grandeza de um outro demandou uma resposta. Um outro pequenino, uma criança. Apesar de sua vulnerabilidade, tão maior, tão grande, simplesmente por ser um ser... próximo a outro ser. Muitos seres aproximam-se, desde então, e muitas crianças fundam e refundam esta instituição que procura viver de respostas. No percurso desta pesquisa tenho me deparado com esta infinitude nos rostos dos pequeninos ali acolhidos, cuja grandeza não tem tamanho. Procurarei fazer desta dissertação uma pequenina resposta.

A AMIC - Amigos da Criança/ Centro Espírita Fé e Amor é uma Instituição de caráter religioso, social e educacional. Iniciou quando a referida criança, da periferia de Campinas, desmaiou de fome na sala de aula, e sua professora preparou uma cesta de alimentos e levou à sua família. Esta mesma professora se viu, então, frente a outras crianças e famílias, trazidas por esta primeira família atendida, que lhe buscavam o auxílio. Algumas

²OLIVEIRA, Ednilson Turozi e SCORALICK, Klinger. www.discutindofilosofia.com.br/reporetifilo4emmanuel.asp, consultado em 01 de setembro de 2008.

peças passaram a se unir para propiciar esta ajuda visando minimizar a fome alheia, e dois anos depois esta ação se edificou com a construção do Instituto de Educação Pestalozzi-Kardec, Educandário Francisco Cândido Xavier, no bairro Village, em Campinas-SP, onde mais e mais crianças passaram a receber o “acolhimento libertário”, nas palavras da fundadora da Instituição, Eliana dos Santos³ ou seja, “na missão desta entidade a escuta é o dado educativo primeiro, visando criar o vínculo ou identificação - o infinito e o finito de Lévinas- para a dinâmica da proximidade pedagógica geradora de permanência, continuidade, familiaridade e posterior inclusão social de um ser em instâncias marginais, desenraizadas e andarilhas. Esta instituição trabalha com a população nomeada pela sociologia de ‘abaixo da linha da miséria’. Nessa escuta e desenvolvendo a arte de ouvir, os ecos se repetiam a clamar pelo alimento. Nessas faces, o vazio preenchido de dor, a dor da fome! O primeiro passo foi alimentar”.

O acolhimento a estas crianças se ampliou, ganhando, pouco a pouco, estrutura pedagógica e de atendimento às famílias, tendo como base o voluntariado. A partir de 1990, estrutura-se juridicamente e “continua a receber essa população vulnerável e/ou excluída - chegando a compilar, em seu cadastro, 120 bairros de Campinas e cidades circunvizinhas”⁴. No ano de 1999, a pedido da população do Jardim Monte Cristo/ Parque Oziel (antigas ocupações de terra, atualmente em vias de legalização), a AMIC passou a edificar o segundo Educandário, o qual tem sediado esta pesquisa de mestrado. Atualmente conta com parceria da Prefeitura Municipal de Campinas, mas mantém suas bases na ação voluntária e doações. Para melhor compreensão das diretrizes desta Instituição, recorro ao seu projeto pedagógico 2008, no qual está definida que a sua missão:

³ Palavras registradas na troca com esta educadora, quando ela comentava o texto desta dissertação.

⁴ Projeto Sócio-Pedagógico PEDAGOGIA AMIC- UMA PEDAGOGIA AMIGA DA CRIANÇA/ 2008- EM ANEXO, P. 39

“Está dentro do grande contexto histórico e religioso do Cristianismo que compreende a religião como ‘religare’ – religação - e esta como relacionamento com Deus, e este como relacionamento com o próximo. O Cristianismo, em suas origens, retrata o quadro de miséria e dor de uma população marginalizada e sacrificada a extremos. Poderíamos chamá-la de ‘abaixo da linha da miséria’. Este é o *leit-motiv* da AMIC. E, trazendo essa essência para a ciência sociológica, encontramos o paradigma da alteridade, em Lévinas, Emmanuel, judeu, vivendo as dores da guerra e a conseqüente perda de referência da pátria, da cidadania, e da constelação familiar. Também podemos dizer que a AMIC tem no seu eixo uma confluência de seres em êxodo, com o profundo sentimento exodal na alma, sem raízes – ou desenraizados pela miséria, vivendo o dramático sentimento de perda oriundo dessa guerra surda da fome e da miséria que dizima mais que uma guerra, sem, no entanto o barulho das bombas, e que leva o homem a não mais perceber-se como sujeito capaz de não só fazer a história mas de também e, sobretudo, transformá-la. O sentimento de perda leva a um estado de soterramento e este conduz o ser humano ao sentimento de impotência diante das circunstâncias adversas, culminando nas duas formas de reações: passiva (adoenças morais – prostituição e dependência química e/ou psicofísicos – patologias do corpo e da mente) ou ativa (criminalidade; e é altíssimo o índice de criminalidade no Município de Campinas como reatividade criminosa em resposta à exclusão social).

A missão da AMIC, para 2008, terá no conceito de Alteridade do instrumental de Emmanuel Lévinas um maior aprofundamento na criação de sua Carta Régia e maior ênfase na divulgação dessa delicada arte humana de tecer pontes entre continentes separados”. (Projeto Sócio-pedagógico AMIC/ 2008, p. 40)

Dentro de sua dinâmica de voluntariado, há um aspecto importante a salientar, que muitos dos que chegam à instituição buscando ajuda tornam-se, após serem atendidos nas suas necessidades mais prementes, voluntários participativos e mantenedores da entidade.

“Há uma espécie de adesão espontânea da população que passa a exercer um novo papel, o de auxiliador e de liderança no local onde reside, testemunhando um mundo novo possível, pois o abismo social entre as classes se vê diminuído por essa ponte de boa-vontade entre uma classe média possuidora de bens e uma classe pobre situada como extremamente marginalizada”. (Projeto Sócio-pedagógico AMIC/ 2008, p. 30)

A partir desta localização, é possível uma primeira idéia da comunidade envolvida na pesquisa, tanto das famílias atendidas, quanto da grande parte de educadoras envolvidas, como pessoas de origem pobre, maioria de migrantes vindos das regiões Norte e Nordeste a procura de trabalho e melhores condições de vida. São membros provenientes do próprio

bairro e bairros circunvizinhos, cujos chefes de família são mulheres, muitas vezes moradoras em áreas de alto risco, sujeitas a enchentes, com saneamento básico precário.

Entre as educadoras, há aquelas que têm formação profissional (magistério), outras que, sem formação, trabalham como monitoras e voluntárias. Em cada turma há necessariamente uma professora formada. A entidade, organizada como uma escola, atende crianças desde zero anos até a adolescência, mas esta pesquisa se restringe às educadoras de Educação Infantil.

Vislumbramos, então, o palco de miséria, sobre o qual está erguido um verdadeiro cenário de esperança, de colaboração, valorização dos indivíduos, de suas culturas, suas histórias, suas capacidades de ação e transformação. Aqui, a conjugação do sonho e da concretude dos fatos, da teoria e da prática, da inspiração e da ação, englobando, por fim, aquelas características traçadas por Célestin Freinet, que pensou uma educação de “forjadura”, que desenvolvesse as dimensões pedagógica, política e social. Reconhecendo na sociedade interesses antagônicos das diferentes classes sociais, projetou na educação uma saída para este impasse: “Freinet pretende liberar o homem de dogmatismos, fazendo-o artesão e sua própria educação, sujeito capaz de participar, de forma crítica e criativa, da construção de uma nova sociedade”.(PAIVA, 1996, p. 11)

Neste cenário inicia-se esta pesquisa, que apostou nas possibilidades que a arte pode trazer no sentido de colaborar com esta educação projetada por Freinet, partindo do desafio: levar a arte teatral às educadoras e observar possíveis implicações desta prática na sala de aula. Busquei eleger alguns autores principais e estabelecer, então, alguns pressupostos de trabalho, relacionando as áreas de conhecimento arte e educação; tendo vislumbrado em Célestin Freinet, uma primeira referência educacional com possibilidades de diálogo com a

criação artística. A seguir, apresento estes pressupostos da educação e da arte e os autores com os quais, no decorrer da dissertação, dialogarei.

Arte e educação

“É forjando que nos tornamos ferreiros_ Este velho provérbio dos artífices dizia bem, ainda recentemente, da necessidade primordial de o aprendiz mergulhar fundo na profissão, a criança e o adolescente se entranharem na vida, para se formarem pela experiência e pela prática soberanas, nos fatos, gestos e comportamentos que orientarão e fixarão seu destino” (FREINET, 1996, p. 88).

A necessidade de aprendizado oriundo da prática, da vivência, da experiência, enfim, frisada aqui por Célestin Freinet, no contexto da educação, iguala-se aos processos de aprendizado das diversas linguagens artísticas, nos quais imprescindível se faz a concretização das idéias, a corporificação, ou seja, dar corpo ao pensamento, forma às abstrações, concretude no tempo e no espaço, gerando relação, gerando comunicação e arte.

A pedagogia e a arte aproximam-se neste aspecto, como em outros, e uma área pode contribuir com a outra: a primeira explorando as formas de ensino de arte, ampliando possibilidades de abordagens metodológicas, correlacionando aprendizado técnico e desenvolvimento humano, entre outros; a segunda oferecendo instrumentais de suporte à arte de construir conhecimento, ao despertar a criatividade, a expressividade, a sensibilidade, a auto descoberta, e desenvolver a espontaneidade, o senso estético, a memória, a imaginação etc.

Esta pesquisa propôs-se a um estudo desta relação entre arte e pedagogia, focando-se na utilização da experiência teatral para a construção do saber pedagógico, tendo como ponto de partida a idéia de que se o educador tiver, para com os princípios pedagógicos que

adota, uma relação sensível e criativa, poderá ampliar a vivência destes princípios, experimentando-os com verdade e profundidade em sua prática profissional.

Nas diversas teorias pedagógicas, tão delicado quanto compreender e manejar seus princípios é atuar a partir deles para que funcionem e produzam resultados significativos na formação e crescimento moral e intelectual do ser humano. Em outras palavras: “para forjar o ferreiro precisa, não da saliva e da lógica abstrata, mas de uma bigorna, martelos, tenazes e fogo. E tem que saber manejá-los, o que é tão delicado como manejar princípios e hipóteses” (FREINET, 1996). Para tal, necessitam do respaldo da vivência e experiência pessoal de cada educador, no que diz respeito ao seu próprio auto-conhecimento, ao equilíbrio de sua estrutura psico-emocional, e a sua capacidade de constantemente buscar crescimento e aprendizado nas diversas situações da vida, independentemente da posição que ocupa, seja como aluno ou professor, mestre ou aprendiz.

À experiência de vida de cada educador é preciso somar-se a busca por um crescimento humano, moral, intelectual e espiritual, caso se deseje alcançar propósitos tão adiantados como os descritos aqui a respeito da pedagogia de Célestin Freinet:

“Um dos objetivos da educação, na visão de Freinet, é o alcance da vida humana de forma plena e digna, colaborando para que as pessoas apropriem-se da cultura e da cidadania. A educação humanista é democrática, pluralista, aberta, crítica e, acima de tudo, sensível e atenta às diferenças e necessidades culturais e individuais. (...) Freinet tinha como uma de suas metas humanizar seus alunos e seguidores (...) e tentou, com sua pedagogia, libertar seus alunos da ignorância, do preconceito, do capricho, da alienação, e das falsas consciências, buscando assim desenvolver as potencialidades humanas de cada um”.⁵

A vida certamente se encarrega de propiciar tais experiências edificantes ao educador atento e aberto ao aprendizado constante e eterno. O teatro, no entanto, como imitação da

⁵ MATTOS. www.educacional.com.br, artigo 0028.asp, consultado em 02 de março de 2006.

vida que pode ser, catalisa experiências sensíveis e transformadoras, capazes de desenvolver estas potencialidades humanas.

Célestin Freinet adota alguns princípios como o senso cooperativo, a sociabilidade e a afetividade, no entanto, para que tais princípios possam ser objetivamente incorporados à prática pedagógica, faz-se necessário que o educador passe profunda e integralmente por experiências que lhe coloquem em situação de cooperação, socialização e afeto, que lhe farão adquirir a ciência do sentimento, que só pode ser adquirida quando o ser humano se permite sentir.

Na experiência artística, especificamente a teatral, os meios com os quais o artífice (artista) trabalha para modelagem de sua arte são seu próprio corpo em vida, com sua história, memórias conscientes, inconscientes e subconscientes, suas emoções e habilidades, sua voz, sua imaginação, sua capacidade de ouvir, relacionar-se, compartilhar, fixar, repetir, reavivar. Sua matéria prima é o seu ser, enfim, em relação. Com o texto dramático, a situação do improviso, o outro ator, consigo mesmo.

O teatro redimensiona o conhecimento racional e a comunicação puramente verbal. Cria elos entre razão e emoção, o pensar e o fazer, a teoria e a prática.

“Se (...) quisermos substituir a escola da verbosidade pela Escola do trabalho, se quisermos aprender a forjar forjando, temos de procurar, criar e fabricar os instrumentos de trabalho à medida das nossas necessidades e das nossas possibilidades (...) Não devemos esquecer o grande calor e a iluminação do fogo a ser mantido e ativado, porque torna maleável todo metal e dá aos objetos a forma eminente modelada pelo homem. Nem o pensamento, nem o sentimento, nem a exigência social, nem a lógica, nem a arte estarão ausentes desse canteiro generoso onde, forjando, serão preparados os ferreiros conscientes do futuro.”(FREINET, 1996, p.89)

Esta pesquisa privilegiou o uso das bigornas, martelos, tenazes e do fogo, ou seja, assume este pressuposto de partir de experimentações eminentemente práticas, realizadas em campo. Assim, realizamos uma gradual aproximação da AMIC, seguidos do

conhecimento e participação em atividades do cotidiano da Instituição; da apropriação de uma dinâmica própria desta Instituição para proposição das atividades teatrais e principalmente, da busca por vivenciar, pela prática, questões observadas nesta mesma prática artística e de sala de aula, sem recorrer insistentemente a postulados teóricos, mas buscando reconhecê-los na experiência humana compartilhada neste período.

Toda a trajetória da pesquisa até então vem seguindo esta dinâmica, colocando à prova o método natural definido por Freinet, baseado no “Tateamento Experimental”, ao qual refere-se a autora Marisa Del Cioppo Elias:

“A criança tem a necessidade e o direito de buscar sozinha, de descobrir e se alegrar com suas descobertas, de encontrar seu lugar no mundo, de analisar este mesmo mundo, de dominar física e mentalmente seu ambiente e inserir-se nele. (...) Toda aprendizagem natural está subordinada ao tateamento experimental – trabalho de pesquisa reflexiva sobre os mais diversos materiais físicos ou mentais, aptidão para observar, manipular, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É caminhando que a criança aprende a caminhar, é escrevendo que ela aprende a escrever, é expressando-se que ela aprende a dominar sua linguagem, a conhecer-se e a conhecer os outros. Por meio de tateios, a criança realiza uma trajetória científica, criando regras de vida baseadas na experiência e na vida, segundo seu ritmo próprio. (...) Em resumo, vale acentuar que é a partir de suas próprias experiências no confronto dialético com o mundo que o educando construirá sua própria personalidade e proverá os elementos de sua própria cultura.” (ELIAS, 1996, pp. 13 -14)

Tem sido desta maneira, vivenciando a pesquisa como um aprendizado, colocando-me no lugar da criança de que fala o texto acima e permitindo tatear aqui e ali, que o trabalho vem se desenvolvendo, como se estivesse a pesquisadora participando da criação de uma peça teatral, jogando e improvisando a partir dos temas e, somente neste momento, da redação desta dissertação, podemos adivinhar uma dramaturgia construindo-se no papel.

O Teatro e a pedagogia de Célestin Freinet

“Cultivaremos esta expressão pelo gesto que está na base das artes plásticas e dramáticas: exprimir sentimentos, comunicar uma emoção simplesmente pelo milagre das atitudes, do movimento, do gesto não é um dom precioso a ser cultivado e reforçado?”

Célestin Freinet

O educador Célestin Freinet nasceu no final do século XIX, em 1896, na aldeia de Gars, no sudeste da França e foi, desde sua infância, camponês e pastor de cabras, e o contato com a Natureza marcou profundamente a sua obra. Foi formado no curso de Magistério da Escola Normal, alistou-se na 1.^a Guerra Mundial, perdendo um dos pulmões nas trincheiras. Recusando a aposentadoria por invalidez a que teria direito, começou sua carreira em um pequeno vilarejo de sua terra natal.

A autora Anne Marie Milon Oliveira, em um livro que traça as raízes sociais e políticas da proposta pedagógica de Freinet, que cito a título de localizar historicamente este educador, nos conta que segundo Élise Freinet, sua esposa, no início da carreira ele toma conhecimento das obras de Marx e Lênin, sendo que o dinamismo do pensamento dialético o cativa, havendo forte marca do materialismo histórico em sua obra:

“Em primeiro lugar, a pedagogia Freinet é por excelência uma pedagogia do movimento que nasce, cresce e avança através do desafio, da contradição, da superação de obstáculos. (...) Muitas descobertas são feitas nos embates de uma prática marcada pela curiosidade intelectual e pela abertura. No entanto, como vimos, somente são devidamente aceitas, integradas, após uma ‘aculturação’ dialeticamente comandada pelo projeto político.(...) O pensamento marxista, sem dúvida alguma fornece a Freinet instrumentos de compreensão da sociedade e de fortalecimento do seu compromisso com as classes populares. (...) Finalmente um terceiro aspecto da obra de Freinet, (...) tem suas raízes no pensamento marxista. Através deste aspecto, que ele denominou “materialismo escolar”, (...) Freinet proclama a preeminência das condições e meios materiais em todo e qualquer projeto pedagógico”. (OLIVEIRA, 1995, p. 117)

Em seus textos encontrei esta riqueza de um projeto social e político, e a sabedoria e simplicidade de um atento observador da natureza, do homem, da criança.

Na visão educacional de Célestin Freinet, que abrange em realidade uma postura perante a Natureza e as relações humanas em geral, há definições e conceitos que em muito se aproximam de definições e conceitos presentes na arte, ou no teatro, que especificamente me chamaram a atenção, como por exemplo as reflexões acerca dos jogos infantis (denominado por ele *jogo-trabalho*), que em vários pontos se aproximam de outras referências sobre jogo teatral. Assim, em seu livro *Pedagogia do Trabalho* (1998), discorre Freinet:

“O jogo-trabalho seria como que uma espécie de atividade instintiva cuja função seria assegurar à criança o exercício de seu dinamismo vital, de acordo com formas que atendessem da melhor maneira às suas necessidades específicas. Quando, acidentalmente, essas necessidades podem ser satisfeitas no meio familiar ou social adulto, o instinto, superado por um instante, se acomoda a eles. Senão, procura realizar, fora desse meio, a atmosfera, os gestos, o esforço exigidos por um extraordinário potencial de vida. (...) Assim como todo pássaro constrói o ninho em qualquer lugar da terra em que esteja, a criança brinca em todos os lugares desses jogos-trabalhos instintivos, segundo uma inspiração geral que parece corresponder às necessidades primordiais da espécie”. (FREINET, 1998, pp. 238-239)

Patrice Pavis, teórico da área teatral em seu *Dicionário de Teatro* (1996), assim define o jogo dramático:

“Prática coletiva que reúne um grupo de ‘jogadores’ (e não de atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação. (...) O jogo dramático visa tanto levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (personagem, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmica dos grupos) quanto a provocar uma certa liberação corporal e emotiva no jogo e, eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos”. (PAVIS, 1996, p. 222)

Nestas definições deparamo-nos com uma relação intrínseca entre jogo e vida, arte e realidade. O jogo infantil tem sua origem nos instintos e na potência criadora do ser humano; o jogo teatral não se limita ao trabalho do ator, mas estende-se à formação do indivíduo e ao resgate de sua identidade. A brincadeira tem importante papel na formação da personalidade da criança; o teatro como acontecimento social que se funda igualmente nas relações de jogo, possibilita o desenvolvimento da atuação teatral, bem como o aprendizado da

linguagem cênica, e também a transposição das relações do jogo para a vida cotidiana dos participantes.

Estas possíveis aproximações entre o jogo infantil e o jogo dramático, e a importância deste evento (o jogo) no contexto educacional orientam nossa opção por ter adotado, como ponto de partida para a pesquisa, os princípios enunciados pela pedagogia de Célestin Freinet, procurando relacionar arte e pedagogia, e a sua proposta de educação humanista com a busca de crescimento humano de cada um.

Motivo de cena: voltar a ser como uma criança - o encontro com Janusz Korczak

*“Se você não voltar a ser como uma criança,
não entrará no reino encantado da Pedagogia”*
Célestin Freinet

Tendo sido estabelecido no projeto de pesquisa, que tomaria princípios da pedagogia de Célestin Freinet para desdobrá-los na prática teatral, encontrei no enunciado acima um motivo de trabalho que foi sendo delineado como o princípio dos princípios, ou seja, dentre tantas possibilidades e temas, surgia um fio condutor de toda a trajetória.

E a trajetória me contou, durante a forjadura, que entre a beleza do enunciado e o voltar a ser como uma criança, há muito a se aquecer, derreter, até que a matéria-prima da idéia torne-se coração e atitude, prontos para servir à vida. Retomando o enunciado: em seu livro *Pedagogia do Bom Senso* (1996), Freinet dizia que para relacionar-se verdadeiramente com uma criança ele entrava em contato com a criança que ele havia sido, sem perder, no entanto, sua perspectiva de educador. A este pequeno enunciado de Freinet, somou-se a influência marcante e determinante de outro pensador da educação nesta pesquisa, que tantos pontos comuns a Freinet apresenta, Janusz Korczak, que, coincidência ou não, traz

em sua obra *Quando eu voltar a ser criança* um metal tão bem trabalhado pela criação literária, pela forja de suas idéias e sentimentos mais sensíveis em relação ao universo infantil. Metal este, portanto, muito útil ao seu adequado fim: o chamamento aos educadores de toda sorte a este Reino Encantado de que nos fala Freinet, onde nada há de tolo ou inferior ao nosso Reino da Realidade dos Adultos. Tratam-se, na verdade, de reinos bem próximos; é só uma questão de como olhar:

“A brincadeira é o seguinte: eu fecho os olhos, tapo os ouvidos e viro-me para a parede, ela esconde a boneca, e eu a procuro. E quando encontro, faço de conta que não quero devolver, seguro-a lá no alto, acima da cabeça, Irene me puxa pela mão e pia:

-Me dá a boneca, me dá, me dá, me dá!

Ela tem que gritar “me dá a boneca” umas quinze ou vinte vezes, porque este é o preço do resgate. Se achei logo, devolvo mais facilmente, mas se para achar tive que pensar bastante, exijo mais pedidos.

(...)

E tudo de novo. Não é uma brincadeira tola, infantil. Trata-se de descobrir um segredo, achar algo que está oculto, mostrar que não dá para esconder uma coisa de tal modo que se torne impossível achá-la. Quanto mais difícil a conquista, tanto mais gostosa a vitória. Quer se trate da verdade dos adultos: descoberta, invento, revelação; quer se trate de boneca dentro de uma panela. Toda a natureza é como Irene escondendo a boneca; e a humanidade, em laborioso esforço de busca, sou eu, um menino”. (KORCZAK, 1981, p.53)

Por que este princípio: voltar a ser como uma criança? Por que justo este, e não outros? Celéstin Freinet traz outros temas tão interessantes, como o do trabalho como centro da educação, por exemplo, por que então este?

Senhoras e senhores, devo confessar: a primeira justificativa está em meu coração, que foi à frente em escolhê-lo. Como me identifiquei com Freinet, e senti-o quase como um amigo; se pudesse diria a ele: “meu amigo, concordo contigo de todo o meu coração, e agora buscarei alinhar este sentimento à razão, afinal de contas, tenho uma dissertação a escrever. Mas, enfim, é isso meu amigo, estou contigo e não abro”. Quanto a Korczak, lhe diria: “quisera brincar de amar como você amou.... Tão doce e engajada brincadeira”.

Janusz Korczak foi um médico, educador, psicólogo e artista nascido na Polônia, em 1877, numa época em que o anti-semitismo se expressava em perseguições e massacres, que tiraram a vida de milhares de judeus. Formado em medicina, desde que deixou a faculdade, dedicou-se à criança. Atendeu em diversos hospitais, foi diretor de um orfanato onde trabalhava sem remuneração, e ajudou a criar organizações de auxílio às crianças vítimas de guerra. Segundo Joseph Arnon,

“convivendo com crianças pobres e presenciando seu sofrimento, sua consciência social foi despertada para uma luta, que se tornou também o *leitmotiv* de sua vida: mudar o mundo. Mas compreendeu que, para isso, era necessário, antes de tudo, mudar atitude dos adultos em relação à criança. Korczak trouxe uma verdadeira revolução para a educação. Entendeu o ‘mundo da criança’, sua sensibilidade, seus sentimentos, suas reações. Penetrou fundo no âmago da alma infantil e via a criança como um ser humano incompreendido. Clamou em todos os momentos de sua vida sobre o direito e a dignidade da criança, mostrando que as escolas não respeitavam esses direitos e que todo sistema educacional contemporâneo deveria ser mudado. (...) Mostrou que as crianças eram vítimas de um regime despótico e ignorante das necessidades essenciais da alma humana. Ensinou-lhes a se auto-defenderem e a compreenderem a importância da cooperação coletiva. Para Korczak, melhorar o mundo importava em reeducar o homem.”(ARNON, 2005, pp. 11-12)

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, o orfanato de crianças judias foi transferido para o gueto de Varsóvia. Devido ao seu prestígio, o educador recebeu propostas para escapar do gueto, mas recusou-as, preferindo permanecer ao lado das crianças. Em 1942, acompanhou-as às câmaras de gás, sacrificando sua vida ao participar do trágico destino das crianças em Treblinka.

Diálogo com a Arte: Constantin Stanislavski, Viola Spolin e Augusto Boal

Os principais autores escolhidos para travar este diálogo durante a pesquisa e a escrita do texto são aqueles com os quais identifiquei-me desde a minha formação como atriz, nos meus trabalhos como diretora teatral e trabalhos comunitários voltados para grupos diversos.

Stanislavski, ator e diretor russo, nascido em 1863 e falecido em 1938, foi um dos fundadores do Teatro de Arte de Moscou e criador do posteriormente intitulado “Sistema Stanislavski” de atuação realista, estabelecendo princípios e técnicas para a interpretação do ator que são ainda hoje básicos na arte teatral. Mesmo as posteriores grandes correntes teatrais, como o teatro dialético de Bertold Brecht, as correntes da antropologia teatral de Eugênio Barba e Grotowski, a criação dos jogos teatrais de Viola Spolin, bebem nesta fonte básica da interpretação do ator e nos preceitos da ação física, sintetizados principalmente em seus livros: *A Preparação do Ator* e *A Construção da Personagem*.

Viola Spolin, autora e diretora teatral, viveu entre 1906 a 1994 nos Estados Unidos. Elaborou um sistema de teatro improvisacional por meio dos jogos teatrais, tendo-os desenvolvido inspirada, entre outros, por Neva Boyd, importante educadora de Chicago, que desenvolveu seu trabalho a partir dos jogos recreativos com imigrantes, durante a grande depressão, na Hull House. Além de Boyd, seu sistema contém claros princípios do “Sistema Stanislavski”, criando métodos para internalização destes princípios de atuação. É autora de vários textos para improvisação teatral, como *Improvisação para o Teatro* e *Jogos Teatrais*.

O teatrólogo brasileiro Augusto Boal, nascido em 1931, é diretor de teatro, dramaturgo, ensaísta e criador do sistema do *Teatro do Oprimido*, técnica que alia teatro e ação social, e posterior *Arco-Íris do desejo - Método Boal de Teatro e Terapia*. As suas

técnicas e práticas são largamente difundidas por todo o mundo, e empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política, mas também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional.

Suas teses e proposições do Teatro do Oprimido são inspiradas nas propostas do educador Paulo Freire. Tem uma vasta obra escrita, traduzida em mais de vinte línguas, e suas concepções são estudadas nas principais escolas de teatro do mundo. Atualmente, o Teatro do Oprimido tem centros de difusão no Rio de Janeiro, e na França e Estados Unidos.

Tenho trabalhado utilizando-me desta técnica desde o ano 2000, quando, ainda na faculdade, desenvolvi junto a um grupo de atores, um projeto que aliava a criação artística com trabalhos comunitários, tendo desenvolvido oficinas teatrais voltadas para moradores de rua da cidade de Campinas, durante quatro anos. Além desta população, tenho experiência de aplicação do Teatro do Oprimido com grupo de adolescentes em situação de rua, integrantes do Orçamento Participativo de Campinas, em 2003, grupos de educadores e alunos de faculdades de Educação e Arteterapia, desde 2004. Trata-se de uma técnica que está inclusa em minha prática, ainda que transformada, adaptada, misturada a outros sistemas, mas que é uma forte marca de meu trabalho como diretora e professora teatral, o que se evidencia também neste projeto de mestrado.

Novos paradigmas de Pesquisa

Durante os estudos na Faculdade de Educação da Unicamp, deparei-me em diversas disciplinas com novos conceitos da pesquisa acadêmica que incorpora as subjetividades do pesquisador, que determinarão também o seu olhar sobre uma realidade. Pesquisas que estimulam as narrativas, as histórias de vida, a memória, a criatividade. Estas novas

referências em pesquisa deram-me respaldo na escolha do tema da criança interior como um tema que me interessa e me move como pesquisadora e como ser humano.

Em uma destas disciplinas cursadas pelo programa de pós-graduação da Unicamp (Psicologia e Formação de Professores), fomos requisitados a escrever uma narrativa contando nossas memórias de escola. Retornei, então, a minha infância, e vi-me em muitas crianças que já estava observando no cotidiano de aulas da AMIC; vi-as também em mim. E, ainda mais uma vez, percebi a importância do papel da arte teatral em minha trajetória. Remonto a ela como forma de justificativa para a escolha do motivo de cena já referido.

Senhoras e senhores: memória!

5 anos

Corredores e uma grande angústia... Contendo o choro por vergonha de chorar... Uma mão adulta desconhecida que segura a minha e me leva, para onde? O que virá? Alívio, ali está ela: minha irmã. Vergonha, devo atravessar toda esta sala, cheia de carteiras e alunos a me olhar, além de uma professora, até alcançar a carteira dela e me sentar ao seu lado. Estou em casa, é minha irmã, esta eu conheço, dói menos agora o meu coração.

Este cheiro de comida não é muito agradável para mim. Grande este refeitório, tomara que não seja soja e sim salsicha. Quantas crianças! Onde está a minha irmã? Que horas isso acaba, minha mãe vem me buscar?

6 anos

O medo e a insegurança, eu os esqueço quanto estou a balançar, com minha colega Monalisa, no balanço de pneu. Alto, tão alto. Subo no trepa-trepa. Quero pular de tão alto, como no dia que pulei do último andar da escada da casa de minha avó. Ai, que dor no pulso! Que legal! Gesso no braço, assinaturas, ser diferente!

Leandro, com seis anos, já tenho namorado. Buquês de flores do campo TODOS OS DIAS! Aí está minha alegria. Bilhetinhos: EU HOSTO MUINTO DE VOÇE. Adultos, professores? Nenhum, nenhum mora em minhas lembranças, onde só cabem brincadeiras, dor de solidão e meus amores.

7 anos

A professora pediu para ler o que está na apostila, a palavra é igreja, devo pronunciar em voz alta para toda a sala, e digo: INGREJA. Risos, que vergonha, que vergonha!

Aulas de sapateado, graças a Deus. Como é bom fazer aula de sapateado e dançar, dançar, dançar. O figurino, o sapato que faz barulhinho, as fotos e a colega que faltou bem no dia da apresentação. Faz com outro par! Erra os passos. Palmas, pai, mãe, esperar a dança da outra irmã e carro.

8 anos

Alguém para falar comigo!!! De igual para igual! Alguém que abarque a dor de estar perdida neste corredor tão enorme, deste colégio tão enorme, tão limpo e cheio de portas e janelas, chão de cacos vermelhos, cadernos encapados com kraft (só não são feios pois minha doce mãe colou uma figura linda de menina, antes de passar o contact). Quero, eu quero, quero muito: voltar para casa.

Lá embaixo, bem longe, nessa escola enorme, fica minha irmã menor, de seis anos. Mas não deixam passar por este portãozinho. Eu quero ir lá onde está minha irmãzinha. Não pode, só na hora da saída. Hora demorada, não chega nunca, lanche, lousa, caderno, irmãzinha, mãe.

12 anos

Camaris, figurinos, maquiagem, espelhos, lampadinhas. Quantas crianças da escola em cena! Que diferentes sem uniforme. Viraram índios, gaivotas, sábios de duas cabeças. Sou a Onda Sereia. Minha irmã menor: Onda Menina. Minha irmã maior: Onda Mãe. Tecidos azuis, estou em cena, refletor. Dar o texto, calor! Chão de madeira do palco, delícia de pisar. Hora de sair de cena: que vontade de voltar! Mãe e pai na platéia, mas já esqueci de casa, é aqui mesmo que quero ficar!

Essas reminiscências despertaram-me para a importância que poderia ter tido, em minha trajetória escolar, uma educadora cuja criança interior não estivesse dormindo, mas sim acordada e desperta, pronta a reconhecer outras crianças e compreendê-las, e, se assim o fosse, certamente estaria viva em minha memória. Esta investigação apostou nas possibilidades enriquecedoras da experiência artística, partindo da crença que uma criança necessita do contato com a criança que existe no educador para que possa ser percebida e compreendida nas suas necessidades afetivas, sua forma de perceber a realidade e de se expressar. Esta crença foi determinante para a observação em sala de aula, pois direcionou o meu olhar. Faço minhas as palavras de KORCZAK:

“Parece que as coisas não são fáceis nem para as crianças, nem para os adultos. Uns e outros têm suas preocupações e tristezas. Bom seria, quem sabe, o sujeito ser

alternadamente grande e pequeno. Assim como existem inverno e verão, dia e noite, sono e vigília. Deste modo, ninguém estranharia ninguém. Mas adultos e crianças haveriam de se entender melhor”. (KORCZAK, 1981, p. 69)

O outro motivo que justifica a escolha do tema da criança interior foi a conjugação da idéia do jogo dramático com o retorno à infância, que culminou no resgate de brincadeiras infantis vividas pelas educadoras em suas terras natais, o que trouxe outros elementos a serem refletidos na pesquisa, para além do próprio jogo, como a questão das histórias pessoais e da identidade, como veremos nos próximos atos.

Respeitável público, apresentamos, desta forma, os principais pontos de partida que fundamentaram a prática da pesquisa: a dinâmica teoria-prática pedagógicas; as relações de jogo, os autores de embasamento e o mote da “criança interior”. Apresentamos também a nós mesmos, e esperamos não tê-los confundido com a cronologia dos fatos, se o que vem antes é o ponto de partida, se a partida é que nos levou ao ponto.

Do que vi e ouvi: reuniões pedagógicas

*Os adultos não querem compreender que a criança responde à doçura com doçura, mas que à violência ela logo reage com uma ânsia de desforra, vingança.
Como se dissesse: sou assim e não vou mudar”
Janusz Korczak*

Num primeiro momento, o tateamento experimental me levou a acompanhar as reuniões pedagógicas na AMIC, selecionando temas para, a partir deles, propor as oficinas teatrais.

O primeiro contato com as educadoras se deu nessas reuniões semanais, conduzidas pela coordenadora pedagógica das duas unidades dos Educandários, da qual participam: as professoras, a pedagoga, a assistente social, monitoras, voluntárias, assistentes de cozinha e limpeza.

É neste momento que todas as questões relevantes da semana são trazidas, desde as relativas à organização do espaço físico, horários de entrada e saída, modificações da rotina de banho, refeições e assim por diante, até outras como relacionamento com as famílias, comportamento e dificuldades das crianças e das educadoras. A coordenação também propõe textos pedagógicos ou de psicologia, ou conta histórias e contos para complementar a reunião.

Um dos procedimentos adotados na reunião é o “Livro da Vida”: um nome é sorteado ao final da reunião e a pessoa leva um caderno no qual deverá criar algum registro da reunião, seja em forma de texto, imagem, poesia etc.

Logo na primeira reunião da qual participei, em abril de 2007, apresentei a proposta de trabalho e, a princípio, as educadoras me pareceram tímidas ou indiferentes. Deve-se levar em conta que o horário desta reunião era das 17h00 às 18h30 (depois foi modificado), elas já haviam passado por um dia de trabalho intenso e, naquele dia, por muito calor. A coordenadora pedagógica demonstrou, ao contrário, muito interesse no acréscimo que as técnicas poderiam trazer à reunião e às discussões de possibilidades de atuação junto às crianças. Um grande campo se abria para as investigações e, até mesmo, para a colaboração com a dinâmica de trabalho da Instituição.

As reuniões pedagógicas foram, mais do que as aulas propriamente, nos primeiros oito meses de trabalho, objeto de observação constante, semanal. Ali pude elencar, por meio de anotações, muitos aspectos da relação das educadoras com as crianças, trazidos por elas mesmas e pela coordenação, com a particularidade de que a qualidade desta relação estava impregnada do olhar e do ponto de vista das próprias educadoras, pois ali realizavam uma síntese de suas semanas, dificuldades e conquistas. Como havia sido estabelecido no projeto inicial de pesquisa, as observações em sala de aula teriam o intuito de perceber

aspectos da relação professor-aluno e possíveis transformações ao longo do processo de experimentações artísticas. Somou-se a isto, portanto, as observações e anotações realizadas nas reuniões pedagógicas, onde estas relações eram também apresentadas, refletidas e não apenas pela pesquisadora, mas pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa.

Das reuniões, apresentarei um quadro de informações recolhidas, que demonstram algumas práticas cotidianas das educadoras com as crianças, para em seguida, relatar a vertente de observação em sala de aula.

As diretrizes educacionais da AMIC estão pautadas em diversos pensadores, como Pestalozzi, Freinet, Korczak, entre outros. No intuito de localizar melhor estas diretrizes, selecionei algumas referências retiradas do projeto pedagógico 2008, denominado “Pedagogia AMIC, uma pedagogia amiga da criança”, como a seguinte:

“Uma pedagogia da Responsabilidade e da Afetividade, encontra-se em Korczak (1981, p. 148) em que diz: ‘ não basta amá-las, é preciso respeitá-las, compreendê-las a partir do seu referencial e não partir de um futuro hipotético que elas não compreendem ainda’. (...) Korzack valoriza o papel da afetividade na educação e na construção do conhecimento. ‘A criança vê no adulto mais próximo um modelo a ser imitado, copiado’. Ela se identifica com ele, mesmo quando entra em conflito com ele. Daí Korzack chama a atenção para a grande responsabilidade do adulto em contato com as crianças”. (Projeto Sócio-pedagógico AMIC/ 2008, p. 9)

Nas diversas reuniões pedagógicas registrei orientações da coordenação e comentários da equipe que refletem esta atitude de respeito e consideração pelas crianças, observada também em sala de aula, quando, por exemplo, comentou-se a respeito do momento banho. A coordenadora ressaltou a importância de perceber que a criança se sente tímida ou constrangida de ficar nua e ser banhada por uma educadora com quem ainda não desenvolveu intimidade e confiança, recomendando que as mais novas contratadas da Instituição deveriam aguardar, conquistar esta confiança para então poderem se revezar

nesta função. As educadoras contaram casos de crianças que escondiam suas partes íntimas perante alguém desconhecido. A coordenação levando o grupo a colocar-se no lugar das crianças: “como vocês se sentiriam se tivessem de ficar nus ou serem tocados por alguém em quem não têm confiança?”

Esta mesma postura foi trazida pela coordenação constantemente, em outras oportunidades. Certa vez conversava-se sobre as crianças tímidas, com dificuldade de socialização, e da meta que haviam estabelecido de tentar aproximar crianças quietinhas que ficam sempre isoladas de outras crianças. Uma educadora contou sua experiência, havia usado os brinquedos para reunir duas crianças, que brincaram por pouco tempo e logo se separaram. Outras educadoras relataram experiências semelhantes, das quais algumas surtiram resultado para esta socialização; outras não tanto, pois, conforme alegaram estas educadoras, existem “panelinhas” entre as crianças, não tão fáceis de serem transformadas. Mais uma vez, então, a coordenadora propõe esta reflexão na qual o adulto se coloca no lugar da criança, questionando ao grupo: “quem aqui já não se sentiu tímido num grupo desconhecido, ou tendo vontade de se aproximar de alguém para conversar, fazer amizade, sem saber por onde começar?” Naquele instante o grupo silenciou, refletindo, como que buscando na memória situações semelhantes.

Uma outra orientação pedagógica trazida à reunião bem revela o amor e o respeito de que falou Korczak, como visto no trecho do projeto pedagógico acima citado, foi a de haver, por parte da pedagoga ou da assistente social que recebe as crianças no portão, uma atitude de acolhimento aos pais, ouvindo suas histórias e dificuldades, atentando às suas justificativas para um atraso, por exemplo. A coordenação lembrou um dizer da criadora da AMIC, uma pedagoga que trabalha com crianças há muitos anos, trazendo consigo uma sabedoria e sensibilidade que faz dela uma pessoa muito querida e respeitada na

comunidade: no caminhar, um adulto não deve arrastar uma criança para chegar logo ao destino, forçando-a a andar no seu ritmo de caminhar, e sim, acompanhar o ritmo da criança na caminhada.

As orientações pedagógicas de todo o corpo organizador da Instituição vinham sempre revestidas deste olhar cauteloso e respeitoso para com a criança, pressupondo uma observação sensível, aberta, àquilo que é genuíno e puro na criança, como o seu ritmo de caminhar, olhando as folhas e lagartas, mais preocupada com um passarinho morto do outro lado da rua do que com o “sete e meia em ponto”. Recuperando ainda um trecho mais do projeto AMIC 2008, que se refere a Pestalozzi:

“Para ele a criança é ‘um ser puro, bom em sua essência, e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta para atingir a plenitude’. O conteúdo precisa estar vinculado a este corpo sensível do educador que, na prática, externando-o, auxilia o desenvolvimento das habilidades e dos valores no educando e com o educando” (Projeto Sócio-pedagógico AMIC/2008, p. 07).

As dificuldades vividas pelas educadoras também foram tema de discussão.

Uma dificuldade apresentada é a de conseguir reunir a turma em roda, vencer a dispersão e concentrá-las para um objetivo comum (note-se que cada turma é bastante numerosa, tendo uma média de trinta crianças). Foi lembrado o uso da música, canções cantadas pelas educadoras para atrair a atenção das crianças, estabelecendo alguns códigos, como por exemplo repetir uma mesma música para iniciar a mesma atividade.

Outro assunto muito recorrente nas reuniões foi o da agressividade e indisciplina. Uma educadora contou o caso de uma criança (dois anos de idade aproximadamente) que morde e agride as outras crianças desde bebê, deixando as educadoras sem ação. Este caso não foi discutido mais profundamente em reunião. A coordenadora pedagógica falou da necessidade de, em alguns casos, chamar os pais para conversar sobre as crianças que estão agredindo, perscrutar motivos emocionais, familiares para tal. Mas ressaltou também

que é preciso, antes de chamá-los, se inteirar com uma grande e muito querida líder na comunidade, que trabalha na cozinha e na administração geral do Educandário, se os pais não são daqueles que têm o costume de bater em seus filhos, pois nesse caso, não seria aconselhável chamá-los para conversar, correndo-se o risco de piorar a situação emocional da criança. Ela conhece a grande maioria das famílias atendidas pelo Educandário.

Uma das educadoras disse que na sua turma (idade de três a cinco anos) as crianças ficavam freqüentemente agitadas e algumas crianças bem 'levadas', mostrando-se mais difíceis à adaptação às regras de convivência.

Deixo transcrito a seguir um pequeno trecho de diário de campo, relativo à reunião do dia 15 de maio, no qual pude dimensionar algumas dificuldades relatadas pelas educadoras:

“Conversou-se sobre o problema da agressividade de um menino do berçário que morde as outras crianças e a mãe não admite que seja mudado de turma.

Em seguida, sobre a situação de uma classe na qual quatro crianças estão dificultando as atividades do grupo. Abrem a porta da sala e saem correndo, abrem armários das professoras, rasgam as cartolinas das atividades, mordidas, tapas, chutes. Uma delas, L., presente à reunião junto à mãe, que é monitora de outra turma.

Na semana anterior as crianças haviam sido suspensas por três dias. A professora E. observou que nesses dias as atividades do grupo transcorreram mais tranquilas e organizadas. Quando retornaram, na segunda-feira, segundo E., a dificuldade recomeçou.

A mãe de L. pergunta se essas crianças são as únicas a dar trabalho e E. responde que são as que mais dão trabalho. Há um certo clima de constrangimento, pois todas são colegas, mas é preciso que se fale do filho de uma delas.

Comentei sobre o texto já citado em reunião anterior, cujo assunto é o da agressividade. Combinamos então de trabalhar, através do teatro, na semana seguinte, os temas trazidos por este texto para ampliarmos a discussão.

A reunião estava se encerrando quando de repente L., o menino em questão, agride uma outra criança presente. Todas correm a socorrer a criança empurrada da mureta, e o clima de constrangimento se acentua, já que temos ali uma “demonstração” da dificuldade apontada por E.

Assim todas se dispersam e vejo, num canto, a mãe se abaixar para seu filho e lhe perguntar: “Por que fez isso, meu filho?” (diário de trabalho)

Esta foi, certamente, dentre as dificuldades trazidas à reunião, a mais polêmica e recorrente. Como reagir diante da desobediência, da agressividade, das crianças que

quebram brinquedos etc? Reunião após reunião conversava-se sobre isso e o tema sempre retornava, pois, na prática com os alunos, as soluções não estavam aparecendo e não havia muita evolução. Em particular a professora E. relata muitas dificuldades que atravessa, como por exemplo, o dia em que montaram carrinhos de sucata que em seguida foram destruídos pelas crianças. Comenta que fica triste por ver todo seu esforço “em vão”. Diz que deseja saber pelos pais como é o comportamento dessas crianças em casa, com seus brinquedos.

A coordenadora da reunião diz que as regras precisam ficar mais claras e haver alguma punição por reciprocidade, como, por exemplo, a criança não poder brincar de uma próxima vez.

Sintetizo, no quadro a seguir, os principais temas discutidos nas reuniões pedagógicas.

TEMA	COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS	OBJETIVOS DOS EDUCADORES/ POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO
CONFIANÇA X TIMIDEZ	Timidez ou vergonha de ficar nu perante a educadora	Conquistar com calma a confiança das crianças/ priorizar as educadoras que já têm este elo para o banho
SOCIALIZAÇÃO CONTATO	Timidez ou tendência a se isolar e ficar quieto	Buscar reunir estas crianças ao grupo, incluí-las nas atividades e brincadeiras, aproximar-se dela
AGRESSIVIDADE	Mordidas e agressões às outras crianças	Procurar se informar da história e relações familiares desta criança para melhor compreender a situação
DISPERSÃO	Dispensão pelo espaço da sala de aula X necessidade de dar foco a uma atividade	Usar a música como elemento de atração e código para iniciar uma atividade

Mais do que vi e ouvi: observação em sala de aula

“Senhor, o meu coração não se elevou, nem os meus olhos se levantaram; não me exercito em grandes assuntos, nem em coisas muito elevadas para mim.

Decerto, fiz calar e sossegar a minha alma; tal criança desmamada para com sua mãe, tal é minha alma para comigo.”
Salmo 131

Estou no pátio da escola, ou, melhor nomeando, do Educandário, com a tarefa de observar o cotidiano das educadoras junto às crianças. A turma é de crianças de três e quatro anos. Como pesquisadora observo as educadoras e seus gestos, atitudes, palavras. Mas, de repente, algo ocorre dentro de mim. Não a pesquisadora nem a pessoa adulta está mais a olhar. Faço sossegar a minha alma, e tal criança confiante para com a vida, passo a observar pelo lado de lá, o das crianças. Influenciada por Davi, o salmista citado acima; notadamente também por Korczak, que, quando deseja voltar a ser criança passa também para o lado de lá; e ainda, certamente por Freinet, que afirma não podermos entrar no Reino Encantado da Pedagogia se não voltarmos a ser como uma criança, (e eu adoro reinos encantados!), olho com olhos de outrora, e, quando descrevo o que vejo, sai assim:

“Nossa, olha só ali, o Lucas trouxe uma caixa com um passarinho dentro, tão pequenininho. Que esquisito, é peladinho e não tem pena. Acho que esse piu-piu está doente. Pulou para fora da caixa!!!!”.

A autora Marcell Lopes, no seu livro *Ser ou não ser*, que avalia a identidade do professor na Educação Infantil, recupera diversas definições do termo empatia, em um de seus capítulos, em um trecho que transcrevo aqui integralmente: “Na linguagem comum, como no dicionário de filosofia, empatia é definida como a capacidade de colocar-se no lugar

do outro. É a ‘forma de conhecimento de outrem, especialmente do eu social, tendência para sentir como se estivesse na situação de outrem’ (KOOGAN, HOUAISS apud LOPES, 2004, p.38). Empatia é ‘a projeção de sua própria personalidade na personalidade de alguém para entendê-la melhor; habilidade de compartilhar (sentir junto) as emoções e sentimentos de alguém’, é ‘a capacidade de perceber as emoções, reações, efeitos e respostas de alguém como sendo suas próprias’ (Webetwr’s New Word Dictionary apud LOPES, 2004, p. 38). Compreendo empatia justamente como uma “união ou fusão emotiva com outros seres” referida pela autora, (LIPPS, 1898 apud LOPES, 2004, p.38), que corresponde àquela capacidade do ator, por exemplo, colocar-se no lugar do outro, imaginando circunstâncias de vida diferentes das suas mesmas e projetando reações e modos de comportamento.

Tomada de profunda empatia, com minha alma ainda calada, coloco-me no lugar daquele pequeno ali:

“Agora este besourinho quer entrar debaixo de mim. Vou jogar areia neste besouro. Vou dar um tapa neste besouro. O besouro está de pernas para cima, vou jogar mais areia”.

Minha alma então me chama para me lembrar: já está brincando de novo! Larga este besouro, passarinho, porque é preciso ter um foco, e onde está o seu foco? Bem, se minha alma desassossejou-se, certamente há para isso um motivo. Sim, não posso observar a tudo e a todos, com meus olhos e olhos alheios, pois seria motivo para não parar mais de escrever. Se vou escrever, preciso prestar mais atenção naquilo que vim perceber e refletir aqui. “Calma, alma, estou tateando, lembra?”

O que vejo, o que ouço, como transcrevo:

“Enchi esta tampinha de areia e levei para a tia, e ela disse que é suco de morango. Agora virou suco de laranja. Agora é de tuque-tuque... Peguei este papelão e aquela outra tia brinca de bandeja. Quem quer bolo de abacate? Todo mundo quer, vou dar para

todo mundo. Tem de coco e de maracujá. Todo mundo está tomando do meu suco. Cada hora um vem e leva minha bandeja, mas a tia pega de novo e vou servir meu suco de laranja”.

Percebo, observando, como o teatro está naturalmente presente na vida das crianças, que vivenciam uma simbolização constante, unindo a imaginação a corporificação do imaginado, tal qual o mímico que faz crer e chega a crer mesmo, com o corpo e a mente, que há uma pesada e emperrada porta, tão difícil de transpor, onde não há quase absolutamente nada. Palco, ar, e platéia para olhar. Sorte a das crianças que prescindem até da platéia. E crêem... Aqui, também, a constatação de que para “voltar a ser como uma criança” é preciso, como na arte, crer.

“Ah! Hoje a tia está brincando de mamãe. A Emily deu sorte porque é a neném da mamãe e ficou dentro do único caixote de madeira que tem aqui, que nem se fosse um bercinho, ou carrinho de nenem.

Vou descer este barranco. Escorregar até lá embaixo. Agora vou voltar lá na mamãe. – Mãe, eu vi um dinossauro!”

“Eu sou um dinossauro muito bravo. Solto esse barulhão!!!!!!!!!!!! Mas a mamãe-tia não gostou do meu dinossauro porque ela gosta de dinossauro bonzinho. Já sei: então eu sou um dinossauro- dragão!!!!!!!! Mas ela falou que dragão também não gosta. Já sei: então vou ser um dragão que pega as crianças longe da mamãe!”

Percebi também, observando, que muitas das proposições e interações dos adultos nas brincadeiras se davam pelo uso da palavra. Um simples “filhinhos, venham cá pegar a vitamina de abacate!”, dito por uma educadora, gerou a situação de mães e filhos, familiares que se multiplicaram, e por vezes, recriação de situações da família entre os colegas. E indaguei-me se não poderia também o jogo dramático ser um facilitador para a ampliação destas intervenções pela palavra, de forma a envolver mais os corpos das educadoras.

“A tia está brincando de mamãe. Tem duas mães porque duas tias são mamães. A Tatá é a filha daquela tia. Ai, ela não quer que eu seja o pai, mas a tia quer. Porque a Tatá quer que o Tiago seja o pai. Já sei: posso ser um pai e ele o outro pai. A Carol falou que assim tá bom: tem o pai de longe e tem o pai de perto, que sou eu. Mas eu podia também ser o vovô. Ô tia, eu sou o vovô. Contar uma história? Não, não vou contar história nenhuma, sou só o vovô e pronto.”

A minha presença nas aulas como observadora pareceu-me bastante natural, sendo que eu não ficava parada olhando, mas interagiu com as crianças, auxiliava nas tarefas simples, como calçar os sapatinhos ou pentear os cabelos, e assim, em um primeiro momento, não pude perceber incômodos das educadoras pelo fato de serem observadas em seu trabalho.

Do lugar de quem observa, reuniram-se em mim em diversos momentos, a memória e a empatia. Como todo olhar observador, que olha a partir de suas próprias experiências percebi-me tendenciosa a assumir o ponto de vista das crianças, misturando-os aos meus. Ao escolher relatar as observações realizadas, selecionando pequenos trechos do que registrara como a criança, deparei-me com alegria e dor, leveza e gravidade, não ao acaso, mas que diziam de mim:

“Ai, estou chorando, que sono, que vazio, que nada. Que vontade de alguma coisa, ai, ai, ai, continuo chorando.

A professora está aqui, está falando alguma coisa mas não consigo ouvir, porque está um barulho aqui dentro de mim, só ouço este barulho. Falou, falou, agora saiu.

Um colo estranho. Opa, que silêncio! Cadê o sono, cadê o choro? Só existe colo, mão que aperta minhas mãos e meu tornozelo, e o colo fala alguma coisa. O que fala? Não sei, mas está bom aqui. Acho que agora vou no gira-gira.”

“Já que a tia não levanta da mesa nem olha para mim vou chutar esta porta! Estou com fome, eu acho, porque a outra tia perguntou se estou com fome. Quem chega perto de mim eu vou bater, estou batendo na porta e me jogando no chão, mas ninguém olha para

mim. Opa! Aquela tia ali olhou para mim, acho que deu vontade de chorar. Choro, choro, choro... Mas uma tia está na mesa usando a tesoura, sem olhar para mim. A que olhou para mim, está penteando cabelo da menina. Acho que vou ficar aqui jogadinha neste canto. Choro, choro, choro... Um colo! Estou no alto. Se me solta desse colo, choro de novo e muito, não sei porque.”

“Passei por alguém, chinguei. Ah, é palavra feia? Repito. Vou te bater, moleque. Ela não vem me parar? Então vou bater mais. Agora vou bater naquele sentado. Agora virei formiga subindo no pescoço dela e fiquei sentado, não estou pensando em nada, nem em bater, nem em chingar.”

Estava atraída pela paixão de Korczak e por sua forma de se referir à sua paixão:

“Abraço todas essas crianças com o meu olhar e com o meu pensamento: Oh! Maravilhoso mistério da natureza, quem são vocês, o que nos trazem? Eu os abraço com toda minha atenção: como posso ajudar vocês? Eu os abraço como um astrônomo abraça uma estrela que existiu, que existe, que existirá! Um tal beijo vale o êxtase de um cientista e uma humilde oração. Mas seu encanto nunca será sentido por aquele que, procurando a liberdade, perdeu a Deus” (KORCZAK, 1997, p.64)

Finalizo com mais estes pequenos relatos. Desejo compartilhá-los, pois aqui observei brincando e brinquei de observar:

“Essa tia é nova e quer pegar na minha mão. Me solta, sua estranha! Mas toda hora ela me olha de cantinho. Agora está me olhando debaixo da mesa, legal, estou rindo. O meu irmão veio bater em mim e ela disse: ninguém bate no meu amigo! Fiquei bem assim... olhando para ela”.

“Esta tia brinca de passar pomada invisível na Carol. Legal. Passa também na minha mão. Legal, não dói mais. Todo mundo é filhinho, já estamos brincando de mamãe e filhinho de novo. Faz um tempão que estou seguindo a tia, já penteou meu cabelo e de todo mundo, vou ficar aqui do lado dela porque aqui está bom”.

Quem essa tia pensa que é? Nunca vem aqui e vem me falar de mãos de luz? Jogo fora a luz que ela colocou na minha mão, é de mentirinha mesmo! Quer ser minha amiga, né? Pois agora vamos ver! Há, há há, bati no bumbum dela e ela ficou brava. Mãozinha de

luz... Até parece. Agora vou fazer sabe o quê? Xixi no gira-gira e deixar a sala bem suja. O que elas vão fazer, me bater? Claro, ninguém me bateu.

Essa tia continua aqui e está brincando de montar pecinhas, mas eu estou com poucas e vou pegar as dos colegas. Ela não ficou brava, dividiu um pouquinho para cada um e depois me ensinou a encaixar direitinho a pecinha, no buraquinho. Fomos montando uma por uma e fizemos sabe o quê? Um galo!!! Com pescoço, patas e tudo. Todo mundo achou meu galo lindo.

Alguém destruiu o pescoço do meu galo. Montamos um hospital, todo mundo virou médico, acertamos o dodói dele e agora ele tem pescoço de novo. Ganhou até uma caminha e adivinha? Todas as outras pecinhas viraram a comida do meu galo. Todo mundo está trazendo comida e remédio para ele.

Fomos passear de carro, no shopping, porque o Henrique era o papai e ele mandou irmos para o shopping, depois mandou descermos do carro, a tia acho que é a mãe e estamos todos passeando, até meu galo. Já tiraram o pescoço dele muitas vezes, perdeu umas patas, mas sempre damos um jeito de consertar”

Das observações realizadas, trouxe primeiramente esta impressão sensível. Como pesquisadora e atriz, descrevi-as segundo aquela capacidade sugerida por Stanislavski: “certas pessoas, principalmente os artistas, são capazes de recordar e reproduzir não só coisas que viram e ouviram na vida real, como também, nas suas imaginações, coisas não vistas nem ouvidas”. (STANISLAVSKI,1998a, pp. 184-185)

Durante as observações, pude notar que, para as crianças, brincar é uma arte, mas não há distinção entre palco e platéia, pois o jogo é natural e espontâneo. Na própria interação com a criança o adulto pode fazer muito teatro, jogando com a imaginação e criando várias situações de improviso, mais do que em uma apresentação preparada, propriamente dita. O que este adulto necessita é de entrar no jogo infantil e fazer dele sua arte e aprendizado. Para isso, mais uma vez reitero a importância na capacidade de crer. Com a arte aprendemos a exercitarmos-nos para a capacidade de viver uma segunda realidade paralela à nossa realidade de vida. Stanislavski nos diz que há dois tipos de verdade e sentimento de crença naquilo que se está fazendo: “Primeiro: o que é criado automaticamente e no plano dos fatos reais (...) e, segundo: há o tipo cênico, que é

igualmente verdadeiro mas que tem origem no plano da ficção imaginativa e artística.” (STANISLAVSKI, 1998a, p.148) Em seguida, aconselha aos atores: “Para alcançar este segundo sentimento de verdade e reproduzi-lo na cena (...), vocês têm que usar uma alavanca que os eleve ao plano da vida imaginária”. (STANISLAVSKI, 1998a, p.148)

No relacionamento criativo com as crianças, estes conceitos de verdade podem ser aplicados de forma similar, não para viver a última instância do teatro, que é a apresentação ao público, mas para viver o primeiro e mais essencial aspecto do fenômeno teatral: o jogo.

Aqui trago outras definições sobre o jogo, dialogando como conceito de *jogo-trabalho* de Freinet, apresentado anteriormente, reforçando a intrínseca relação entre jogo e vida, arte e realidade e somando o trânsito entre consciente e inconsciente nesta relação.

O jogo possibilita o relacionamento ser a ser, que ultrapassa a comunicação consciente, abrangendo o inconsciente/ subconsciente, os sentimentos e um estado diferenciado da realidade imediata. Segundo Johan HUIZINGA (1951 *in* PAVIS, p. 220):

“Sob o ângulo da forma pode-se (...) definir jogo como uma ação livre, sentida como fictícia, e situada fora da vida comum, capaz, não obstante, de absorver totalmente o jogador; uma ação despida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, desenrola-se ordenadamente de acordo com determinadas regras e provoca, na vida, relações de grupos que se cercam voluntariamente de mistério ou que acentuam pelo disfarce sua estranheza diante do mundo habitual”.

Reforçando a definição deste autor, da área de estudos sociológicos e culturais, que coloca o jogo na origem das atividades humanas socialmente organizadas:

“Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um momento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (HUIZINGA, 2005, p.33)

KORCZAK, com um tom de melancolia, discorre sobre o jogo infantil levantando questões similares a estas concepções de Stanislavski e Huizinga, a respeito da arte e do jogo:

“O jogo não é o paraíso infantil, mas o único onde nós lhe permitimos um pouco de liberdade, de iniciativa. No jogo, a criança pode dar valor à independência, mesmo que não seja total. Sabe que tem direito ao jogo e que os outros prazeres são concessões, favores passageiros. Brincando de cavalo, de soldado, de mocinho e bandido, de bombeiro, a criança descarrega sua energia em gestos, cuja utilidade é apenas aparente, mas que lhes permitem viver alguns momentos de agradável ilusão e fugir conscientemente ao aborrecimento de viver”. (KORCZAK, 1997, p.114)

Se o jogo constitui uma fuga da vida, ou uma forma de celebração criativa desta mesma vida, cabe a cada ponto de vista opinar; varia também de acordo com quem joga. Mas é a crença de que ele possibilita a vivência de uma intitulada “segunda realidade”, que aproxima as pessoas, e na qual a intuição está mais plenamente acordada, tornou-se o norte desta pesquisa. Viola Spolin, a este respeito, cita Neva L. Boyd, no livro “Improvisação para teatro” :

“O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo dia. Observamos que esta liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação”. (BOYD *apud* SPOLIN, 2001b, p. 05)

Estas reflexões são fruto de foco de atenção que ocorreu nas observações em sala de aula, foco este que provavelmente se deu pela especificidade de meu olhar como atriz. A relação professor-aluno, sem um direcionamento e um foco determinado a ser observado, poderia ter uma abrangência difícil de ser descrita e percebida em seus aspectos mais pedagógicos por uma pesquisadora que vem de outra área de formação, o teatro. A partir do desenvolvimento prático da pesquisa e das reflexões advindas desta prática, este foco foi se estabelecendo. Perguntava-me: as educadoras jogam? Brincam? Criam símbolos? Dão asas

à imaginação das crianças? Conseguem sustentar uma situação criativa? Escutam? Improvisam? Criam vínculos de afeto por meio destas capacidades? Buscam resolver situações de conflito, choro, desinteresse, usando o jogo como possibilidade de relação? E finalmente, a experiência teatral pode colaborar neste aspecto da educação?

Eu tinha, no jogo simbólico, o principal foco de observação em sala de aula, pressupondo para o acontecimento do jogo, haver empatia e afetividade, compreendendo todos estes como aspectos da criatividade do educador (título da pesquisa).

Aos conceitos jogo que trouxe até aqui, somo a especificidade da noção de símbolo (e jogo simbólico, em conseqüência), tomando a idéia de Piaget sobre função simbólica, como a capacidade, num certo período do desenvolvimento infantil, de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação e as implicações desta capacidade:

“A criança é capaz de duplicar objetos ou acontecimentos por uma palavra, por um gesto, por uma lembrança, ou seja, é capaz de evocá-los em sua ausência. Trata-se de uma novidade importante porque a interação direta, e por isso limitada, ainda que intensa, do período sensório-motor dá lugar à interação mediada por imagens, lembranças, imitações diferidas (isto é, na ausência do objeto ou acontecimento), jogos simbólicos, evocações verbais, desenhos, dramatizações. Esta é a novidade específica do período pré-operatório: poder representar, ter que substituir objetos ou acontecimentos por seus equivalentes simbólicos, agir agora "como se", ou seja, por simulação.”⁶

O dicionário Aurélio corrobora e sintetiza esta definição: símbolo 1. o que representa ou substitui outra coisa. 2. O que evoca, representa ou substitui algo abstrato ou ausente.

O termo afetividade pede também um maior desdobramento, e recorreremos para isso à própria pedagogia Freinet, comentada pela autora Yolanda Moreira S. Paiva:

“Ao se aproximarem para a vivência de intercâmbios e construção de vínculos especiais, no espaço da sala de aula, educando e educador promovem o entrelaçamento entre o cognitivo, o afetivo, o social e o psicomotor. Passando desta visão contextualizada para um enfoque mais específico, que enfatiza o humano na relação pedagógica, importa acentuar que o conhecimento chega ao aluno pela via

⁶ MACEDO, Lino. Artigo 02_p047-051, p. [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias,consultada em 15 de fevereiro de 2008](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias,consultada%20em%2015%20de%20fevereiro%20de%202008).

da afetividade, seu verdadeiro alicerce. Afetividade não confundida com banho de mel, enjoativo e artificial, mas interpretada como conjunto de manifestações psíquicas representadas pelas emoções, sentimentos, inclinações e paixões; como capacidade de sentir, de experimentar estados afetivos e de agir e reagir efetivamente.” (PAIVA in ELIAS, 1996).

E para dialogar com esta autora, palavras de Dallari, que, conjuntamente com Korkzác, publicou o livro *O Direito da Criança ao Respeito*:

“A exigência de dar afeto, que é o complemento necessário de receber afeto, foi sintetizada num dos principais mandamentos cristãos: amar ao próximo como a si mesmo. O próximo são todas as demais pessoas, são todos os seres humanos. Dando-se a eles o mesmo amor que desejamos receber, a convivência humana se torna mais agradável, mais fácil, mais leal, mais bela e mais feliz. Todos nós queremos nos sentir amados, mesmo quando disfarçamos isso com a rudeza ou a indiferença. Amar e ser amado, dar e receber afeto é o caminho para o aperfeiçoamento da convivência humana e para a conquista da paz, tanto da paz interior quanto da paz social.” (DALLARI, 1986, pp. 38-39)

Importante frisar que os aspectos relacionados são aqueles os quais creio poderem ser desenvolvidos, por meio da experiência artística, ou seja, acredito que o jogo dramático oportuniza uma vivência análoga a do jogo simbólico infantil, sendo que o primeiro, vivido em cena, pode estimular o segundo, na relação com os alunos, e que estes aspectos relacionados acima estão presentes nesta relação.

Das atitudes objetivamente registradas, por ora, destaco estas:

- Pareceu prevalecer, de modo geral, nas educadoras - especialmente nas professoras, a atitude verbal em relação à corporal quando há situações de brincadeira e também para conter situações de indisciplina. Muitas vezes, sentadas executando tarefas relacionadas à aula (recortes, colagens, entre outros) buscavam controlar a turma, em um momento de briga, por exemplo, por meio da palavra;
- Muitas vezes, também, presenciei uma não-atitude, ou seja, nem a atitude verbal nem a corporal, constatando uma ausência do jogo no cotidiano de aulas e por vezes também uma não-reação a situações de briga, por exemplo;

- Algumas educadoras, monitoras das turmas, que são advindas da própria comunidade, e que por vezes chegaram na AMIC por motivos de sofrimento e dificuldades materiais, têm uma notável disposição corporal, para oferecer colo e também participar das brincadeiras.

A título de exemplificação, recorro a alguns trechos dos diários de campo:

“Acompanhei as educadoras e pude ficar um pouco com elas lidando com as crianças. Foram aproximadamente trinta minutos, nos quais as educadoras estavam trocando as roupas e calçando as crianças. Algumas crianças vieram conversar comigo, pude calçá-las e ajeitar os cabelos... Observei também a atuação de V. que aproveita os momentos de “brecha” como aquele para cantar, trazer o tema da festa junina, sempre gesticulando muito, chamando pelo nome os que estão dispersos, criando ao seu redor uma rodinha e chamando a atenção também dos que estão mais distantes, que cantarolam baixinho as canções e gesticulam também. Num dado momento atua como numa cena mesmo, dizendo: ‘você não imaginam o que eu trouxe para mostrar para vocês!’, e vai criando este clima de mistério, reunindo cada as crianças que vão se juntando interessadíssimas, aguardando. Ela realiza uma verdadeira cena e conquista imediatamente a atenção de todos. Senta-se com eles no chão, olha bem nos olhos e trabalha com o ‘foco da atenção’, tudo muito semelhante a uma cena teatral. Enquanto isso as outras finalizam as tarefas.”

Esta educadora, em especial, V., está concluindo sua formação em pedagogia, mas só foi observada nesta ocasião, pois em seguida precisou se afastar da Instituição e tampouco participou das oficinas teatrais.

“Da sala da R. é possível observar por uma divisória a sala da professora E., que estava com mais duas monitoras. Estive poucos momentos observando, pois ali de fora poderia parecer um pouco intrusa, mas me chamou atenção vê-la gritar com um dos alunos. Ela estava sentada em um canto recortando. Algumas a rodeavam participando e aguardando seu recorte. Não vi o que fez a criança que levou a bronca. Percebi apenas que a professora estava num estado de certa irritação e não com aquela criança especificamente, mas esta a fez “estourar”. As outras tantas que não a estavam cercado brincavam soltas pela sala, às vezes se agredindo, também, sem serem notadas, mas a maioria brincando pra lá e pra cá.”

Esta educadora, E., não permaneceu mais muito tempo na Instituição, tendo sido demitida por motivos semelhantes aos relatados acima, na relação com seus alunos. Nas reuniões pedagógicas, no entanto, participava ativamente, e era quem mais trazia reclamações sobre indisciplina e agressividade.

“Quando cheguei todas as crianças dormiam em vários colchonetes no chão, cobertas por mantas e cobertores dado o frio do dia. Vão acordando aos poucos, algumas calmas, outras chorosas. A figura de M., na sua simplicidade, entra nesses momentos, é a ela que as crianças se apegam. Ela as traz ao colo (sentada no chão), encosta a cabeça de uma, duas, três em suas pernas e quase “sem querer” a vemos cantar uma música, contar uma pequena história, e chamar outras crianças ao seu redor, que cantam, sonadas, as últimas sílabas das estrofes.

A professora R. está sentada no canto de uma mesa, a recordar e colar, montando um cartaz colorido e, nesse momento específico, não dá atenção às crianças. A monitora G. é quem pega as crianças com as fraldas sujas e as leva “banhar”.

G. sai para outros afazeres e fico com R. na turma ainda mais uma hora. Enquanto brinco com as crianças, presto atenção a R., buscando captar sua relação com as crianças. Esta professora tem formação (magistério) e, nas reuniões, se mostra uma das mais interessadas nas crianças e nas atividades teatrais. Na sala, neste dia, ela parece estar com os pensamentos um pouco distantes. Folheia uma revista, anda de cá para lá, sem dar atenção às crianças. Percebo, por exemplo, que um dos grupinhos que ficou mais agitado, com quatro crianças, está correndo e se agredindo em vários momentos, ou se juntam para agredir outra criança, daquela maneira peculiar às crianças que têm os seus disfarces, e este grupo não recebe nenhuma atenção, e vai agitando-se mais e mais. Um outro grupo me cerca em torno da atividade de “lavarmos” bichinhos de pelúcia; criamos chuveirinhos, sabonetes, xampus, toalhas imaginários e brincamos muito tempo, catamos piolhos imaginários. E enquanto isso, reparo no silêncio de R., quase alheia a tudo. Depois de aproximadamente meia hora, uma criança chama sua atenção e ganha seu colo. Da mesma forma silenciosa ela pega folhas de rascunho e distribui, com lápis, para as crianças desenharem. Todas se sentam com seus papéis e desenharam quietas. Quando uma, porém, toma a folha da outra e foge, não há intervenção. Nem tampouco a professora desenha junto, mas faz comentários: “Ficou bonito”. Parece-me realmente que aquele é um dia no qual a professora está particularmente alheia, mas precisaria presenciar, como o farei, mais aulas suas para verificar.

As crianças dessa turma são muito doces. Poucas, aproximadamente três, agredem. Um delas, em especial, me pareceu bastante isolada e excessivamente quieta. Não interage com as outras crianças e, no tempo em que estive presente, também não com as educadoras. São ainda bastante “bebês”, precisando de colo, toque e olhar muito carinhoso”.

Esta educadora, R., mostrou-se inicialmente muito interessada nas oficinas teatrais, mas desinteressou-se no meio do processo, quando a proposta das atividades voltou-se para o colocar-se no lugar da criança de forma mais consciente (como está relatado no II ato).

“Maternal. Estava a monitora K. na sala, enquanto a monitora N. e a professora E. estavam dando banho nas crianças.

K. é muito engraçada e resolve todas as situações no humor. “Respeitável público”, diz aos seus alunos.

As crianças pedem muito colo e a educadora está sentada no chão, dando vários colos ao mesmo tempo, e penteando os cabelos daquelas que já tomaram banho.

Clima geral de paz, K. não dá atenção excessiva às pequenas agressões, que logo se dissipam. Ela lança mão de um recurso interessante, que é pedir a uma criança que lhe traga a outra que está chorando (a agredida). As relações parecem fluir.”

K. também não tem formação específica, e mostrou-se, durante todo o processo, muito animada e interessada pelas oficinas teatrais.

A vertente da pesquisa relatada (observação em sala de aula e nas reuniões pedagógicas) suscitou indagações relativas à interação entre teoria e prática, na atuação dos educadores, colocadas no projeto inicial de pesquisa. Ali, traçei o objetivo de investigar, com o desenvolvimento da mesma, possibilidades criativas de aproximação entre teoria e prática pedagógicas. E o encaminhamento do trabalho de campo se deu primeiramente com a participação nas reuniões pedagógicas, ouvindo os relatos das educadoras (tendo, portanto, um contato com os conceitos e teorias concernentes à sua prática), para, em seguida, observar esta prática em sala de aula. Diante das situações de agressividade e indisciplina apontadas nas reuniões pedagógicas, levantou-se a possibilidade da brincadeira e do jogo como possível estratégia de ação do educador para a criação de um elo de confiança e respeitabilidade com seus educandos. Nas aulas, no entanto, pouco eu vi, por parte das professoras que mais traziam às reuniões problemas com a indisciplina, recorrer a este recurso. No caso das monitoras e voluntárias, a brincadeira esteve mais presente. Por que,

em certas circunstâncias, uma distância entre o que era relatado e o que era presenciado pela pesquisadora na relação das professoras com seus alunos? Este questionamento abre, certamente, outro ramo de investigação para uma pesquisa que se pretendeu mais específica e focada na vivência artística, do que desta relação entre teoria e prática, mas, sem pretender aprofundá-la, busquei tangenciá-la ao abordar, na criação artística, os fatos relatados pelas educadoras concretizando-os na cena teatral.

Na prática da pesquisa, neste momento, busquei trazer para o grupo propostas cênicas que avivassem o olhar para as crianças, não pretendendo responder ao questionamento acima, mas buscando aprofundar a busca da criança interior para, quem sabe, facilitar a empatia entre as educadoras e as crianças, e principalmente, estimulá-las a tão somente: brincar.

Senhoras e senhores, no grande espetáculo do meu ser, por pequenino vos possa parecer, por trás da cortina dos olhos, há uma infância que grita, não sei se ferida, não sei de alegria. Mas o fato é que, se abrires vossas cortinas, e permitires a que este insignificante mas mui respeitoso arauto encontre a platéia das crianças que outrora foram vós, então já não buscarei aplausos nem temerei vaias, inseguro que sou. Serei somente, e serei junto, sem constrangimento de olho no olho, sem nada, e, como diria nosso caro e róseo Guimarães⁷: “Cada um de nós se esquecera de seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso – agente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar. E como terminar?”

FIM DO I ATO

⁷ Referência do conto *Pirlimpisiquice* de Guimarães Rosa, cuja narrativa nos leva a um instante de espontâneo jogo dramático infantil, contado por uma das crianças dele participante. (ROSA, 1985, p. 46)

II ATO

Crianças da platéia, quem quer brincar de teatro põe o dedo aqui, que já vai fechar o abacaxi...

Oficinas teatrais

*“O ator é rachado em dois pedaços quando está atuando (...) o ator vive, chora, ri, em cena, mas quando chora e ri ele observa suas próprias lágrimas e alegria. Essa dupla existência, esse equilíbrio entre a vida e a atuação, é o que faz a arte”
Constantin Stanislavski*

Célestin Freinet discorre sobre a criatividade artística como uma força intrínseca da natureza humana, força esta que deve ser conhecida, perscrutada, estimulada e favorecida, de acordo com sua proposta de educação. Em seu livro *O Método Natural I* (1977), escreve Freinet:

“Não existe uma arte e uma poesia para as crianças, nem uma arte e uma poesia para os adultos. É na infância que se preparam o artista, o poeta e o escritor, na medida em que soubemos conservar em nós o reino da criança que fomos (...) A ascensão instintiva da criança-poeta, que ainda tateia e hesita, até o adolescente já na posse de uma arte de expressão, faz-nos sentir que não há entre essas produções e as produções adultas do domínio poético diferenças essenciais de natureza e de forma. Estamos em presença, quer num quer noutro caso duma necessidade de transgressão, de um desejo permanente de superação espiritual, que nos valem o esplendor das flores alimentadas com a mesma seiva que preparam e anunciam os mais belos frutos.” (FREINET, 1977, p. 331,332)

Apostando neste desejo permanente de superação espiritual e nesta necessidade de transgressão, neste caso, daquilo que vinha se apresentando como os limites pessoais das

educadoras na relação com seus alunos, colocados por aquelas mesmas, nas reuniões pedagógicas, e observados por mim em sala de aula, iniciamos as atividades teatrais. Partia da hipótese, levantada no projeto de pesquisa, de que uma vivência artística profunda e coerente não apenas acrescenta ao repertório de aprendizado estético do indivíduo, como também pode tornar possível o desenvolvimento daquelas potencialidades criativas localizadas acima por Freinet, acompanhado de um processo de sensibilização e crescimento pessoal, nos campos do auto-conhecimento, da afetividade, da versatilidade para lidar com as diversas situações da vida. E trouxe a questão: não seriam todos estes fatores motivos para uma melhor capacidade de atuação do educador?

A busca por respostas se iniciara, enfim.

Para a descrição destas atividades, utilizei-me de diferentes formas ao citar as pessoas envolvidas na pesquisa. Na primeira etapa das oficinas, que corresponde a este II ato, assim como nos anteriores relatos referentes às reuniões pedagógicas, utilizei-me da inicial do nome das educadoras, e não da completa identificação, pois nestas etapas o envolvimento delas era superficial, ou seja, as participantes estavam experimentando as oficinas, sem que ainda os objetivos de pesquisa estivessem totalmente compartilhados e definidos em grupo. Estavam também participando das reuniões pedagógicas como uma atividade normal de seus cotidianos na qual eu exerci uma função de observadora menos participante. Muitas das participantes optaram, inclusive, por não continuar freqüentando as oficinas até o final da pesquisa e, assim sendo, não julguei ético identificá-las nestas primeiras etapas. Já nas etapas finais de oficinas, montagem cênica e entrevistas, a participação estava muito diferenciada: compartilhávamos em grupo os objetivos, traçávamos juntas as diretrizes, o envolvimento artístico e pessoal era intenso, os preceitos da pesquisa

participante já se faziam prática. Nesta etapa, dadas as devidas autorizações⁸, os nomes são citados, como um reflexo da consideração pelas pessoas para muito além de objetos passivos da pesquisa. Pessoas que, segundo BRANDÃO, são:

“Pessoas reais, muito mais do que categorias abstratas de ‘objetos’, que parecem descobrir, com a sua própria prática, que devem conquistar o poder de serem, afinal, o *sujeito*, tanto do ato de conhecer de que têm sido o *objeto*, quanto do *trabalho de transformar* o conhecimento e o mundo que os transformaram em objetos. Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e se apossar dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a escrever a História através da *sua* história. Ter no *agente* de pesquisa uma espécie de *gente* que serve.” (BRANDÃO, 1999a, p.11)

As atividades foram vivenciadas em uma média de duas vezes ao mês, durante os quatro primeiros meses da pesquisa de campo, aplicadas no contexto da própria reunião pedagógica. Posteriormente, estabeleceu-se um grupo que deu continuidade às atividades, semanalmente, ou até cinco vezes na semana no final da pesquisa.

Vale ressaltar que, se na primeira reunião, ao apresentar o projeto de mestrado, havia sentido certa indiferença por parte do grupo, logo na segunda reunião esta impressão já se desfizera. A professora R., dado o momento de apresentar sua reflexão no Livro da Vida, o fez em forma de cena teatral. Nesta cena, reproduzia uma situação vivida por ela em sala de aula, na qual procurava estimular um aluno a criar um desenho sem copiar o que os colegas desenhavam, mas buscando em sua própria mente uma imagem, uma idéia. Em seguida, mostrou a todos o desenho de outro aluno, que disse que desenharia uma árvore, mas completara seu desenho com tubarão, cobras, formigas... Finalizou sua apresentação dizendo que não se deve dar tudo pronto às crianças, mas sim incentivar e orientar suas próprias capacidades.

⁸ A pesquisadora contém documentos nos quais as participantes autorizam o relato de seus nomes, histórias pessoais, palavras, imagem em vídeo.

Nesta mesma (segunda) reunião, eu soube que o grupo tinha o costume de realizar pequenas apresentações teatrais para seus alunos. A partir daí pude verificar, a cada encontro, que na verdade o grupo apresenta grande disponibilidade e interesse para aprendizados e investimentos na melhoria da qualidade de seus trabalhos. Além da disposição para as oficinas teatrais, que inicialmente eram aplicadas no horário ao fim do expediente, após um dia intenso de trabalho, e, posteriormente, em seus horários de almoço, estavam freqüentemente participando de cursos na prefeitura, ou oferecidos por escolas, outros ainda de confecção de brinquedos com materiais recicláveis. Aquelas monitoras e voluntárias que não tinham o primeiro grau completo, ainda freqüentavam à noite cursos supletivos, considerando-se, ainda, que a maioria delas é mãe, cujos filhos estavam sempre por perto. Uma delas é mãe de cinco filhos, recentemente enviuvada, e inquestionavelmente sempre disposta e entregue aos aprendizados e, principalmente, às crianças de sua turma, por quem é muito querida.

Esta disponibilidade para o jogo também foi, a cada reunião, crescendo e melhorando a qualidade das atividades, e, com o desenrolar das oficinas, acarretou em encontros mais freqüentes.

As oficinas vieram tomando diferentes formas, e, tendo partido de temas surgidos em reunião e diretamente ligados às atividades pedagógicas, e posteriormente retirados da própria dinâmica das oficinas.

A título de organização do relato, dividi estas oficinas em grupos, nomeando-as segundo os objetivos visados em cada uma delas, todas permeadas pelo mote do voltar a ser como uma criança, estando estes grupos vinculados uns aos outros, sendo eles:

- O corpo e a vivência do contato;
- Jogo simbólico /brincadeiras infantis;

- A recriação de situações do cotidiano - Teatro do Oprimido;
- A recuperação de memórias de infância, valoração das histórias e identidade.

Em anexo, constam imagens do já referido “Livro da Vida”, que são registros realizados pelas educadoras relacionados às atividades teatrais.

O corpo e a vivência do contato

Busquemos antes adaptar essas convenções do palco, essas poses e gestos, à execução de algum objetivo vital, à projeção de alguma experiência interior. Então o gesto deixará de ser apenas um gesto, convertendo-se em ação real, dotada de conteúdo e propósito.
Constantin Stanislavski

Tão logo na primeira reunião pedagógica da qual participei, e sucessivamente durante todo o mês que se seguiu, um tema saltou nas discussões em pauta, o da confiança. Este tema já aparecera em diversas conversas da reunião, e também havia sido frisado para mim, pela coordenadora pedagógica, que pequenos conflitos de relação entre as próprias educadoras e equipe de coordenação vinham aparecendo com freqüência no cotidiano, o que, segundo ela, também vinha revelando falta de confiança recíproca na equipe como um todo. Estes pequenos conflitos não estavam tão evidentes, e também não vinham sendo explicitados em reunião; a estratégia era a de abordar o tema via corpo justamente para que os conteúdos subconscientes pudessem ser revelados aos poucos, para, quem sabe, uma futura organização racional e consciente destes conteúdos.

Trago algumas definições de subconsciente, ainda apoiando-me no referencial pedagógico de Freinet e no trabalho artístico de Stanislavski. Não pretendi aprofundar este conceito, nem estabelecer quaisquer interpretações psicanalíticas ou de qualquer outra corrente da psicologia, mas tão somente admitir este pressuposto, de que há conteúdos subconscientes com forte carga imagística e simbólica, passíveis de interferir na

personalidade, nas relações humanas em geral, assim como nos contextos da educação e da criação artística.

Freinet, no livro *Conselho aos Pais* discorre sobre a importância determinante da primeira infância do indivíduo nas suas reações quando na juventude e idade adulta. Apresenta a sua compreensão do subconsciente (utilizando o termo tal como Freud, nos seus primeiros escritos, como sinônimo de inconsciente- e não farei aqui distinção entre eles) como aquela porção dos nossos atos que se realiza fora do controle efetivo de nossa razão e vontade. De forma simples apresenta este aspecto da psicologia que hoje é um senso comum:

“Nós temos uma vida consciente, submetida, aparentemente pelo menos, às leis da vontade e da razão, e é a única que tivemos em conta durante muito tempo. Mas a origem profunda de nossos pensamentos, os elementos verdadeiramente motores de nossos atos, a própria marcha do processo do nosso raciocínio e das nossas decisões, é preciso ir buscá-las para além da nossa vida consciente, para essa zona subconsciente que escapa ao nosso entendimento e da qual apenas começamos a adivinhar a importância vital” (FREINET, 1974, p.22)

A exploração do subconsciente realizada pelas diversas correntes da psicologia desde esta descoberta trouxe, então a revelação de que a primeira infância não é o nada, como diz Freinet; é dominada pela soberania misteriosa do subconsciente e será a origem das qualidades essenciais do adulto.

Stanislavski nos fala do poder da arte em nos levar à região do subconsciente e da importância de nos atermos às técnicas elaboradas conscientemente para atingir este fim:

“Nossa mente consciente arranja, impondo-lhes um pouco de ordem, os fenômenos do mundo exterior que nos cerca. Não existe uma linha demarcatória nítida entre a experiência consciente e a subconsciente. Nosso consciente muitas vezes aponta a direção em que o subconsciente continuará a tarefa. Portanto o objetivo fundamental da nossa psicotécnica é colocar-nos em um estado criador no qual nosso subconsciente funcione naturalmente.” (STANISLAVSKI, 1998a, p.291)

Relembro aqui um dito de Pestalozzi, citado por Freinet em *Conselho aos Pais*, sobre o aflorar do subconsciente/inconsciente: “O mesmo afloramento surge na meditação, no canto, e em geral, em todas as manifestações artísticas que são menos atos conscientes que a manifestação e a exteriorização de tudo que há em nós de mais secreto e íntimo”. (FREINET, 1974, p.21) Nas primeiras dinâmicas teatrais aplicadas, busquei adentrar um pouco este mistério subconsciente. Os jogos visaram retomar este tema, por meio da especificidade decorrente dos jogos corporais, que é vivenciar os temas no corpo em primeiro lugar, para somente ao final serem verbalizadas pelo grupo as suas impressões. O enfoque era priorizar uma forma de comunicação que, diferente da usual, privilegia a experiência corpórea, sem, no entanto, crer que corpo e mente possam ser separados nesta experiência; tenho como princípio a indivisibilidade do ser humano, pois corpo e mente, sensação e pensamento estão interligados, como nos diz o teatrólogo Augusto Boal:

“Partimos do princípio de que o ser humano é uma unidade, um todo indivisível. Cientistas têm mostrado que os aparelhos físico e psíquico são totalmente ligados. O trabalho de Stanislavski sobre as ações físicas vão também nesse sentido; idéias, emoções e sensações estão indissoluvelmente entrelaçadas. Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente” (BOAL, 1996, p.88)

Um dos jogos que trouxe visando abordar o tema da confiança via corpo foi o “jogo de carro” (retirado do Arsenal do Teatro do Oprimido de Augusto Boal).

O mecanismo do jogo proposto: formam-se duplas; uma guiando a outra, que está de olhos fechados, com gestos específicos em seu corpo pelo espaço. Se toca suas costas, ela anda para frente. Se retira a mão, a “cega” deve parar imediatamente. Ao tocar os ombros, muda a direção para direita ou esquerda; tocando o peito, faz sua companheira andar para trás. Os comandos nunca podem ser verbais, somente pelo toque. Depois se trocam os papéis. É um jogo que estimula o olhar para dentro de si mesmo, o valorizar dos sentidos do tato e audição, e principalmente a confiança corporal/mental e a escuta (não a dos ouvidos,

mas a receptividade ao outro - "escuta", aquele termo teatral que revela o estado de prontidão para ouvir e responder a ação do outro, num improvisado).

Primeiramente formamos uma roda, elas fecharam os olhos e eu pedi que ouvissem todos os sons do ambiente, buscando um estado de presença e atenção naquele local e instante. Silêncio. Em seguida formaram-se as duplas e expliquei as regras do jogo.

A reação das educadoras variou do riso a certa resistência, no início, por parte de algumas, como é de se esperar em um grupo que não tem a prática corporal em seu dia-a-dia. Algumas introspectivas, outras se divertindo. Muitas estavam com bebês e crianças pequenas no colo, o que não impediu sua participação, umas ajudando as outras em relação a isso também. Durante os trajetos, muitos risos e gargalhadas, característico do grupo que vi se repetir durante todo o processo.

No final, algumas relataram medo, outras contaram que com o tempo conseguiram confiar em suas guias. Não houve muitos relatos verbais, a maioria demonstrando timidez e estranheza. Era um terreno realmente novo que estavam pisando. A coordenadora pedagógica criou então várias correlações entre a dinâmica e o cotidiano de trabalho das educadoras, comentando, por exemplo, como as fofocas e comentários não edificantes de uma para com a outra poderia criar um ambiente de desconfiança e desconforto. Teci, também, relação com situações vividas pelas crianças, como o se deixar tocar para banhar-se, pelo adulto (tema de uma das reuniões), e de como o corpo revela sua entrega ou sua desconfiança, assim como pudera perceber, durante o jogo, alguns corpos enrijecidos e resistentes ao caminhar; outros mais soltos e disponíveis, outros que precisaram rir para descontraírem, outros que se fecharam na sensação do medo, com rostos franzidos, sobranceiras tensas⁹.

⁹ Registro desta atividade no Livro da Vida, em anexo, figura A.

Desde esta primeira experiência, ao final dos jogos, estabeleciam-se correlações entre o vivido pelas educadoras ali e o vivido pelas crianças em torno delas em seus cotidianos. Uma das estratégias de ação começara a se estabelecer, impulsionada pelo motivo: colocar-se no lugar da criança. Ali, olhos fechados, outra relação com os sons, com o próprio corpo, com o outro, com o espaço. Coisas que as crianças vivem simplesmente. Fecham os olhos pelo desafio de andar como um cego.

Diversos jogos, ou dinâmicas corporais, foram trazidas desenvolvendo o tema da confiança por meio do contato com o outro, do olhar e do estado de atenção e escuta ao que o outro propõe, da interação, da percepção aguçada do outro, e também um estado de descontração, no qual divergências pessoais do cotidiano parecem se dissolver; todos inspirados nesta mesma fonte, o Teatro do Oprimido. Cito dois destes jogos para melhor exemplificação do como se desenvolveu praticamente o tema da confiança¹⁰.

Em um deles, denominado, “João-Bobo”, todas as pessoas ficam em círculo e uma no meio da roda, cambaleando e tendo seu peso sustentado pela roda, de olhos fechados. Estes exercícios trabalham e revelam a confiança que elas têm umas nas outras, sendo que, corporalmente não vemos mentiras, disfarces, mas sim a relação transparente e clara, vantagens percebidas por Freinet, advindas da comunicação pelo gesto:

“Há momentos em que, por um caminho ainda misterioso, nosso pensamento levanta vôo para atingir diretamente, como que instantaneamente, os seres que nos cercam. É como uma linguagem secreta, que não precisa de signos intermediários convencionais, e que é, portanto, muito particularmente adaptada à personalidade intuitiva e sensível das crianças.

É corrente a noção de que um gesto, uma expressão do rosto, são suscetíveis, em certas circunstâncias, de dizer mais do que cem discursos. (FREINET, 1988, p. 392)

Outro jogo, ao que chamamos “Jogo do Espelho”, ocorre em duplas, sendo que um propõe movimentos e o outro imita, como num espelho. Depois se inverte o propositor e, por

¹⁰ Outros jogos são descritos em anexo.

último, os dois são proponentes e imitadores simultaneamente. O objetivo do jogo é desenvolver uma precisão tal a ponto de o público não perceber de quem partiu o movimento. As educadoras demonstraram (e posteriormente comentaram) grande dificuldade para olhar nos olhos da colega, o que é condição do jogo. Aos poucos foram perdendo a timidez e conseguindo o entrosamento, a disponibilidade física e mental, e a comunhão necessária para este jogo. Realizamos em seguida uma variante, e a denominamos “Espelho dos Defeitos”, na qual uma pessoa buscava demonstrar com seu corpo aquele que julgava ser o seu maior defeito, e todo o restante do grupo era o seu espelho. O objetivo deste jogo foi o de reforçar um tema aparecido nas cenas e nas conversas, além de colocar-se no lugar do outro e ver-se no outro. Abordamos os defeitos, pois há certa altura das minhas reflexões, comparava a relação do educador com os seus defeitos ou dificuldades à relação com sua própria criança interior, inspirada, entre outras coisas, nas palavras de Korczak:

“Há qualquer coisa que se parece com a criança em cada dificuldade humana, em cada espanto ingênuo, em cada erro e desacerto que se originam na falta de experiência, na dependência. Há algo da infância presente nos doentes, nos velhos, no soldado, no prisioneiro. Um camponês perdido na cidade e um homem da cidade perdido no campo têm esse espanto de criança” (KORCZAK, 1997, p. 106).

Do que se pôde perceber no grupo, nos jogos, em geral, houve mais facilidade para confiar do que cuidar, digamos assim, pois no momento de guiar alguém de olhos fechados, havia distração e trombadas. No momento de sustentar a companheira, distração e às vezes descaso. Em especial E. que chegava, no “João-Bobo”, a conversar com alguém fora da roda e no momento de estar no centro, tinha muita dificuldade em soltar seu peso nos corpos alheios. Para manter os olhos fechados e confiar, o resto do grupo mostrou ter mais facilidade.

Os jogos podem parecer pueris à leitura, mas para quem os vivencia corporalmente eles são intensos e reveladores. Sua especificidade o desvendar de si mesmo por meio do corpo, trazendo à tona qualidades que a razão não pode controlar ou esconder. Por meio deles trabalhamos todos os aspectos relacionados, da confiança, do contato entre outros e, ao tocarmos nestes aspectos, entrávamos também no terreno da afetividade, que Freinet relaciona com os campos da criatividade (na educação):

“ Há na criança e no adulto um ser de inspiração. Estamos aqui no âmago do problema da afetividade sem a qual a nossa educação será sempre fria e exterior, logo indiferente ao evoluir da criança. É preciso escolher entre o sem coração e a afetividade, pois não temos a possibilidade de mudar de opinião a cada necessidade dum causa, (...) ora pedagogo austero, ora professor sensível às seduções dos poetas.”(FREINET, 1977, p. 301- O método Natural I - a aprendizagem da língua)

Se, como educador, estou sinceramente à busca de uma afetividade coerente, terei certamente nestas técnicas uma possibilidade de auto-conhecimento e superação de limites como o retraimento ou a preguiça: um corpo que aprende a sustentar o peso de outro corpo aqui, poderá ser ali aquele corpo afetuoso, presente, que não nega um colo, ou uma corrida de pega-pega...

Jogo simbólico/ Brincadeiras infantis

Não se trata já de prosa oficial, adulta, pedagógica, é a alma da criança, é todo um encanto novo, confiante e intrépido que nos invade. Finalmente, os educadores aprendem a falar, a compreender e a amar a linguagem da criança.
Célestin Freinet

Para introduzir os jogos simbólicos no grupo, partimos do resgate de brincadeiras infantis vividas pelas educadoras na infância e sugeridas também por mim. Célestin Freinet recomenda que se possibilite os jogos e brincadeiras às crianças, pois estas atividades são,

segundo ele, tão naturais a elas que devem ocupar lugar especial na sua pedagogia. A este respeito, discorre:

“A nossa preferência será dada primeiro aos jogos que se praticam sem brinquedos específicos e têm estado sempre em uso através dos tempos, que encerram um poderoso potencial de tradição ancestral e que são por isso, os mais próximos da natureza e os mais bem adaptados às nossas necessidades comuns e permanentes. (...) Todos estes são jogos vivos; são comunitários; não deixam ficar nada no espírito da criança que unicamente se sente feliz por ter brincado” (FREINET, 1974, p. 113)

Julgo que, para voltar a ser como uma criança, é preciso passar por certas situações que elas passam, viver ou reviver momentos “como se”. Esta simples alegria por ter brincado, a que se referiu Freinet, sem nada mais a acrescentar, foi o que ocorreu nas diversas oportunidades criadas, nas reuniões pedagógicas, para brincar.

Em uma delas, fim de tarde, estava frio, já escurecendo e estávamos em um pátio não apropriado para jogos teatrais, por ser um pouco apertado. Propus primeiramente a brincadeira “Dança das Caveiras” e todas, exceto as que estavam com bebês no colo, participaram. As condições adversas não foram empecilho para um grupo que sempre demonstrou constante disposição e energia para o que era proposto.

“Quando o relógio bate a uma, todas as caveiras saem da tumba. Tumbaracatumba tumba ta, tumbaracatumba tumba ta. Quando o relógio bate as duas, todas as caveiras saem às ruas. Tumbaracatumba tumba ta, tumbaracatumba tumba ta. Quando o relógio bate as três, todas as caveiras jogam xadrês. Tumbaracatumba tumba ta, tumbaracatumba tumba ta. Quando o relógio bate as quatro, todas as caveiras tiram o sapato. Tumbaracatumba tumba ta, tumbaracatumba tumba ta. Quando o relógio bate as cinco, todas as caveiras tiram o cinto. Tumbaracatumba tumba ta, tumbaracatumba tumba ta. Quando o relógio bate as seis, todas as caveiras imitam chinês. Tumbaracatumba tumba ta, tumbaracatumba tumba ta. Quando o relógio bate as sete, todas as caveiras...” Silêncio. Eu havia me esquecido deste verso. E então A. lembrou: “Imitam a Gretchen!!!” E começou o rebolado característico da Gretchen, e todas riram muito. A participação e o riso foram gerais. (diário de trabalho)

Ainda nesta reunião brincamos de “Batatinha Frita, um, dois, três”, brincadeira também sugerida por mim e, no final, combinamos de, no próximo encontro, cada uma trazer uma brincadeira de sua infância¹¹.

No encontro seguinte, a reunião pedagógica teve o seu horário alterado para às 12 horas, por motivos de segurança no bairro. Desta forma, as educadoras e toda a equipe reunida pareciam mais bem dispostas e animadas, em relação às reuniões realizadas no final do período. Esta disposição foi muito positiva nas oficinas teatrais. Como combinado, cada uma trouxe uma brincadeira que brincou na infância. Mais uma vez, cheias da alegria peculiar a elas, foram trazendo as brincadeiras. Algumas, mais tímidas, só contavam como era; outras brincavam mesmo.

As brincadeiras trazidas foram: “Bombaqui” - semelhante à “Passa-Passa três vezes”; “Quem é seu bem?” também chamado “Beijo abraço, aperto de mão”, “Laranja madura”, “Fui na esponja”; “Elefantinho Colorido”; “Pega no alto”; “Anjo Bom, Anjo Mal”; “Sapo- Brusquete”. Curioso notar que as brincadeiras não foram reconhecidas pelas participantes que viveram suas infâncias na região Sudeste, pois as brincadeiras trazidas foram brincadas na região Nordeste por aquelas participantes que dela descendem.

Foi um encontro muito divertido. A pedagoga pediu a todas que registrassem suas brincadeiras para poderem produzir uma apostila a ser utilizada nas aulas. A coordenadora pedagógica ainda sugeriu que se organizasse um dia da brincadeira junto aos pais das crianças no mês de outubro-semana da criança.

Naqueles momentos as educadoras voltaram a ser “como uma criança”, sem dúvida. Não havia limites entre palco e platéia, estávamos vivenciando o jogo teatral ali no seu aspecto mais essencial e rudimentar.

¹¹ Registro desta atividade no Livro da Vida, em anexo, figura B.

Assim, trabalhávamos, por meio da brincadeira, não conteúdos pedagógicos, nem ainda uma fábula ou conflito qualquer, mas, ao adentrarem em um território tão seu, retornarem à sua terra natal, e às suas memórias corporais, as atrizes estavam experimentando aquela presença cênica, de que nos fala PAVIS (1999) :

“Ter presença, é, no jargão teatral, saber cativar a atenção do público e impor-se; é, também, ser dotado de um ‘quê’ que provoca imediatamente a identificação do espectador, dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente”.
(p.305)

O outro lugar a que nos deslocamos foi certamente o quintal ou a rua, do Maranhão e outras terras natais, e a infância se tornou ali eterna e presente.

Em outras oficinas, trabalhamos de forma híbrida a brincadeira e o jogo teatral com regras definidas e separação entre palco e platéia. Alguns jogos, retirados da coletânea de jogos de Viola Spolin, trabalham a partir da imaginação de objetos imaginários, como por exemplo, o jogo de bola imaginária, no qual todos jogam uma bola invisível. Esta bola pode, a um comando, mudar (bola de vôlei, de gude, de boliche etc). É no corpo que o jogador revela ao público as dimensões, o peso, o tempo, a trajetória da bola.

Neste jogo houve a divisão palco-plateia, para que os observadores pudessem verificar se estava verossímil a criação dos jogadores. Novamente, muito riso e um clima de criação e troca foi estabelecido. Conforme as regras foram se tornando claras, as educadoras evoluíram de um jogo meramente demonstrativo para um jogo com envolvimento físico e da imaginação, a ponto de “criar” uma bola aos olhos da plateia. Abordávamos, assim, um elemento tão importante da arte teatral, a fisicalização. Viola Spolin localiza diversos aspectos do trabalho do ator que são desenvolvidos a partir deste tipo de jogo:

“Quando o ator aprende a comunicar-se diretamente com a plateia através da linguagem física do palco, seu organismo como um todo é alertado. Empresta-se ao trabalho e deixa sua expressão física levá-lo para onde quiser. No teatro de improvisação, por exemplo, onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino ou cenário são usados, o ator aprende que a realidade do palco deve ter espaço,

textura, profundidade e substância – isto é, realidade física. É a criação dessa realidade a partir do nada, por assim dizer, que torna possível dar o primeiro passo, em direção àquilo que está mais além. O ator cria a realidade teatral tornando-a física” (SPOLIN, 2001, p.15)

Esta capacidade de fisicalizar o imaginário, criando uma realidade, havia sido tema de uma das reuniões pedagógicas do grupo, na qual se discutiu a importância do símbolo para a criança, e do adulto estimular e vivenciar junto a ela o simbólico. E os jogos teatrais possibilitaram abordar este mesmo tema ao estimular esta criação do símbolo no espaço físico, por meio da ação física e também trazendo à tona a questão da fé (cênica), aquela característica tão comum nas crianças, de crerem naquilo que brincam e inventam com tal profundidade, e que é possível acordar novamente nos adultos que desaprenderam a brincar (porque, certamente, quando crianças, criam) por meio das técnicas teatrais.

A respeito desta fé cênica, discorre Constantin Stanislavski :

“Um ator deve, sobretudo, acreditar no que está acontecendo ao seu redor (...) e naquilo que ele próprio está fazendo. (...) A partir do instante em que é levado do plano da realidade para o de uma vida imaginária, e acredita nela, ele pode começar a criar. Podemos usar cadeiras comuns para representar qualquer coisa que a imaginação de um autor, ou diretor, nos peça para criar: cavalos, praças, navios, florestas. Em nada seremos prejudicados se formos incapazes de acreditar que esta cadeira é um determinado objeto, pois mesmo não tendo a crença, podemos ter o sentimento que ela nos desperta.

A verdade cênica é tudo em que podemos acreditar sinceramente, tanto em nós mesmos quanto em nossos colegas. A verdade não pode ser separada da crença, nem a crença da verdade”. (STANISLAVSKI, 1997, p.92)

Tanto é fato que, ao crermos, adentramos o universo imaginário infantil, que, nesta mesma oficina, ao jogarem o segundo jogo proposto, que consistia em pular uma corda imaginária, houve um momento no qual, em meio ao jogo de corda, algumas crianças que circulavam por ali, passaram a entrar no jogo. Começaram a pular a corda, com todo o realismo possível, passar por baixo dela arrastando-se no chão, com total crença no faz-de-conta. Educadores e crianças brincando e comunicando-se sem palavras nem objetos

concretos, apenas simbolizando, acreditando e jogando. Eterno instante, que me remete ao comentário de Korkzac: “uma pessoa atravessa na vida poucos recreios como este de hoje. Às vezes passa-se um inverno inteiro sem sequer um recreio desses” (KORKZAC, 1981, p. 65)¹².

Realizamos também o jogo do “cabo de guerra”, no qual divide-se o grupo em dois times que deverão disputar o cabo de guerra com uma corda imaginária. A realização deste jogo foi muito satisfatória, sendo que disputa após disputa, a cena foi ficando mais e mais verossímil, com as educadoras demonstrando grande concentração e escuta corporal. Não importava quem iria vencer, mais a capacidade de fazer o público realmente ver a corda, o que ocorreu. Elas improvisaram tombos e táticas, dentro do realismo do jogo.

Outro aspecto trabalhado, nesta busca por acessar as crianças interiores das educadoras, foi o “mágico se”, assim denominado por Stanislavisk, que é o exercício da imaginação, na criação de um personagem, que se inicia com o perguntar a si mesmo: o que eu faria se estivesse nesta situação? Se fosse, por exemplo, uma mãe desesperada procurando seu filho em meio a uma multidão? Exercício de colocar-se no lugar de outrem, imaginar outro local e circunstâncias e buscar reagir de acordo com estas especificidades.

Houve uma oficina, por exemplo, na qual abordamos esta técnica de forma simples e rudimentar, pedindo às educadoras que dessem uma volta pelo pátio e observassem tudo ao seu redor. Depois, que retornassem à reunião e relatassem aquilo que mais lhes chamara a atenção durante o trajeto. Elas relataram que o que lhes chamara a atenção era: flores do jardim, as aves, nome escrito em inglês em um brinquedo, uma pombinha, a água da bica, a sombra de uma árvore, um neném no andador, brinquedos, o morro.

¹² Registro desta atividade no Livro da Vida, em anexo, figura C.

Em seguida, pedi que refizessem o mesmo trajeto, mas buscassem olhar ao seu redor com os olhos da criança que habita em cada uma delas e trouxessem novamente ao grupo aquilo que mais lhes chamara a atenção. Então, elas contaram: “fiquei com vontade de pular em cima da mesa”; “fiquei com vontade de subir naquelas árvores”; “reparei numa garrafa na terra”; “o ‘suvaquinho’ da escada” (parte inferior de uma escada onde, por sinal, as crianças gostam muito de se esconder); “quis balançar na balança”; “quis pendurar-me naquele galho”; “pensei em escorregar num papelão naquele morro”; “quis entrar na casinha”; “quis brincar de pular da mesa para o banco”; “quis correr pelo campo”¹³.

Curioso notar como os olhares de criança foram olhares que além de ver já se imaginaram interagindo com o ambiente, subindo, pulando, escorregando. Esta interação corporal com tudo que as rodeia é algo que a criança tem muito natural e criativamente, como nos relembra KORCZAK :

“A criança que não sabe ficar sem fazer nada, insinua-se em todos os lugares, escorrega dentro de qualquer buraco e passa seu tempo descobrindo coisas. Tudo a interessa: esse pontinho que se move e que é uma formiga, o brilho de uma pérola, uma palavra nova, uma frase que acaba de ouvir. Quando nos encontramos numa cidade estrangeira, num lugar desconhecido, temos a mesma curiosidade infantil”.
(KORCZAK, 1997, p. 110)

Esta curiosidade infantil habita o ser adulto e pode ser redescoberta, como neste caso, no qual nós a vislumbramos com um simples exercício de imaginação.

E a recuperação das memórias, problemas e curiosidades da infância têm, para Freinet, uma grande importância pedagógica, ao aproximar empaticamente a criança que fomos da criança com as quais trabalhamos:

“E o meu único talento de pedagogo é talvez ter conservado uma impressão tão total da juventude, que sinto e compreendo, como criança, as crianças que educo. Os problemas que estas colocam e que são enigma tão grave para os adultos, colocooos ainda a mim mesmo com as nítidas recordações dos meus oito anos, e é como

¹³ Registro desta atividade no Livro da Vida, em anexo, figura D.

adulto-criança que descubro, através dos sistemas e métodos que tanto me fizeram sofrer, os erros de uma ciência que esqueceu e desconhece suas origens. Porque os verdadeiros problemas da infância são e permanecem os mesmos: o capim que se agita, o inseto que zumbe, a cobra cujo silvo gela o sangue, o trovão assustador, a sineta que toca as horas mortas da escola, os mapas mudos e os quadros fantásticos. E é a vida, através das exigências de meio, que se agita sempre, intrépida e inextinguível, essa vida que basta encontrar e ajudar para que desabroche, apesar dos nossos destinos acorrentados, a comovedora história da infância audaz”.(FREINET, 1996, p. 23)

Este pequeno estado alterado de consciência, no qual me transporto para um tempo passado, buscando no presente, resignificar o momento vivido, “olhar além da situação”, não é algo que ocorre o tempo todo, remete àquele afloramento do inconsciente/subconsciente de que nos falava Pestalozzi (citado anteriormente), e que poderíamos comparar com aquilo que Stanislavski denomina inspiração:

“A dificuldade mais importante é a circunstância anormal em que se dá o trabalho de criação de um ator. (...) O ator é obrigado a evocar sua inspiração no momento exato em que deve entrar em cena e representar. (...) Precisamos de um subconsciente (...) criativo, e o lugar onde procurá-lo encontra-se, sobretudo, num objetivo estimulante. (...) Quando um ator se deixa absorver inteiramente por algum objetivo profundamente arrebatador, de tal maneira que empenhe intensamente todo o seu ser na sua realização, ele atingiu um estado que chamamos de inspiração”. (STANISLAVSKI, 1997, p. 114)

Janusz Korczak, a respeito da inspiração, nos conta:

“Inspiração- quer dizer que um trabalho difícil de repente se torna fácil. Então, dá um prazer enorme desenhar, ou escrever, ou recortar, ou construir qualquer coisa. Tudo sai bem então, e agente nem sabe de que maneira está fazendo. É como se uma outra pessoa estivesse trabalhando no meu lugar, e eu só olhando. E quando termino, fico admirado, como se não fosse um trabalho meu. Cansado, mas contente por ter conseguido fazer coisa tão bem feita.(...) A inspiração é como se fosse uma conversa com Deus”. (KORCZAK, 1981, p.35)

Esta fluência entre conteúdos inconscientes/subconscientes e conscientes, e, no caso da Educação Infantil e do contexto no qual está inserida esta pesquisa, entre aquelas criatividade, curiosidade, imaginação ativada e disponibilidade corporal infantis e as atitudes e decisões do adulto e educador consciente, é algo que, se não ocorre sempre e nem depende do simples desejo do ator-educador, é algo que pode ser conquistado e treinado,

como nas técnicas teatrais, que ficam a serviço deste despertar da inspiração, tendo seu apoio naquilo que é possível de ser trabalhado objetivamente, como por exemplo, as ações físicas e o estudo das circunstâncias dadas de uma peça, uma cena, um personagem. Em teatro, os estudos teóricos e a formação do repertório de informações a respeito de um papel, são imprescindíveis para o sucesso da criação do ator. Apesar disso, esta criação não prescinde em absoluto do estudo físico, corporal, e conjunto deste mesmo papel.

O que se propõe com esta pesquisa é que, em educação, a prática e a teoria caminham de mãos dadas, (o que não constitui uma novidade na área da educação), e que esta prática, no que diz respeito ao jogo, à capacidade do adulto propiciar e vivenciar o jogo junto aos seus alunos, depende também, como no caso do ator, imprescindivelmente, da prática do jogo: o educador precisa jogar! E o jogo não prescinde a escuta, o estado de atenção extra-cotidiano (estado de presença, que definimos anteriormente), de abertura para o outro e disponibilidade para a troca. Não é isso que vive as educadoras no seu dia-a-dia, junto às crianças?

Houve uma reunião pedagógica na qual as educadoras de uma determinada turma reclamavam que seus alunos não podiam ficar na sala com a porta aberta, pois saiam correndo. Se elas as fechavam, elas batiam, davam ponta-pés, abriam o trinco, até conseguirem escapar. Ao fugir, esperavam pelas educadoras do lado que fora e, quando estas vinham atrás daqueles, ocorria um verdadeiro pega-pega. Elas fugiam, rindo e dizendo “você não me pega!” A coordenadora pedagógica questionou, então, esta questão da escuta. Estavam as educadoras escutando o que as crianças queriam com aquilo? A porta fechada tornara-se uma metáfora para a receptividade aos desejos que as crianças talvez não estivessem encontrando outra forma de manifestar e que não passavam de um simples: “brinquem com a gente!”. Nesta reunião foi colocada a importância da pergunta: “do que

vocês estão brincando?”, dirigida às crianças em seus agrupamentos para a brincadeira, possibilitando iniciar a relação e o jogo entre as educadoras e as crianças.

As indicações da coordenação pedagógica e da direção da Instituição pareciam casar com aquilo que vínhamos desenvolvendo por meio da arte.

Para finalizar este módulo, narrarei uma atividade na qual o jogo e a brincadeira foram estimulados e vivenciados de maneira muito positiva, e da qual algumas crianças participaram, pois estávamos em um pátio aberto ao qual elas têm acesso, e naturalmente foram se aproximando e interagindo.

Nesta oficina, estavam presentes as educadoras do infantil I: M. (voluntária), R. (monitora) e R. (professora). Utilizamos objetos dos mais variados procurando dar-lhes vida e transformá-los em personagens. A peneira era uma tartaruga, a pá virou um coelho e o porta-jóias, um jacaré. Segundo sugestão de M., passamos a criar uma história baseada na experiência que ela já realiza com as crianças, de fazer um passeio imaginário por uma floresta. O caminhar pela floresta era dado pelo bater das mãos nas coxas, sendo possível correr, andar silenciosamente “para não acordar o jacaré” etc. E, dentro desta idéia, incluímos os objetos como os animais da floresta.

Sentamo-nos ao redor de uma mesa, brincamos de criar vozes para os personagens. M. diz que também é interessante o personagem cantar uma música.

Antes de iniciarmos a história, chegou G. (monitora), meio sem vontade, esquivando-se da brincadeira, mas acabou ficando. E também três crianças, Daniel, Runber e Leonardo. Era muito interessante a presença de crianças nos encontros teatrais. Elas iam se interessando e entrando no jogo com tal facilidade que desnecessário se fazia dizer as educadoras o quanto este mundo de fantasia poderia facilitar nas relações com seus alunos.

Eles estavam ali e imediatamente passaram a brincar de igual para igual com as educadoras, e a criar também.

M. era a narradora, iniciou com a caminhada pela floresta e logo apresentou seu Jacaré chamado João que conversou com as crianças e cantou “Cuidado com o jacaré; come sua boquinha e o dedão do pé”. Eu interpretei o coelho-pá que conversou com cada criança, cantou, providenciou um ovo da páscoa que era uma tampa de porta escovas de dentes e Leonardo experimentou o delicioso chocolate. R. fez do porta-jóias o sapo, G. de um cinto uma cobra dorminhoca, R., de uma pantufa um leão muito bravo e mal-humorado. Apareceu no meio da música cantada pelo leão uma girafa, e M. já incluiu o violão-pescoçudo. As crianças cobraram os objetos da mesa que não tinham sido utilizados e então avivei a peneira-tartaruga. Com toda a naturalidade Daniel (seis anos) pegou uma castanhola e a transformou num peixe, conversou com a tartaruga, mergulhou no rio. Léo fez do pregador de roupas um grilo e criou para ele uma voz bem fininha.

Terminamos o jogo, muito satisfeitas com a participação de todos. Combinamos de fazer a apresentação para a turma na semana seguinte, cada uma se comprometendo a trazer mais objetos para que todas as crianças tivessem a oportunidade de inventar um personagem, caso desejassem.

R. sugeriu de terminarmos a apresentação falando às crianças o quanto é importante preservarem os brinquedos. Isso porque, nos contou a professora, elas estão numa fase de jogar os brinquedos no chão. Então se seguiu uma conversa muito interessante, de como podemos aproveitar esses momentos para ensinar brincando, dando vida, por exemplo, ao objeto jogado, que reclama de dor, como um trem: “Ai, ui, quem me jogou no chão? Estou com dor nas costas!”

Propus a elas, então, que durante a semana experimentassem brincar dando vida ao objeto jogado para ver o que acontece, ou seja, entrar no universo da criança. Desta conversa elas começaram a dar vários exemplos de situações nas quais seus alunos entram sozinhos no mundo do imaginário, como uma menina que conversa com alguém imaginário, dá bronca etc e outro menino conversando com a própria sombra na parede: “Posso te jogar a bola?” e depois jogando a bola na parede.

No dia da apresentação, estávamos na sala de aula e uma garotinha me surpreendeu antecipando o tema do nosso teatro, pois apanhara um saco plástico e disse: “tia, esse é o meu sapo”. O sapo avançou sobre mim e eu me fiz de assustada, ela se interessou e as crianças ao redor também pois eu “entrara no jogo”. Após alguns avanços sou eu quem deu vida ao sapo (fantoche): o sapo conversa, pergunta seus nomes e começa a cantar “o sapo não lava o pé”, até que uma delas o interrompe: “não, não quero essa música”. “E qual você quer?” “Sapo cuiuiu”. Há um momento em que a garota criadora do sapo, Estefani, aproximou-se de duas das educadoras, R. e M., para apresentar seu sapo. Elas, no entanto, ocupadas com o calçar sapatos e descer para o lanche que tem seu horário, não prestam atenção à criança, fazem um rápido comentário e passam despercebidas pelo fato de que ela estava antecipando nossa apresentação e principalmente, criando um mundo à parte.

Após o lanche, as crianças foram chegando e as educadoras as colocaram sentadas em frente à mesa, já arrumada com os objetos. M. foi conduzindo o passeio na floresta, mas, diferentemente do ensaio, no qual havia apenas três crianças e menos objetos, o interesse da turma esteve em ver e pegar esses objetos e experimentá-los com as próprias mãos. O foco da cena se perdeu e as educadoras o recuperaram algumas poucas vezes puxando-o para seu objeto e a história. Mas, pouco a pouco, as crianças foram cercando a mesa,

pegando os objetos e levando para outros cantos, explorando-os, disputando-os e após alguns minutos o teatro está encerrado e a turma muito agitada.

Quando a relação palco-platéia tentou se estabelecer, tivemos o fracasso total da apresentação, pois o interesse das crianças se deslocou, e os objetos foram explorados como objetos mesmos, sem o sentido simbólico. O encontro anterior à apresentação, no entanto, foi profundamente rico na vivência do jogo e de um sentido de teatro, realizado por crianças, que transcende, ou antecede a relação palco platéia (e um possível exibicionismo, fruto desta relação) e que possibilita sua expressão autêntica, o que me fez lembrar do dito de Élise Freinet sobre o teatro infantil (e que, naquele momento, se adequaria ao teatro “adulto” também):

“É necessário que o teatro seja a expressão corporal ativa e mínima da vida e dos pensamentos da criança. Só assim é que ela se identificará com o palco, tal como tem feito com o texto. As palavras, a mímica, tudo isso se transformará na expressão natural de um desejo ou de um pensamento. A criança deixará de cumprir o seu papel como um macaquinho bem amestrado: tornar-se-á um ‘ator’ que ‘vive’ o seu papel, que o anima, que o adapta à sua personalidade, que ri com vontade e que chora realmente” (FREINET, E., 1978, p.406).

A recriação de situações do cotidiano - Teatro do Oprimido

*Os olhos são os espelhos da alma. O olhar vago é o espelho da alma vazia. É importante que os olhos do ator, o seu olhar, reflitam o profundo conteúdo íntimo de sua alma.
Constantin Stanislavski*

Uma das referências utilizadas nas oficinas teatrais foram algumas técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, a que já nos referimos anteriormente, onde encontramos sistematizada uma proposta de sensibilização e auto-conhecimento e desenvolvimento através da arte, correlacionadas aos ideais éticos, filosóficos e pedagógicos propostos por Célestin Freinet.

As técnicas denominadas Teatro do Oprimido tratam-se de um sistema de jogos teatrais criados por Augusto Boal, que podem ter um enfoque mais terapêutico e voltado para as experiências pessoais de cada um ou então focar situações de conflito e opressão sob a perspectiva histórica e social. Assim Augusto Boal nos apresenta o Teatro do Oprimido:

“O teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos. O Teatro do Oprimido é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais que têm por objetivo resgatar, desenvolver, e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais”. (BOAL, 1996, p. 28,29)

O Teatro do Oprimido, parte do princípio de que o ser humano que se auto- observa é a essência do fazer teatral. Essa capacidade, exclusivamente humana, permite que o sujeito observe a si mesmo em ação, reconheça suas atitudes e vislumbre outras possibilidades de agir. Neste teatro a cena oferece um espaço de discussões de conflitos do dia a dia, funcionando como um verdadeiro ensaio para a vida real. Nela não há divisão entre espectadores e atores: todos podem entrar em cena, mesmo aqueles que nunca subiram em um palco, podendo tomar decisões e buscar soluções para problemas e dificuldades do cotidiano levantados pelo grupo.

Da aplicação destas técnicas muitas questões relacionadas à profissão, às dificuldades de cada educador na sala de aula e às vezes na relação com um ou outro aluno especificamente etc. podem surgir e trazer à tona as distâncias que cada um ainda vive dos ideais que adotam, em se tratando de pedagogia e também de relação humana. O espaço artístico, no entanto, construído a partir da premissa da confiança e do respeito, possibilita a procura, coletivamente, por soluções, mais objetivas ou mais subjetivas e possibilidades ainda não experimentadas.

Para exemplificar, reporto-me a algumas oficinas teatrais ocorridas no grupo.

Em uma delas foi proposta uma dramatização, encenando uma situação de agressividade vivenciada em aula e buscar re-encenar com novas alternativas de reação para as educadoras. Esta atividade iniciou-se com as educadoras contando situações que passaram em sua prática profissional na qual não souberam o que fazer, como reagir. As situações relatadas foram:

- R.: seu aluno C. joga um brinquedo. Ela diz: “por favor, guarde o seu brinquedo”. Resposta: “Não guardo!” (e riso da criança - de dois anos e meio);
- M.: narra uma situação vivenciada no portão da escola, com uma mãe acusando alguma das educadoras de ter batido em seu filho. Disse que tentou conversar, mas a mãe estava muito brava e tirou o filho da escola;
- A.: não soube o que fazer frente a uma criança de um ano e meio que não parava de morder um bebê de seis meses. O bebê foi mudado de turma;
- E.: Não soube o que fazer frente a um pai para o qual o filho deu ordens (“guarde minha mochila”) e o pai obedeceu.

Pedi que escolhessem uma dentre essas situações para encenarmos, sugerindo que fosse alguma das que envolvessem apenas educadores e educandos (não os pais, pois a questão ficaria bem mais complexa). Escolheu-se a situação narrada por R.

Seguindo algumas regras do Teatro do Oprimido (mas não todas; utilizávamos a referência de forma adaptada) montou-se a cena: R. colocou duas voluntárias, Z. e M., nas posições iniciais, disse-lhes as falas iniciais e foi dada a indicação a Z. de que desse continuidade à situação, agindo de acordo com o que ela achava que deveria ser feito.

“A personagem da professora (Z.) pede ao menino que guarde o brinquedo. O menino diz não. Ela insiste, pede por favor. Ele diz não. Ela se levanta, entrega o brinquedo a ele e diz: “vamos juntos guardar”. A criança a acompanha até o cesto de brinquedos, mas na hora de guardar foge e dá risada da professora. A platéia ri e comenta: “é assim mesmo que ele faz!”.

M., ao mesmo tempo em que interpreta, dirige a cena, dá as indicações à companheira, tentando mostrar como a situação ocorre. As regras do jogo não estavam todas dadas (por exemplo: quem tiver sugestões deve entrar e fazer em cena), então se iniciou a polêmica, a platéia sugerindo atuações. Uma delas diz que, numa situação dessas, chama outro colega para guardar e elogia o colega, a sua obediência.

Pergunto: Quem acha que esta é uma boa atitude?

R.: “Eu, pois assim a criança verá pelo exemplo como é bom ser obediente”.

Pergunto: Quem acha que esta é uma atitude ruim?

V.: Ele pode entender que pode sempre bagunçar que outro virá guardar, ou ainda, ficar “estigmatizado” como o bagunceiro.

Comenta-se que talvez fosse prejudicial repetir sempre esta mesma atitude.

Por falta de tempo, encerramos a encenação e deixo a pergunta para elas pensarem durante a semana: poderíamos tentar lidar com essa situação através da brincadeira?”

(diário de trabalho)

Em outra oficina teatral continuamos abordando os temas da indisciplina e agressividade. Um texto havia sido indicado pela coordenação para a leitura e debate, visando aprofundar as discussões sobre aqueles casos de crianças que vinham apresentando atitudes mais agressivas, ou pouco sociáveis, recorrentes nas reuniões. Este texto chama-se “Agressividade”, capítulo quarto do *livro Psicanálise e Educação - questões do cotidiano*, da autora Renata M. Sanches, Editora Escuta. Deste texto, extraí alguns conteúdos e busquei elaborar uma atividade na qual abordássemos esses conteúdos através do teatro.

Era um dia de muita chuva. O frio intenso e a noite chegando, além do número reduzido de participantes, não estavam criando propriamente o clima para uma atividade corporal. Ao iniciá-la, algumas reclamaram discretamente, em especial A.: “não estou com muito pique”. Mas ainda assim ninguém ficou de fora.

Iniciamos com uma roda, fechando os olhos e evocando a criança interior que existe dentro de cada um de nós. Eu disse: “assim como a pessoa que eu fui ontem ainda está aqui em mim, a criança que fui há muito tempo também está aqui, e ela sabe brincar de teatro, sabe jogar, sabe criar, perde a vergonha rapidinho, e principalmente, sabe compreender as outras crianças, aquelas com quem nós trabalhamos. Vamos trazer esta criança para esta roda”.

Dividimos palco e platéia, delimitando o espaço com um banco e dividimos o grupo em dois: um dos grupos sentou-se e o outro ficou em cena. Elas não podiam conter seus risinhos e seu acanhamento para a grande aventura de estar na cena, criando um clima muito agradável. Fiz questão de brincar com elas com palavras como “respeitável público”, “as atrizes principais”, o nosso “palco”, o “espetáculo”, brincando com elas, contrastando com o ambiente.

Combinei que a platéia que não deveria ficar só assistindo, mas sim prestando atenção aos detalhes da cena para comentar depois. Ao outro grupo, pedi duas voluntárias, apresentadas involuntariamente por outra delas, o que mais uma vez provocou risos. Estas saíram e então fiz o combinado com as três restantes, junto com o público, que elas deveriam ignorar as duas quando voltassem, independente do que elas fizessem, procurando não as ver nem as ouvir, fazendo referência ao texto de SANCHES (2002, p. 24), no trecho que diz: “o ambiente na sala de aula e a qualidade de relação professor-aluno sejam tais que a criança sente que existe espaço para suas questões, curiosidades, necessidades, possibilidades... enfim, no qual ela se sinta ouvida e olhada”.

Com as duas que haviam saído fiz o seguinte combinado: o objetivo de uma delas (P.) era não ser notada, o da outra (D.) era ser notada a qualquer custo. Demos início à cena. As três que estavam em cena ficavam se movimentando o tempo todo dando as costas à D., que iniciou desfilando (e provocando muitos risos), dando gritinhos, chamando e depois (a um pedido meu) chacoalhando, irritando-se, esbravejando e brincando com o fato das outras estarem rindo tanto a ponto de chorarem (“por que você está chorando?” – risos – “estou aqui, olha pra mim!”).

A outra ficou o tempo todo encostada na parede, sem que ninguém se relacionasse com ela (mesmo para ignorar, pois ignorar na verdade transformou-se na ação de dar as

costas) e, diga-se de passagem, chorando de rir. Dado um momento pedi a E., que estava em cena, que tentasse fazer como faz em aula, e organizar uma roda de conversa. Mas não houve muita ação, apenas todas vieram para a roda e D. não quis, sem reação por parte da E. Então eu fiz a pergunta: “mas o que você faria se fosse assim na sua turma?” E ela respondeu: “Não, na minha turma eles obedecem são crianças menores, (aproximadamente dois anos) senão a gente pega no colo e eles vêm sem problemas”. Brincou, pedindo a uma monitora (outra educadora que estava na platéia): “pega ela no colo e traz para roda” (risos). Então pedi à E. que trocasse de lugar com alguém da platéia que fosse da turma que vinha apresentando questões de desobediência, e veio então, a meu pedido, N., a única desta turma que estava presente. Ela passou então a brincar de chamar as colegas pelos nomes das crianças de sua turma e àquela que estava desobedecendo e recusando-se a ir para a roda pelo nome de uma menina que, pelo visto, desobedece em sala. Com isso, todas riram muito, tendo sido este o “auge” da cena. D. resistiu ainda um pouco e então alguém gritou da platéia: “ela vai fugir!” (fazendo referência às crianças que fogem) e D. fugiu; o riso foi geral. Por fim, D. acabou cedendo para entrar na roda, dizendo que queria ir com uma boneca. Encerramos a cena com muitos aplausos e estavam todas muito alegres.

Na conversa, perguntei à platéia o que haviam notado na cena, silêncio. Perguntei então o que haviam percebido em D., e uma respondeu que ela era muito desobediente, não queria ir para roda etc. Então eu disse: mas o que ocorreu no início da cena, antes da formação da roda de conversa? “Ela ficou muito nervosa”, “por quê?”, silêncio. Perguntei então de P., qual havia sido a diferença entre as duas. “Ela ficou quietinha o tempo todo”. “É a aluna que todo professor sonha ter”. Diante da falta de outros comentários da platéia, fiz a ponte com a leitura do texto, de que há aquelas crianças que expressam o que sentem, muitas vezes, pela agressividade, querendo ser notadas, e outras que se “escondem”, não

se comunicam muito ou quase nada com os educadores. Alguém tem alguma criança na turma com essa característica? “Sim, tal e tal criança”. “Tinha uma que até foi embora, não voltou mais”.

Reforcei o que dizia o texto, que muitas vezes é mais difícil lidar com as que não se expressam do que com as que se expressam “chamando a atenção”, mas que nós temos a mania, como educadoras de achar que as segundas são problemáticas. Fiz então uma pergunta que gerou um silêncio bem profundo: Porque alguém havia dito que a P., quietinha no canto, era a aluna que todo professor sonha ter? Após o silêncio, algumas respostas: “porque é mais fácil de cuidar, porque o dia é mais tranqüilo”. Então eu disse: “imaginem uma turma só com alunos que toda professora sonha ter”. Silêncio novamente e o comentário de M.: “tem um aluno que vive aprontando, mas quando ele ficou doente eu preferi ver ele aprontando do que quietinho daquele jeito”. Todas concordando.

Coloquei o meu ponto de vista de que uma criança com quem tenho dificuldade de lidar é aquela que poderá me mostrar mais de mim para mim mesma e me fazer crescer. Quem já não se pegou sentindo raiva? É aí que preciso me transformar. E que nem sempre o caminho mais fácil é o melhor caminho.

Elas estavam muito satisfeitas com a atividade; a pedagoga comentou que o teatro é muito bom, pois discutimos um texto muito além da leitura. A., então, que no início mostrara certa resistência, comentou: “adorei o teatro, temos que preparar para mostrar na reunião do mês!” Alguém deu a idéia de apresentar para os pais. Elas estavam surpresas e satisfeitas, pois sem nenhum ensaio, somente distribuindo alguns objetivos, havíamos apresentado uma cena (jogado!) e provocado muito interesse e reflexão.

Na semana seguinte, a professora E. registrou este encontro no Livro da Vida (da reunião pedagógica) e procurou figuras para simbolizar crianças mais agressivas e

extrovertidas e outra para indicar as que são tímidas e introspectivas, pouco sociáveis. Colocou que no seu entender estas merecem mais atenção que as primeiras¹⁴.

Outra oficina de Teatro do Oprimido iniciou-se numa roda na qual as participantes fecharam os olhos e mentalizaram cada qual uma criança por quem sente empatia, primeiramente, e, em seguida, uma criança com quem têm dificuldades de relação. Com esta última, relembrou uma situação vivida na qual esta dificuldade está explícita, e também os sentimentos experimentados.

- R.: colocando Rian para dormir, e ele não queria deitar-se. Ela o pega no colo, com força, ele passa a beliscá-la, bater e fazer força para sair do seu colo. Ela conta que usou de toda a sua força para segurá-lo e sentiu-se nervosa, com raiva, por não poder fazer o que faria se fosse sua mãe. “E o que você faria?” Gritaria com ele e o mandaria ele deitar senão “apanha”.
- E.: com um menino de aproximadamente dois anos de idade, que morde todas as crianças da turma. Ela estava sentada e o colocou do seu lado após ele morder uma criança. Ela vira de lado e ele já mordeu outra e outra. Conta que disse a ele que estava muito triste com ele. O seu sentimento foi de grande tristeza.
- L.: situação na qual Ana Júlia bateu em muitas crianças com um calçado grande e ela a colocou para fora da sala. A criança, então, chutou tanto a porta que esta entortou. Se ela a coloca em um canto para pensar, Ana Júlia se levanta e sai. Se a pega no colo, ela a agride. Sentimento de impotência, não saber o que fazer.
- N.: história de sua sobrinha que vem freqüentemente à sua casa e mexe em todas as suas coisas, quebra etc. Quando contou ao pai da menina ela então disse que a tia a havia agredido, beliscado, o que não era verdade. Sentiu muita raiva e comentou “na frente dos outros é uma santinha”.
- S.: neném do berçário que abre a boca para comer, mas quando ela dá a colherada ela põe a língua para fora e deixa a comida cair no chão. Disse que fica irritada com esta situação.
- M.: menina da sua turma que é muito respondona, quando ela diz “vamos para sala” a criança responde “não vou, não estou nem aí”, não respeita e provoca verbalmente as educadoras.
- F.: contou de uma criança de cinco anos que vai freqüentemente à sua casa com a mãe, que é amiga da filha de F., e que mexe em tudo, bagunça toda a casa. Um dia trancou-se no banheiro e revirou tudo, esvaziou todos os shampoos e ainda disse à mãe que F. a trancara no banheiro.

¹⁴ Registro desta atividade no Livro da Vida, em anexo, figura E.

Em seguida, pedi a elas que recontassem a mesma história mas “do lugar da criança”, como se a criança narrasse os fatos e o seu ponto de vista. Elas estranharam, esquivaram-se e até mesmo não compreenderam. Reiterei a proposta, pedi que imaginassem com a criança viu, o que sentiu e narrassem em primeira pessoa.

R.: timidamente, ela narrou um fato muito diferente, eliminou o conflito e quando pedi se poderia recontar dizendo como foi para ele os apertos no colo, ela não quis contar e disse “por hoje chega”.

E.: brincou de morder as colega ao lado.

L.: ficou muito nervosa para fazer esta narração, com o rosto vermelho, voz trêmula, e tão concentrada para narrar do lugar da criança. Realizou o seguinte diálogo:

- *Fulana, fulana, quero brincar com vocês!*
- *Não, você não vai brincar com agente.*
- *Ah, então vou bater (gestos batendo para todo lado)*
- *Ana Júlia, não pode bater assim. (põe para fora)*
- *Promete que vai ficar boazinha se eu te deixar entrar?*
- *Prometo.*
(abre a porta e “pá, pá,pá- gestos batendo)

N.: fez também um diálogo:

- *Ô vó, eu fui na casa da tia e derrubei tudo, mas não tem problema, né?*
- *Não, não tem.*
- *Eu quebrei as coisas dela, não pode fazer isso, pode?*
- *Não.*
- *Ela me beliscou, mas foi sem querer.*

S.: “eu não quero comer, esta comida está ruim, e a professora quer colocar comida na minha boca, vou cuspir!”

F.: fez como se a criança estivesse conversando com alguém (e não conosco, na roda), foi a fundo nos detalhes da história, usando linguagem e jeito de falar bem diferentes de si mesma, como criança mesmo, tendo mantido bem o conteúdo mas trabalhado bem a forma.

Após as narrações vieram os comentários. “Como é difícil se colocar no lugar do outro”. M. contou do seu fim de semana com a filha, passou o fim de semana brincando de boneca. A sua filha dava bronca nas bonecas como ela mesma faz e N. contou que sua filha

dá bronca nos colegas imaginários, quando brinca em casa, assim como as professoras fazem na creche. O exercício remeteu às situações em que as crianças é que se põe no lugar dos adultos

Esta primeira etapa da atividade, na qual a educadora deveria falar do lugar da criança, rompe um pouco com a idéia básica do Teatro do Oprimido de que o ocupar o lugar do outro deve estar restrito ao mesmo grupo social, ou seja, mulheres tomam o lugar de mulheres, empregados de empregados, negros, de negros (caso a opressão discutida na cena seja do preconceito racial, por exemplo), pois aqui tínhamos alguns princípios desta técnica, mas permeados pela idéia da empatia, que pede às educadoras que se colocassem no lugar das crianças. Assim diferentemente das duas situações já relatadas, os adultos estariam não distanciados, mas identificados com as crianças, para se “elevarem à condição delas”, como diz Janurz Korczak:

“Ao leitor adulto: Vocês dizem: - Cansa-nos ter de privar com crianças. Têm razão. Vocês dizem ainda: -Cansa-nos porque precisamos descer ao seu nível de compreensão. Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado. Estão equivocados. _Não é isso o que nos cansa, e sim o fato de termos de elevar-nos até o nível dos sentimentos das crianças. Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão. Para não machucá-las”.(KORCZAK, 1981, p. 11).

Na segunda etapa desta atividade enfocamos, para criação da cena, o sentimento de raiva que fora trazido, utilizando novamente alguns passos da técnica do Teatro do Oprimido para chegar à cena. Era dado um tema e, uma a uma, as educadoras deveriam entrar em cena compondo uma “foto” - uma imagem com seus corpos parados. A primeira entra e propõe algo, a segunda completa esta proposição e assim sucessivamente até completar um quadro. Define-se uma frase (sugerida pelo público) que deverá ser o marco inicial da ação: o quadro ganha vida para se tornar uma cena.

Os temas dados foram: 1- sala de aula (formou-se uma sala bem convencional, com lousa e carteiras); 2- minha sala de aula (formou-se uma sala mais parecida com a do cotidiano delas, com crianças sentadas em roda); 3- minha sala de aula e raiva (daí desenvolveu-se uma cena na qual a professora tentava a todo custo conter a sua sala, na qual as crianças corriam sem escutá-la, gritavam, tentavam mordê-la, agrediam-se etc).

Neste dia elas comentaram, ao final das cenas, que havia sido mais fácil entrar em cena, sentiram-se menos tímidas, pelo fato de os jogos irem progredindo até a cena e “de repente” já se está contracenando.

Intermezzo¹⁵: o enredo conta a si mesmo

*A ciência não vem das palavras. Ela sobe das coisas e da vida.
Senão, é sempre uma abstração e um erro.
Celéstin Freinet*

Apesar dos progressos das oficinas teatrais, especialmente neste sentido de apropriação das educadoras da própria cena, o grupo parecia patinar em um conflito, no qual estavam: as crianças e a indisciplina de um lado, os adultos e a atitude autoritária ou perda de outro. As cenas que vinham seguindo as técnicas do Teatro do Oprimido nos levavam a este impasse, e parecia-me que as soluções ainda beiravam o racional, e seriam irrealis, não condizentes com a realidade ou não suficientes para transformá-la, se fossem colocadas em prática.

Celéstin Freinet desenvolve em seu conjunto de idéias reflexões a cerca do tema da disciplina que o educador espera de seus alunos. Assim, no livro de Élise Freinet, *Nascimento de uma Pedagogia Popular*, vemos:

¹⁵Intermezzo (interlúdio): (...) toda apresentação verbal ou mímica que interrompe a ação cênica. (PAVIS, 1999, p.212).

“Se na própria base de toda a organização da classe não existe uma atividade livre, então é necessária uma disciplina especial, quer para coagir a criança a fazer os trabalhos que não deseja, quer para reprimir a sua atividade potencial, que procura a todo custo realizar-se. E é falsa a suposição de que esta disciplina pode ser liberal ou consentida. Mesmo quando, por sugestão dos adultos, ela é estabelecida pelos próprios alunos, nem por isso deixa de ser uma disciplina opressiva, nascida da ação recíproca dos educadores sobre os educandos.

Parece-nos que o problema da disciplina pode ser formulado nos seguintes termos: a criança que participa numa atividade que a apaixona disciplina-se automaticamente. O nosso primeiro trabalho consiste em permitir aos nossos alunos o acesso a todas as atividades educativas que se adaptam à sua personalidade, estudar atentamente a técnica que permita essas atividades, a qual implica uma disciplina motivada pelo fim a atingir. O único critério passará a ser então, não o de perguntar: essas crianças são ajuizadas, obedientes, sossegadas, mas sim: por ventura trabalham com entusiasmo e ardor?”(FREINET *apud* FREINET, E., 1978, p.135)

Eu alimentava o objetivo de estimular a empatia das educadoras pelas crianças, a prática do jogo simbólico e a reflexão sobre as possibilidades deste jogo em sala de aula, e a partir daí vinha elaborando as atividades, mas esbarrava nestas questões bem concretas da disciplina, organização da sala, desenvolvimento das atividades, aspectos que entram no âmbito da pedagogia e das técnicas pedagógicas de maneira bastante específica. A reflexão de Freinet a cerca da disciplina, descrita acima, muito contundente, talvez encontrasse muitos entraves na realidade das salas deste educandário: o primeiro deles, a meu ver, está na quantidade de alunos (e a quantidade de personalidades a se adaptar os conteúdos de aula) que as educadoras precisam lidar, somando-se a isso ainda outras questões: o tempo parece voar, pois é preciso banhá-las todas, alimentá-las todas (as cinco refeições diárias), niná-las todas; as obrigatoriedades nas tarefas de classe, controladas pela Secretaria de Educação de Campinas que, na sua parceria com AMIC, faz uma série de exigências (como a montagem de um portfólio de fotos das atividades pré-programadas em projeto, o que muitas vezes implicou em uma aula forçada, apenas para fotografar); a realidade social daquele bairro, daquelas crianças, que envolve violência doméstica, escassez de alimentos e de dignidade, instabilidade familiar, ausência da mãe e/ou do pai, entre outros aspectos, o

que torna algumas crianças, em especial, bastante carentes de uma atenção especial, coerente e contínua. Estas constatações foram “balançando esta pesquisa em suas bases” e me remeteram às palavras de Célestin Freinet, a respeito das técnicas pedagógicas na escola do povo, que por sua vez, remeteram a esta própria pesquisa:

“Qualquer investigação, seja ela pedagógica, industrial ou comercial, parte da Ciência para a Arte, que constitui a organização mais perfeita da harmonia humana. É certo que por vezes acontece que indivíduos geniais conseguem vencer as etapas e atingir a Arte sem subir os degraus ainda irregulares da Ciência. Em pedagogia, provavelmente ainda mais do que nos outros domínios, passa-se a mesma coisa. Mas estes artistas só poderão servir de guias; se não conseguirem talhar e alisar os degraus que irão permitir que os trabalhadores comuns os alcancem, nunca conseguirão estabelecer um método.

Esta tarefa de preparação do caminho que, a partir da investigação científica, conduz à experiência, ao método e à Arte, pertence ao domínio da técnica – no que respeita à nós, da técnica pedagógica...

Que não tentem protestar, dizendo que o educador é mais um artista que um técnico. Pode haver educadores artistas – e são raros- mas uma coisa é certa : o estado em que se encontra a educação de qualquer país depende quase exclusivamente do avanço da sua técnica pedagógica” (FREINET *apud* FREINET, E., 1978, p.164,165)

Neste contexto, eu poderia considerar que o jogo simbólico estaria a serviço do educador artista mais do que ao educador técnico. E vínhamos, no grupo, esbarrando em discussões relativas a questões de técnica pedagógica, o que não estaria à minha alçada dar continuidade. E não como o gênio artístico citado com Freinet, mas como simples artista, questionava-me a que caminho conduzir a pesquisa.

Perguntava-me se não haveria outra forma de resignificar esta realidade (da indisciplina e falta de comunicação adulto-criança), abordando a questão do auto-conhecimento, nas educadoras. O que, afinal, lhes cabe ser feito, não pensando nas técnicas pedagógicas, mas no trabalho sobre si mesmas, de forma a transcender relações que aparentemente parecem definitivas (“esta criança é assim mesmo, não obedece e não tenho controle sobre ela”, por exemplo)?

Quando não restam recursos de ação, então a opressão de um ser sobre outro pode parecer o único recurso. Freinet estimula no educador este deslocar da responsabilidade da relação para o ser adulto, que tem mais condições do que a criança de impedir em si mesmo o ser opressor:

“(...) as crianças não são, de modo algum, piores que os adultos. Em todo o caso, guardam ainda intactos o seu ardor criador, o seu entusiasmo e a sua confiança na vida, alavancas poderosas nas quais pode - e deve- apoiar-se a nossa ação educativa, caso se pretenda torná-la proveitosa.

Não, as crianças não são piores que os seus professores. Se às vezes nos parecem trocistas, cruéis, insensíveis, é também porque a situação de inferioridade, a que as vota a nossa autoridade, as leva a adotar uma atitude de defesa. Por tanto as suas atitudes reprováveis são muitas vezes obras nossas.

Acabemos com a opressão. Se não conseguimos fazer melhor, que ao menos procedamos em relação às crianças tal como com os adultos. Tratemo-las com o mesmo respeito e a mesma indulgência.

Se pudermos, vamos ainda mais longe: usemos com os nossos alunos de uma confiança extrema e de uma humanidade justa. Não atribuamos nunca as suas falhas ou as suas fraquezas a uma perversa malignidade, mas antes à natureza humana ou à influência social e familiar que muitas vezes se fazem sentir. Façamos, com freqüência, a nossa mea culpa: procedendo assim, alcançaremos uma série de vantagens tanto no plano pessoal como pedagógico”.(FREINET, apud FREINET, E., 1969, p.137)

Com a atividade anteriormente descrita, estava abordando a auto-observação, ao estimular nas educadoras o retratar uma situação vendo a si mesmas por outros olhos, os olhos infantis. Algumas pareceram retratar a situação segundo o respeito e a indulgência referidos acima por Freinet; outras continuaram retratando a criança como trocista; outras, ainda, simplesmente não conseguiram retratar a situação.

Esta atividade foi, em realidade, um grande divisor de águas da pesquisa. Parece-me que, ao estimular esta mudança de posições, algumas das educadoras se sentiram julgadas, ou reprovadas nas suas condutas. Muitas das participantes pararam de freqüentar as oficinas após este dia. Uma delas em especial, tinha em sua fala uma coerência pedagógica, mas na sua prática eu notava atitudes distantes do que era por ela trazido, especialmente em relação ao jogo e à atenção às necessidades de cada criança. Curiosamente, foi aquela que

inicialmente mais se interessou e se alegrou com as oficinas teatrais. Em um dado momento da pesquisa, havia cogitado realizar um estudo de caso, focando nesta educadora em especial, pois, pela distância entre teoria-prática e pelo seu entusiasmo com a arte, imaginei que poderia aprofundar a investigação, relacionando a criação artística e a criatividade (entendendo-a em aspectos como afetividade, empatia e jogo) desta educadora em sala de aula. No entanto, ela preferiu se desligar, assim como outras também e, coincidência ou não, todas as que tinham formação em magistério saíram do grupo, ficando aquelas monitoras/voluntárias que eu notara terem mais disponibilidade para o jogo/brincar com as crianças no cotidiano.

O foco da pesquisa modificara-se pela própria circunstância que a sua prática lhe impusera, ou seja, se desejávamos rever os paradigmas na formação de professores, ao refletir teoria-prática pedagógicas, víamos, no entanto, aqueles que têm formação desinteressarem-se da criação artística, sendo que esta última não prescinde absolutamente da vontade do participante para criar.

Vale notar que as oficinas até então haviam estado direcionadas (no sentido de poder posteriormente observar alguma implicação em sala de aula) especialmente àquelas educadoras nas quais eu notava a quase ausência do recurso do brincar. No entanto, as características do grupo que se definiu como constante e interessado na continuidade do trabalho a partir deste momento, levou-me a buscar e encontrar novos rumos e objetivos para a pesquisa, pois não era possível olhar para este grupo descolando-o na realidade social específica na qual está inserido. Não podia ignorar, por exemplo, o fato de que nenhuma das participantes teve formação e, portanto, nenhum ou pouquíssimo contato com quaisquer teorias pedagógicas. A própria metodologia de pesquisa vinha mudando de rumos e necessitando uma nova escolha. Não faria um estudo de caso. Não poderia aferir

resultados a partir tão somente da observação. A própria terminologia “resultados” parecia incoerente com uma pesquisa que se mostrava extremamente profícua naquilo que tinha em comum com um processo de criação artística: o imprevisto. O domínio ou controle dos rumos da pesquisa se me escapavam, trazendo uma primeira noção de caos e perda de sentido, para em seguida se reorganizar. Assemelhou-se a experiência científica da experiência criativa, e de tudo que o termo experienciar traz consigo, conforme as palavras da teatróloga

Viola Spolin:

“Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem é negligenciado.

A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma forma mística possuída por privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa ‘simplesmente surgiu do nada’ ou ‘fizemos a coisa certa sem pensar’. Às vezes em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa ‘normal’ transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constrito, ela está realmente aberta para aprender.

O intuitivo só pode responder no imediato - no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação”. (SPOLIN, 2001, pp. 3-4).

A criação implica na escuta e no diálogo do criador com a própria obra. E, neste caso, tínhamos um processo de criação coletiva, no qual o criador não estava restrito a mim, pesquisadora, mas a todas às educadoras-atrizes. Parti, então, para uma viagem sem saber exatamente o rumo, na qual tinha por barcos, remos, mares as próprias palavras e experiências dos sujeitos da pesquisa, e senti-me viajando com os sentidos, pois tudo o que escutava e via motivava a pesquisa em si, que passou a se apoiar, na vertente de criação teatral, na identidade pessoal e cultural das participantes e, em termos metodológicos, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa participante e pesquisa ação, como já foi

apresentada, levando em consideração a necessidade de co-participar os resultados com os sujeitos e o caráter sociológico que se somou à pesquisa.

Respeitável Público! A respeito do objetivo da peça, já dizia nosso venerável Constantin: “muitas vezes só chegamos a uma conclusão sobre esse tema principal depois que encenamos a peça. O público às vezes nos ajuda a compreender sua legítima definição”¹⁶. Colocamo-nos aqui, neste intermezzo da encenação, para reafirmar, senhoras e senhores, nosso quê de improviso buscando encontrar o final antes que ele nos encontre. Continuamos vos chamando à cena ! Afinal, o que seria de um arauto sem resposta da platéia?

A recuperação de memórias de infância, valoração das histórias e identidade

Seguimos com as oficinas, que objetivaram, a partir de então, proporcionar as educadoras um mais profundo mergulho para dentro de si mesmas, como forma de auto-conhecimento, apostando nesta possibilidade do teatro:

“No sentido mais arcaico do termo (...), o teatro é a capacidade dos seres humanos (ausente nos animais) de se observarem a si mesmos em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se emocionar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã.” (BOAL, 1996, p. XIV)

Ainda sob a influência de Augusto Boal, vislumbramos nos aprofundar nos aspectos terapêuticos nesta cena que reproduz a vida real, de forma a aprofundar o olhar das educadoras sobre si mesmas. No seu livro *O Arco-Íris do Desejo- Método Boal de Teatro e Terapia*, a crença nas possibilidades terapêuticas advindas da especificidade da cena:

“Concluimos, assim, que o extraordinário poder gnosiológico do teatro se deve a essas três propriedades essenciais. A plasticidade permite e induz o livre exercício da memória e da imaginação, o jogo do passado e do futuro. A telemicroscopicidade,

¹⁶ STANISLAVSKI, 1998a, p. 283.

tudo magnificando e tudo tornando presente, permite-nos ver o que de outra forma, em dimensões menores e mais distante, passaria despercebido. Finalmente, a fissão que se produz no sujeito que entra em cena, fruto do caráter dicotômico-dicotomizante desse “tablado”, permite - e mesmo torna inevitável- a auto-observação”. (BOAL, 1996, p. 41).

Para tal, recorremos às memórias e às histórias de infância das educadoras. As memórias, e os relatos de infância, na verdade, passaram a ocorrer naturalmente no grupo, mesmo fora das oficinas. Durante uma observação em sala de aula, duas educadoras, monitoras da turma, se aproximaram de mim para conversar sobre as dinâmicas teatrais e, de repente, estavam lembrando fatos de sua infância. Estávamos vendo as crianças brincarem na areia, e elas me contaram¹⁷:

“M: Nossa, eu brincava tanto na areia, me lembro de ficar mexendo no barro, que delícia!

G: Eu também brincava tanto! Brinquei até os quinze anos.

M: Eu brinquei até os dezesseis!

G: Brincava com minha boneca de pano que era desse tamanho. Girava tanto ela, eu não sabia cuidar dos meus brinquedos. Ela ficou sem braço, arranquei as partes dela, de tanto que eu girava ela.

Eu brincava com lata de óleo e caixinha de fósforo, fazia mesinha, sofá. Eu era a maior de todas, ficavam todas as pequenas em torno de mim. Aí me viam brincando e eu já era grande e me diziam: você aí brincando, larga isso, vai namorar. Mas eu nem ligava, eu era moleca mesmo, continuava a brincar”.

O fato de eu estar presente ali trouxe, naquele momento, aquelas memórias à tona, conseqüência da maneira como vinham transcorrendo as oficinas teatrais, baseadas no tema da criança interior. Celéstin Freinet estimula esta introspecção que remonta às crianças que fomos:

“Ao invés de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças não são mais nem menos do que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são

¹⁷ Aqui ainda utilizo-me de iniciais para identificação pois nem todas as educadoras descritas haviam escolhido ainda permanecer no grupo, como expliquei anteriormente. Por uma questão ética passo a identificá-las apenas na seguinte fase da pesquisa, de montagem teatral e entrevistas, nas quais os objetivos estavam plenamente compartilhados.

piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso”. (FREINET, 1996, p.2)

A respeito da memória, buscando ainda traçar paralelos entre as artes de educar e teatral, recuperamos a passagem de Stanislavski, buscando compreender o relato da educadora G., intenso e vivo, surgido naquele instante no qual a minha presença e a brincadeira das crianças foram motivo para sua lembrança:

“Esse tipo de memória, que faz com que você reviva as sensações que teve outrora, (...) é o que chamamos de memória das emoções ou memória afetiva. Do mesmo modo que a sua memória visual pode reconstruir uma imagem interior de alguma coisa, pessoa ou lugar esquecido, assim também a sua memória afetiva pode evocar sentimentos que você já experimentou. Podem parecer fora de alcance da evocação e eis que, de súbito, uma sugestão, um pensamento, um objeto familiar, trá-los de volta em plena força”. (STANISLAVSKI, 1998a, pp. 183-184).

Trouxemos a prática do lembrar para as oficinas teatrais e concomitantemente passei a realizar entrevistas que objetivaram, num primeiro momento, justamente incentivar esta memória e suas histórias. Nas oficinas, dialogamos em algumas atividades a criação cênica e a expressão plástica. Descrevemos a seguir três dentre estas atividades.

“Memória marcante da infância”: realizamos um longo relaxamento e em seguida cada uma ficou livre para expressar plasticamente, usando folha A3, lápis colorido e giz de cera, o que quisessem, relacionado a uma memória de infância. A proposta da criação plástica anterior ao jogo corporal visou gerar um momento de introspecção, buscando explorar sob diferentes ângulos a expressão pela imagem no papel e no corpo, corroborando uma com a outra. Para Freinet, “a imagem é como que pré-verbal: é a forma natural de pensar. A mensagem elementar da imagem pode, evidentemente, trair impulsos ou emoções profundas (...) e suscitar particularidades gráficas reveladoras de um estado psíquico”. (FREINET, 1977, p. 106- o método natural II, a aprendizagem do desenho)

O jogo que se seguiu consistiu em, em duplas, as educadoras “moldarem” no corpo das colegas uma imagem que dissesse respeito à memória representada plasticamente.

Quando, após a atividade, reunimo-nos em roda para cada qual falar sobre a experiência do dia e sua produção plástica, algumas choraram e não conseguiram verbalizar nada. Outras rememoraram com entusiasmo suas brincadeiras. De forma resumida, o que foi lembrado: R.: brincadeiras; L.: subir em árvores, sua casa de infância; S.: chorou e não conseguiu falar sobre seu desenho; A.: brincadeiras na natureza; R.: o dia que conseguiu alcançar o interruptor do quarto; E.: saudades de Rondônia, retratou uma grande mesa num almoço familiar (choro); M: o dia que quase foi mordida por um cachorro; R.: o caminho para escola; A.; brincadeiras na natureza; Z.: também brincadeiras na natureza, escorregar no barranco.

“Super-herói da infância”: cada uma individualmente deve lembrar o seu super herói de infância e montar uma seqüência cênica mostrando as qualidades deste herói. Em seguida apresenta-se ao grupo, cada qual o seu super herói. A platéia deve ir dizendo que qualidades enxergou na colega enquanto esta representava o super-herói.

Z (Branca de Neve): cautelosa, feliz, alegre, trabalhadora, rápida, forte, sonhadora, esperta.

A (bailarina): ágil, alegre, sorridente, solta, dançarina.

N (mulher-gata): sensual, alegre, garra, ágil.

S (Sandy): contente, dançarina, rebolenta, exibida, desinibida.

M (mulher-biônica): rápida, cautelosa, linda, carinhosa.

R (Shena): cautelosa, muito ágil, lutadora, rápida.

As apresentações foram divertidas e causaram risos. Depois fomos lendo as qualidades enumeradas e comparando com as qualidades da pessoa na atualidade.

“Pesadelos de infância”: sentamo-nos em círculo e fizemos breve meditação para rememorar um pesadelo de infância, ainda buscando trabalhar o tema da criança interior. Todas realizaram, entregues. Em seguida, propus a expressão plástica desta memória, utilizando folha A3 e guache. Em silêncio realizaram suas pinturas, concentradas. Ao término das produções plásticas, sentamo-nos em círculo novamente para cada uma comentar o seu trabalho.

- R. iniciou dizendo que o fato que ela desenhou havia ocorrido na realidade e também em sonho. Um dia, na sua infância na Bahia, chupando laranja ao lado do pé de laranja (havia também muitos pés de manga, contou), apareceu-lhe um sapo que lhe assustou e deixou com muito medo. A partir de então teve sempre medo de sapo (até hoje). Disse que depois sonhou com o acontecimento, exatamente como ocorreu. Contou também do seu irmão que uma vez quis colocá-la sentada em um sapo e que ela só não desmaiou de medo pois a mãe interveio.
- M. iniciou, dizendo que às vezes não sabia o que tinha sido pesadelo e o que havia ocorrido de verdade naquilo que ela relatou. Duas esferas pretas, uma delas com “olhos de fogo”, que ela dizia serem: a primeira, um buraco negro no qual caía em seus sonhos, sem fim; a segunda era um rosto que olhava para ela quando ela ia dormir, negro com olhos de fogo, que a fazia gritar muito, chamar seu pai (observou que o pai era que colocava as crianças para dormir), que sumia quando ele acendia a luz,mas que voltava a aparecer quando seu pai saía.
- S. disse que o seu pesadelo de infância se repete até os dias atuais, mais ou menos uma vez ao mês. No sonho aparece uma cobra que a persegue. Diz que tem medo de cobra. R. disse que também sonha com cobra, se enrolando nela todinha.
- L. mostrou a sua pintura, na qual estava retratado um cemitério. Disse que ela também até hoje não sabe se aquilo ocorreu de fato ou se foi um pesadelo (curioso que várias disseram isso). Contou que quando pequena morava em uma cidade que tinha dois cemitérios, um deles antigo, onde havia vítimas de guerra ocorrida na região e que todas as crianças temiam passar na frente daquele cemitério. Mas que, quando seus pais se separaram, ela era obrigada a passar na frente para ir até a casa de sua mãe. Um dia estava indo de bicicleta para sua mãe, chovia muito e formou-se uma grande poça d’água na rua da frente do cemitério, não deixando outra passagem que não passar por dentro dela. Ocorreu que ela era um pouco profunda e quando ela estava atravessando de bicicleta subiu de dentro da água um caixão, e a bicicleta enroscou nesse caixão, e ela pedalou desesperadamente até conseguir se desvencilhar dele e fugir.

- K. disse que seu pesadelo foi um evento real. Um dia que correu atrás de seu padastro (no desenho está escrito Pai), que estava saindo para trabalhar, mas que ela não queria que partisse. Encontrou um enxame de abelhas e foi picada. Seu rosto inchou muito e foi com a mãe para o hospital, mas os ônibus demoravam muito, ficou bastante tempo com a cara doendo, inchada e com crianças rindo dela. Nunca esqueceu disso.
- N. desenhou um rato (que se parece muito com um gato), e queijo e alimentos roídos. Disse que sonhou com ratos roendo seu corpo e que desde então tem medo de rato.
- R. não conseguiu finalizar sua produção, contou-nos, porém que sempre sonha, desde criança, com um homem armado perseguindo, querendo pegá-la. E contou de um outro sonho no qual um homem mosca a perseguia querendo transformá-la em mosca para comê-la. Ela havia dividido o papel em quatro partes e em cada uma pretendia desenhar pesadelos diferentes.

Em seguida realizamos a encenação destes pesadelos. Elas tiveram dez minutos para conversarem e planejarem uma cena na qual o “vilão” do sonho deveria estar necessariamente presente. Separou-se em grupos e depois apresentaram as cenas.

A cena referente ao pesadelo de M. reproduzia a situação que ela contara a nós na semana anterior: sendo colocada para dormir, vendo o rosto negro com olhos de fogo, chamando o pai etc. Na cena, no entanto, estava presente a mãe e não o pai. Ela, M., fez o papel da mãe e R. fez o papel da filha. L. fez o “monstro”, envolvida em um sobretudo preto da colega. R. chorava agarrada à mãe que tentava convencer que o monstro não existia e, apesar de ver o monstro bem na sua frente (personagem), continuava afirmando que ele não existia. A cena finalizou com a menina indo dormir tranqüila, sem o monstro retornar.

A cena seguinte era baseada no sonho de N. Ela vestiu um pano na cabeça e vassoura na mão, como uma dona de casa bem ocupada. O rato foi representado por A. e Z. era a gata da história. O rato a assustou e ela mandava o gato pegar o rato, mas este nada fazia. Muitos risos durante a apresentação.

Na cena seguinte S. e K. eram duas colegas conversando (professoras) e aparecia uma “cobra humana” andando sobre os dois pés e ondulando a coluna (R.). Elas fugiram. Em seguida este mesmo ser, trancado dentro de um quarto passou a gritar “Abre a porta” e quando elas abriram a “cobra-humana” sumia, dando espaço a um ser humano mesmo que dizia: “Não, não há cobra nenhuma aqui”.

O pesadelo-verdade de R., no qual se depara com um sapo perto do pé de manga (ela representou a si mesma); a história verídica ocorrida com K., quando foi picada por uma abelha quando corria atrás de seu padeiro (ela também representou a si mesma); e o pesadelo-verdade de L., frente ao cemitério com a bicicleta, tendo sido acrescentado o personagem “fantasma” no cemitério. Todas utilizaram um pedaço de pano verde que havia na sala, adaptando-o às mais diversas situações. Todas também representando a si mesmas ou a outrem, gritavam com verdade, envolvimento, bastante entregues à cena. Em geral, tínhamos o riso da platéia.

Em seguida reunimo-nos em círculo para conversar. Pedi que cada uma delas dissesse uma palavra ou frase para resumir o encontro. R: importância. S: aprimoramento para a alma. K: alegre. N: desabafo. L: medo. R: divertido. A: frio na barriga. M: experiência nova. Z: imaginação.

L. completou dizendo que sentiu medo e insegurança não só nas cenas, mas também no exercício da “caminhada da imaginação” (que realizáramos anteriormente, na qual, conforme meus comandos, íamos andando pela sala como se pisássemos diferentes locais, tentando envolver todo o corpo nesta reação. Caminhamos na areia dura, na areia fofa, sobre pedras, sobre as nuvens, no braseiro, numa pista de gelo, na gelatina etc.) Disse: “Medo de pisar na gelatina...”.

Perguntei a elas o que tinham estas cenas e este encontro a ver com a vida delas hoje. R. disse que para ela perdura o medo de sapo, pois ela tem realmente muito medo. Contou que usa o tema do sapo em suas aulas, nas musiquinhas, nas histórias, paradoxalmente.

N. contou que todos os dias, ao entrar na sua casa, confere todos os cantos, armários e debaixo da cama para ver se não há ratos. Rose disse que também olha debaixo da cama todas as noites para ver se não há sapo. M. contou que sonha sempre com o buraco negro e também que tem medo de ficar sozinha, de olhar para o escuro.

O tema da conversa virou o medo de fantasma. A. disse que não tem medo e que queria muito ver uma alma. M. contou um pouco sobre o falecimento de seu esposo, que apareceu na bananeira no fim da tarde e depois veio lhe abraçar na cama na noite de sua morte aproximadamente à meia-noite, horário em que ele faleceu (estava longe de casa). R. contou que desde pequena pede à Deus para ver a seu pai, mas que nunca o viu. L. contou de seu pai que, nos dias de chuva ou quando acabava a eletricidade (pois morava em cidade pequena e em cidade pequena a luz falta muito), reunia as crianças em torno de si e contava histórias de terror e fantasma, deixando todas com muito medo.

Estas lembranças foram trazendo, pouco a pouco, dados, imagens, emoções de suas infâncias, imagens de suas terras natais, um pouco de suas histórias de vida. Notamos, especialmente na última atividade descrita, a presença de conteúdos fantásticos, fantasmagóricos. E aos poucos percebíamos no grupo uma característica peculiar.

Como já foi dito, este grupo compõe-se de mulheres que não têm, nenhuma, formação em pedagogia ou magistério, a maioria nem mesmo no primeiro ou segundo grau. Algumas delas chegaram a AMIC movidas pela necessidade premente da fome. Todas, sem exceção, vêm de outras partes do país: Maranhão, Piauí, Mato Grosso, Minas Gerais. Vêm de regiões

extremamente pobres em busca de trabalho e melhores condições de vida. Fazem parte daquele grupo de assistidas que passam a assistir, algumas como voluntárias, outras como monitoras de classe. São os exemplos vivos daqueles seres que se confluem na AMIC, “com o profundo sentimento exodal na alma, sem raízes – ou desenraizados pela miséria, vivendo o dramático sentimento de perda oriundo dessa guerra surda da fome e da miséria que dizima mais que uma guerra, sem, no entanto o barulho das bombas, e que leva o homem a não mais perceber-se como sujeito capaz de não só fazer a história mas de também e, sobretudo, transformá-la”. (Projeto pedagógico 2008). Na AMIC, no entanto, o que temos visto é que estes seres em êxodo encontram um “porto seguro” na medida em que se unem e se organizam, trabalham e estruturam este trabalho, fazendo uma história coletiva, atuando e transformando a história de muitas crianças também. Aquele terreno onde está o Educandário, em meio a barracos, esgoto a céu aberto, zona de tráfico de drogas, prostituição infantil etc. poderia simplesmente estar vazio, sem nenhuma história para contar se, dentro desta dinâmica social opressora e excludente, alguns seres não passassem a desejar e realizar novas histórias. Mas pareceu-me muitas vezes que as próprias autoras da nova história desconhecem que a escrevem e também o seu valor. As participantes do grupo de teatro, cheias de vontade e interesse pela criação artística, apresentavam, no entanto uma atitude de absoluto silêncio e timidez quando sua opinião era requisitada. Por exemplo, em certo momento, após estas primeiras atividades, senti-me conduzindo demais o grupo, desconfiei que as oprimia com esta condução, sentindo necessidade de coletivizar mais a criação. Perguntei a elas como gostariam que ocorresse a continuidade das atividades. Elas disseram que queriam realizar uma montagem teatral “como manda o figurino”: com textos, marcações, personagens.

Passamos então a cogitar possibilidades para esta montagem, mas, ao serem questionadas quanto às opções que passei a sugerir, elas simplesmente não respondiam. Silenciavam, delegando a mim todas as decisões, “está tudo bem”, “tanto faz, você é quem sabe” etc. Em algum momento, sugeriu-se contos de fadas. Mas, diante das opções que eu levava não podiam opinar. Eu lhes requisitava que trouxessem idéias e sugestões, mas pouco ou nada elas traziam. Passei então a me questionar seriamente como poderia fazer para estimulá-las para a criação. Todas tinham o sincero desejo de estar ali, pois nunca faltavam e até esperavam ansiosas pela quinta-feira, segundo me relataram, para fazerem teatro. Mas pareciam pouco senhoras da história que iriam comunicar através da arte. Decidia-me nesta etapa por tentar promover o reconhecimento, por parte destas educadoras, de sua capacidade criadora e estimular suas expressões e desejos mais autênticos. Assim, um novo objetivo de pesquisa passou a se delinear: o de promover este interesse, esta atitude, esta mobilização grupal. O primeiro passo: assumir o compromisso de uma montagem cênica, cujo desejo havia sido expresso por elas. Aqui talvez me deixando guiar mais pela intuição do que pela razão, pressentia que, se atingisse este objetivo, da concretização cênica de todo o processo das oficinas, e apresentação pública desta, certamente encontraria reflexos na sua postura também como educadoras. Para haver uma apresentação concluindo a última estância do teatro (a confrontação com a platéia) há que ocorrer necessariamente um envolvimento completo do artista (atrizes, direção). É preciso elaborar figurinos, confeccioná-los, projetar o espaço cênico, passar pelo processo de ensaios, criação, marcações e repetições de cenas, e, em muitos outros aspectos se requer esta motivação, mobilização, tomada de decisões por parte do grupo.

Em relação à temática da peça, como não vinha obtendo sugestões do grupo aceitas por todos (uma delas sugerira um conto, mas o grupo como um todo não acatou a montagem

deste conto), passei a revisitar os temas das oficinas, as atividades de maior repercussão, o conteúdo das primeiras entrevistas. A questão da identidade pareceu-me então premente. O resgate daquilo que lhes é peculiar e único. Tanto na forma quanto no conteúdo.

Alfredo Moffat, criador da Psicoterapia do Oprimido pareceu-nos mais uma boa referência neste aprofundamento nas possibilidades criativas e terapêuticas da cena a que me nos propusemos criar, pois dialoga com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire), teorizando, como estes, a práxis histórica dos movimentos populares (e da educação popular). Tem uma concepção das psicopatologias da perspectiva da desorganização da temporalidade, centrada nos transtornos de identidade, pois as vê como intrinsecamente dependentes da perspectiva cultural “que nasce numa sociedade de massas com um acelerado processo de mudança (devido ao geométrico crescimento tecnológico). Nesse contexto social torna-se mais difícil a integração do eu, a identidade” (MOFFAT, 1987, p. 7). A respeito ainda da identidade diz:

“O processo de individuação é uma tarefa de integração. É necessário montar uma história com o que me aconteceu, eu vou ser a soma do que fiz, mas devo escolher em que sentido vou ‘ler’ minha vida. É alguma coisa como encontrar a chave de minha história. Um dia, percebemos que estamos metidos dentro de uma vida e que não podemos sair dela. Devemos cumpri-la, inventá-la também e encontrar para ela um sentido para isso, a única possibilidade é conhecer e aceitar ‘todos os eus que eu fui’, partindo do ‘eu que sou agora’ e escolher um ‘eu que quero ser’, para fazer com que meu presente seja permeado por uma história” (MOFFAT, 1987,p.72)

E percebo a arte teatral, por ser uma arte do corpo, propícia para esta organização dos ‘eus’ no tempo:

“O corpo (nossa atualidade perceptual) está ‘encerrado’ no presente (no espaço), é sempre implacavelmente agora, mas nossa identidade, que é nossa história, se encontra no tempo. De modo que vivemos fora de nós mesmos, e o mais querido de nós mesmos está nos espaços inacessíveis do passado e do futuro, que só podemos ‘ver’ partindo do implacável ‘sempre agora’.” (MOFFAT, 1987, p. 34)

Passamos a focar a questão da identidade pessoal e cultural, recuperando, assim, o lugar de onde vieram, os costumes e relações familiares que, em muitos casos, são semelhantes, suas histórias reais combinadas com as histórias fantásticas tão comuns nestas regiões e no tempo que eram crianças, buscando-as nas histórias das senhoras mais velhas da comunidade, dando voz às avós em volta das quais as crianças já não mais se sentam, como faziam nas suas infâncias a maioria delas.

Com isso, tivemos alguns acréscimos na contextualização da pesquisa, para além da área da educação, localizando-a social e historicamente por meio da própria temática da criação artística.

Em relação à metodologia, realizei entrevistas com este grupo, após a apresentação para o público, colhendo suas impressões e impactos em seus seres, dando a estas entrevistas mais peso do que o dimensionado no início da pesquisa, buscando somar à observação em sala de aula a voz das próprias educadoras a respeito das implicações da criação artística na sua relação com as crianças e principalmente, consigo mesmas.

FIM DO II ATO

III ATO

Senhoras e senhores, o final da história nos persegue e ao mesmo tempo se nos escapa. Apresento-vos agora o espetáculo que o velho ancião do futuro tem para contar, e o que a pequena criança do passado não cessa de lembrar: “Histórias de Marias”! Um dia, arauto que sou, ouvi uma pequenina grande Maria me contar sua história. História que ganhou corpo, ganhou voz, tomou o espaço e os olhos na grande teatro que é a vida. E, acreditem, senhoras e senhores, sua história se tornou a minha! Multiplicou-se como vendaval que não se contém, virou história de todas e história de ninguém. Fez uma só muita história, de Maranhão, de Belém. Foi se contando, me contando, contanto de Maria também.

Montagem teatral

Iniciamos a montagem teatral. Ainda em busca do tema e olhando para o fato de que todas vêm de regiões distantes do país, passei a estimulá-las, já que queriam contar contos de fada, a buscar os contos e as lendas próprios das regiões de origem. Algumas se lembravam e contavam histórias (duas delas), todas, com aquele mesmo tom fantástico, fantasmagórico, mesclado aos fatos realistas, das lembranças trazidas na atividade dos pesadelos de infância. As outras, no entanto, já não tinham relação com esta herança cultural.

Sugeri-lhes então uma pesquisa, o que também não trouxe muitos dados novos, até mesmo pelo pouco acesso à Internet ou bibliotecas. Até que Sandra sugeriu entrevistar as próprias senhoras que trabalham no Educandário, na cozinha ou na limpeza. Ela trouxe uma

gravação de uma história muito divertida que uma senhora lhe narrara, contada por seu avô ao seu pai, e depois a ela. Como a gravação não estava audível, elas chamaram esta senhora à sala de ensaio, e então ela veio nos contar.

Sentou-se em uma cadeira e, naquele instante, senti-me como numa família do Nordeste mais simples do Brasil, várias netas ao redor da velha e querida avó, tão empolgada com sua história que aconteceu “no tempo que os animais falavam, sabe?”.

A partir daí combinamos que elas todas realizariam entrevistas com as senhoras mais velhas da comunidade. A participação e o envolvimento foram muito ativos, tendo se iniciado neste estágio a montagem cênica que finalizou a pesquisa de campo com duas apresentações ao público (uma para as crianças do Educandário e outra para a comunidade de voluntários da AMIC, em um evento beneficente organizado pela Instituição, denominado “Noite Beija-Flor” (em novembro de 2008). As memórias e as brincadeiras da infância dialogaram com as histórias das anciãs.

Para compor o repertório de brincadeiras, realizamos alguns encontros nos quais as educadoras trouxeram diversas brincadeiras de infância, dando continuidade ao que já havia sido abordado no início da pesquisa de campo, porém neste momento com mais profundidade e com um objetivo claro de utilização das “coreografias” destas brincadeiras na composição da cena teatral.

Para compor as memórias, realizei entrevistas, das quais uma, de Maria, tornou-se o mote para criação do roteiro das cenas teatrais. Deixo trecho deste relato transcrito a seguir. A escolha desta entrevista em especial foi devido ao fato de que o objetivo do projeto de buscar na arte mais um referencial para a formação de professores (de educação infantil, no caso), ao entrar em contato direto com a realidade social na qual se desenvolveu a pesquisa, se ampliou, como já aponte anteriormente, para o perscrutar a identidade e a história de vida

desta população específica de educadoras que tem uma trajetória de formação muito diferenciada daquela profissional acadêmica . Esta trajetória pareceu enriquecer a pesquisa que, procurando na arte um referencial de formação de professores, encontrou na vida muitos referenciais para enriquecer a arte. Como afirmava Vigotski, “a arte está para a vida assim como o vinho está para a uva”.

Nela também pude ler uma grande metáfora desta interação mundo adulto – mundo infantil, na qual há uma opressão do primeiro sobre o segundo, o primeiro simbolizado na figura paterna que não permite às crianças (especialmente às meninas) o ato de brincar. Busquei conduzir a encenação de forma a não induzir julgamentos em relação a este pai, levando-se em consideração sua história e a condição de vida particular; mas, suprimindo a figura paterna, que aparece apenas pelo olhar das personagens infantis e femininas (filhas e mãe), busquei dar este olhar infantil do mundo, aquele mesmo com o qual me deparei ao fazer a observação em sala de aula. Na montagem cênica este olhar infantil ocorreu não apenas por meio dos meus olhos de diretora-encenadora, mas por todos os olhares das atrizes que retornaram por sua vez a este mesmo lugar: o da criança (que foram, e que, de certa forma, ainda o são).

Transcrevemos esta entrevista (sem correções gramaticais, para melhor revelar a personalidade de Maria) que foi realizada visando, como foi apontado, buscar as memórias de infância das educadoras. Algumas questões foram elaboradas de forma a conhecer que imagens do mundo adulto tiveram estas crianças, inclusive educadores, pois buscava adentrar assim o universo da “criança interior” para posteriormente relacioná-lo com a figura do adulto-educador que são atualmente. A entrevista semi-estruturada foi conduzida de forma livre, buscando escutar a interlocutora e permitindo que esta desse vazão à sua história.

Pergunta: Você pode contar um pouquinho da sua infância? Se você tem memórias de infância, se você tem memórias de creche, se foi em creche. Se você tem alguma figura de adulto que você lembra...

Resposta: Eu não fui criada na creche. Eu sempre fui criada assim mais na fazenda. Desde os cinco anos, né? A minha infância que eu lembro assim é desde os cinco anos, né? Que eu lembro...antes num lembro não.

A gente trabalhava...A gente morava assim na fazenda, eu lembro que a gente tomava banho no rio...Meu pai tinha um engenho de cana, aí a gente tirava leite... Lembro que a gente criava até um boi no terrero, assim eu lembro. Nós criava muita galinha, pato, animais... Eu lembro que a gente criava um boi desde pequenininho na mamadera, né? Aí até (*ficar*) grandona ! Meu pai tinha, minha mãe tinha foto nossa tudo pequenininho em cima do boi. Era grande, enorme o boi, um garrote!

E são as coisas que eu mais...Acho que eu também lembro de'u tirando água no poço, eu tinha seis anos, eu cozinhava no fogão a lenha, cuidava do meu irmão pequenininho. Nossa brincadeira era tomar banho no rio, c'a nossa canoa dentro do rio! Nós pegava o cocho (*risos*); o cocho que meu pai lidava com os boi, né? Nós pegava e descia lá embaixo. O cocho de dar sal, de dar ração pro boi. Nós descia lá embaixo, no rio, nós tudo pequeno tinha seis, sete anos, nove... Eu e meus irmãos, nós era quatro irmãos, nós descia tudo pro rio, menina ! Nós ia quando o rio tava cheio, tinha muita correnteza e a gente ia... e era pesado, e conforme a gente balançava, o cocho virava. Era a brincadeira que eu mas gostava (*risos*).

P: Brincadeira legal, né? Hoje em dia não tem mais essas coisas...

R: E a gente brincava muito assim de casinha, debaixo da árvore, de pique nique...

P: Você foi criada pelo seu pai e sua mãe?

R: Foi, criada pela minha mãe, pelo meu pai até mocinha, até uns dezesseis anos.

P: E você tem lembranças deles? Como que era, sua mãe, como que era seu pai?

R: Olha, meu pai era uma pessoa assim muito...é severo, né? A hora de trabalhar é hora de trabalhar! Ele num gostava nem que a gente brincava!

P: Vocês trabalhavam desde cedinho?

R: Desde cedinho! A gente trabalhava na roça... Eu lembro que nós tinha uns seis anos, minha mãe ia pra roça e nós tudo tinha que cuidar do meu irmão caçula, até um que tava trabalhando aqui... Ele mamava na mamadera e uma vez eu lembro... Minha mãe fez o mingau e deixou guardado, tava quente (*risos*) eu taquei meu dedo na vasilha do mingau: queimou meu dedo, queimou a boca do nenê. Aí minha irmã disse que ia falar pra minha mãe... Comia mingau no dedo assim, naquele tempo assim, agora num tem mais!

Aí eu lembro que a gente cozinhava no fogão a lenha. Nós botava banquinho enquanto tava cuzinhano. Aí meu pai chegava e perguntava se tava pronta a comida. (Nós) buscava água no poço, levava ração pros bichos,tudo era assim!

Meu pai tomava conta da fazenda, né? E a gente tinha que ajudar, porque minha mãe também tinha que levá comida pro trabalhado na roça, levava pro meu pai...

P: E sua mãe como é que era? Você disse que seu pai era muito severo.

R: A minha mãe era, tipo assim...Minha mãe deixava fazê o serviço de casa e brincava antes do meu pai chegá, por que meu pai num gostava de menina que brincasse, né? Aí (*minha mãe*) dizia, faz o serviço de vocês rapidão e vai brincá lá debaixo das árvore. Se teu pai apontá lá em cima, ce vai tê que corrê...

E as nossas bonequinhas da roça... Na roça as bonequinhas (*são*) de milho. Nós num tinha brinquedo. Aí os bonequinho que nós brincava era milho, era sabugo, era maxixe... A gente botava uns pauzinho... Dá até vontade, menina ! A gente botava uns pauzinho, fazia um monte de latinha, até com osso, nós brincava com ossinho de galinha essas coisa. Nós nunca foi assim de brinquedo. Só depois dos meus quinze anos que teve brinquedo, mas aí, já era tarde, né? Eu brinquei de boneca até meus dezesseis anos. Meu pai num dexava, mas eu escondia...Mas ele num dexava! Mas nós pra eles era só trabalhar, cuidar de casa e pronto! Num era pra brincá não! Então a gente sempre brincô foi só na fantasia da gente...Nóis era cheio de fantasia...Brincava escondido...

Eu lembro que uma vez (*risos*), nós foi fazê pique nique (*risos*) debaixo de umas árvore, menina! Os marimbondo pegô nós... Fiquei toda inchada, menina! Fiquei uma semana com febre! Eu tinha o que? Uns nove anos. Aí minha a irmã:

- Foi ela que foi lá...

- Onde ceis tava? Debaixo das árvores?!?

Ah, um pé de árvore, né? E eu num sabia, menina! Quando eu levantei a cabeça, eu dei em cima de um negócio bem grande, de casa de marimbodo! Aquele que fala que é sarapatú, né? Onde tivé, ele corre atrás! E eu fiquei a última atrás: pegô só eu! E eu lembro que eu fiquei toda inchada, deu febre, e minha mãe abanava eu e eu chorando, e meu pai falava, brigano com nós::

- Olha, vai casá no cemitério! Cêis tava fazendo o que lá debaixo das árvore?

A gente ficava no pé da mãe ou dentro de casa, fazeno alguma coisa, num podia brincá! Ele achava que menina num podia brincá não! Nem menino. Num tinha tempo pra brincá. Mas a gente brincava escondido, de fantasia, né? Minha mãe dexava a gente! Meu pai chamava até de "covitera",né? Por causa de nós ajudá um pouquinho. A minha mãe foi muito legal. Agora, graças à Deus, meu pai ficava pra lá, e eu acho que eu me diverti bastante...Escondido, mas foi! (*risos*).

P: E você tem alguma memória de escola, você fez escola? Até onde você fez, como que foi?

R: Ah, eu estudava bem longe! Naquela época tomava muita palmatória, né?

P: Entrou com quantos anos na escola?

R: Entrei com seis. Entrei com seis anos. A gente acordava quatro horas da manhã, ia pra escola e era quatro quilômetros que nós ia de uma fazenda pra outra. Era um divertimento porque a gente às vezes pegava carona pra ir mais rápido. E nessa época a gente ficava de joelho em cima do pauzinho, é isso que eu lembro.

P: Era professor ou professora?

R: Era professora. E apanhava com a palmatória. Tinha que estudar a tabuada, mas num tinha tempo de estudar a tabuada em casa! Meu pai botava pra trabalhá, minha mãe tinha que fazê isso, fazê aquilo, nós num tinha tempo! Quando chegava lá, a professora pedia a tabuada e nós num sabia! Aí dava cinco bolha em cada mão. Meu pai chegava e dizia: “vamo vê!” (*Nós*) mostrava tudo os calo vermelho assim na mão! Aí meu pai: “sua mãe ainda insiste colocá vocês na escola! Cêis num aprendendo nada!” Qué dizê nós num tinha tempo de estudá era só trabalhá, trabalhá, mas nós quisemo estudá, vamo ficá estudano e até o dia que quisé!

Ai eu lembro também que meu pai, eu tinha o que uns dez anos, botô as menina no colégio e colocô na escola particular. Nós também apanhava ainda na palmatória, num aprendia de jeito nenhum! Por causa que a vida da gente era muito trabaia, trabaia, né?

P: Então você nem tem uma lembrança boa de professor, de educador?

R: Num tenho não. Porque naquela época era assim, naquele tempo, na roça... Agora na escola nunca apanhei assim não, na escola pública! Agora escola particular e lá na roça era na palmatória, né?

Na escola (*pública*) não, na escola que a gente foi era muito gostoso, tinha quadrilha, eu lembro, tinha teatro, eu participava. E Maria... Eu tinha o cabelo bem enorme, meu pai num dexava eu cortá o cabelo, era bem enorme. Então eles escolhia mais era eu pra ser Maria porque tinha o cabelo cumprido, né? E o jeitinho delicado. “Ah vamo escolhê a Maria porque ela tem o cabelo cumprido, o rostinho bem meigo”, então escolhia eu, né? Pra ser a mãe de Jesus.

Aí escolhia uma bonequinha. Eu lembro quando ela comprou uma boneca, a professora, era tão linda, grandona, sabe? Nunca que aquilo lá era pra mim! Eu lembro que um dia eu peguei emprestado, ela falô que num podia, né? Que ela fazia parte do teatro. Aí um dia eu falei pra minha mãe - ô mãe compra uma boneca pra gente – até hoje eu lembro, né? Num sabia se era Papai Noel (*risos*) mas, grandona! (*Quando eu estava*) cum doze anos, onze anos, aí meu pai e minha mãe comprou, quando nós acordamos, tava com o presente do lado da cama! A minha mãe – Papai Noel passou de noite. E nós saímo catando no meio do terrero pra vê se ainda dava uma pegadinha (*risos*), das renas e meu pai (*disse*) – “Não, ele num fica no chão, é no ar, desce pela escada ele vem aqui, ele desce, vem avuano aqui na cama aí desce e bota o presentinho”. Aí nós acordava cedo e tava o presente do lado. Guardei bastante tempo essa boneca. Mas depois que eu tive filha, ela a acabou com a bonequinha tão linda que eu tinha. Primeiro assim, que eu fiquei guardando, nunca deixei sujá. Eu sempre deixei foi brincá de pique nique, fazê cumidinha, acendê fugãozinho. Eu adorava, brincá de casinha...

P: Até hoje você brinca disso com as crianças, você me falou...

R: Eu brinco! Até lá em casa eu brinco, com a minha filha. Eu adoro brincá de casinha, né? E naquele tempo brincava muito de roda... Quando meu pai ia trabalhá, passava de mês, nós aproveitava! Ele num gostava que brincava, de roda, nem de pega-pega, que menina-mulher tinha que ficá dentro de casa. Fazeno serviço de casa. Nós brincava muito, minha mãe “olha, se fazê as coisa tudo bem bonitinho, eu deixo!” Aproveitava! Nós brincava, nós

lavava roupa no rio, quando num tinha nada pra fazê nós lavava roupa no rio, a gente brincava de pega-pega, aproveitava, né? Uma fase bem legal assim. Brincando escondido, mas foi a fase mais... Eu num tenho muito do que queixá não!

Esta entrevista deu origem ao roteiro para montagem teatral, tendo sido acatada pelo grupo minha sugestão de tomá-la como base para a cena teatral que se mostrou satisfeito por termos encontrado um ponto de partida mais concreto. Neste roteiro, definimos que todas fariam personagens crianças, representando Maria e suas irmãs, com exceção de uma delas, a própria Maria, porque estava grávida e por ocasião da apresentação estaria com uma grande barriga, o que a impossibilitaria dos movimentos além de parecer inverossímil. Ela aceitou fazer o papel da mãe com muito pesar, e somente depois que seu médico lhe recomendou não fazer movimentos bruscos, pois todas desejavam fazer papel de crianças. Desde há um ano estavam voltando a ser crianças e colocar estes corpos infantis em cena para serem apresentados lhes deixava muito entusiasmadas. Maria então realizou durante as primeiras semanas de montagem vários papéis: o da mãe, de si mesma (enquanto pôde brincar), e de encenadora, pois recuperava seus movimentos e situações de infância, sendo estimulada por mim a passar estas experiências ao grupo para que pudéssemos adentrar sua história corporal e emocionalmente, e assim o fazia. Detalhe por detalhe nos ensinou a plantar e colher mandioca, e a brincar de pega-pega no meio do mandiocal. Houve um momento, algumas semanas antes da estréia, no entanto, que Maria precisou se afastar definitivamente por viver uma gestação de risco. Neste momento retornava ao grupo Natália, que se afastara há alguns meses justamente para dar à luz, e que vinha sendo sempre muito ativa e interessada nas oficinas. Vivemos uma substituição de personagem, quando uma se afastava para ser mãe, outra retornava mãe recente, e a história já fora tão bem incorporada pelo grupo que a ausência de Maria, apesar de provocar saudades, não interferiu na construção da história, que já pertencia a todas nós: Marias, crianças, mães, artistas.

O relato de Maria pareceu condensar muitas questões da infância de todo o grupo, como por exemplo, o fato de que as brincadeiras de infância sempre foram acompanhadas do trabalho (de algumas na roça, outras mais em casa, auxiliando a mãe na cozinha, por exemplo). Este fato foi algo muito notório no momento que passamos a recriar nos ensaios os movimentos, nos seus mínimos detalhes, que ocorriam no ato de trabalhar. Seus corpos apresentavam muita naturalidade para retomar estes movimentos, especialmente na criação de uma cena na qual as crianças-personagens lavavam roupa no rio. Alguns trabalhos só algumas realizaram na infância, então trocaram experiências sobre estas práticas. Lavar roupas no rio, no entanto, foi uma atividade praticada por todas, então, como encenadora, eu apenas observava as movimentações trazidas pelo grupo: aprendi a enxaguar, ensaboar, bater a roupa com força e, principalmente, como torcer de forma eficiente um lençol na beira do rio... Eu observava atentamente, buscando valorizar cada mínimo detalhe de movimento, pois seus corpos transmitiam muitas mensagens sem palavras que a cena poderia comunicar.

Esta etapa, de trocar experiências sobre suas atividades de trabalho e brincar na infância foi muito significativa na medida em que transferiu totalmente a liderança da cena para elas mesmas, tendo havido um salto qualitativo significativo na sua postura propositiva e autônoma como criadoras da cena. Muitas vezes coloquei-me como expectadora de sua criação e diverti-me imensamente com sua maneira de brincar, de ocupar o espaço e expandir os limites do corpo. Com naturalidade davam saltos, cambalhotas, estrelas, pulavam elástico, transitavam de uma brincadeira a outra, ensinavam rapidamente umas às outras detalhes das regras de brincadeiras caso alguém não tivesse brincado ou não se lembrasse. Demonstravam que seus corpos haviam realmente vivido a experiência do brincar e do extrapolar os limites do corpo, pois com que leveza e naturalidade o faziam!

De observadora passava a encenadora na medida em que recuperava muitos destes movimentos e os utilizava como desenho das cenas, tendo criado junto a elas uma dramaturgia toda corporal na qual as situações foram se encaixando. A primeira cena foi toda baseada, por exemplo, na movimentação da brincadeira “Bombaqui”, dialogada em seguida com os movimentos da colheita da mandioca, do pega-pega no mandiocal e de brincadeiras com palmas, tão praticadas pelas meninas de todos os cantos do Brasil até hoje. A cena final foi criada a partir dos movimentos do lavar lençóis no rio, conjugados com brincadeiras improvisadas, a de pular elástico (que se transformou em pular lençol!), e uma ciranda cuja cantiga fora muito ouvida por todo o grupo na infância.

Este processo remeteu-me à Viola Spolin, quando discorre acerca do teatro improvisacional:

“Um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando independentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal. (...) O teatro é uma atividade artística que exige o talento e a energia de muitas pessoas – desde a primeira idéia de uma peça ou cena até o último eco de aplauso. Sem essa interação não há lugar para o ator individualmente, pois sem o funcionamento do grupo, para quem iria ele representar, que materiais usaria e que efeitos poderia produzir? O aluno-ator deve aprender que ‘como atuar’, assim como no jogo, está intrinsecamente ligado a todas as outras pessoas na complexidade da forma de arte. O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças” (SPOLIN, 2001b, pp. 8-9)

Não apenas houve mais participação de cada integrante no todo e conseqüentemente mais integração, como, de fato, toda a complexidade que uma montagem exige, como escolha de tecidos para figurinos, passou a envolvê-las, sendo que saíram comigo para escolhermos tecidos, passaram a desenhar seus figurinos baseando-se nos vestidos de chita que usavam na infância etc. Em um ensaio, espontaneamente, Sandra trouxe confeccionados dois facões que seriam os objetos de cena para a colheita no mandiocal. A cena foi, então, se delineando.

O pano de fundo dramático destas quase coreografias, que trazia certa tensão à cena, era o fato de que o personagem paterno poderia ser avistado a qualquer momento, voltando da roça, e, se as visse a brincar, resultaria em broncas e castigos físicos certamente. Sobre este tema foi preciso aprofundar alguns aspectos da interpretação junto às atrizes, que, de início, reagiam à possível chegada do pai sem muito realismo, sem manifestar preocupação real. Trabalhava sobre as circunstâncias da peça buscando motivá-las ao “se” mágico de que já falei no segundo ato, ou seja, o colocar-se de fato em situação hipotética buscando aquela reação análoga a que se teria na vida real. Aprofundamo-nos em alguns aspectos interpretativos, trabalhando ritmos, voz, intenções, que foram tornando mais crível a presença e a força deste personagem invisível (o pai) por meio da reação que suas filhas tinham à sua passagem.

Foi criada também uma cena a partir de uma das lendas contadas por Dona Minerva, cozinheira da comunidade da AMIC. Na cena, ela foi contextualizada como um momento em que as crianças relembavam histórias contadas pela falecida avó, e ao mesmo tempo em que a contavam, a vivenciavam tomando o lugar das personagens e colocando em ação as situações narradas. Nesta cena, conjugou-se o jogo-brincadeira e a cena teatral, criando um teatro dentro do teatro que revelava a naturalidade do jogo dramático infantil como essência da criação cênica. Aqui, quase que intuitivamente, mais uma vez deparei-me com uma metáfora representativa da distância do mundo adulto e em relação ao mundo infantil, interceptada pelo jogo. Na história que serviu de mote para nossa peça, ela estava explícita na relação pai- filhas. Aqui, ela se amplia ao concretizarmos, em cena, este conceito de jogo que vim explorando teoricamente, no texto, praticamente, nas oficinas, que poderia ser olhado como representativo do lúdico da realidade infantil versus a seriedade do universo adulto (visto que o pai colocava como sério apenas o trabalho útil, imediato, eficiente e as

crianças, longe de seus olhos, ressaltavam a seriedade do jogo não o distando tanto da seriedade do trabalho). Para reforçar esta metáfora, recorro às palavras de Johan Huizinga:

“Toda criança sabe perfeitamente quando está ‘só fazendo de conta’ ou quando está ‘só brincando’. (...) Esta característica de ‘faz de conta’ do jogo exprime um sentimento da inferioridade do jogo em relação à ‘seriedade’, o qual parece ser tão fundamental quanto o próprio jogo. Todavia, (...) esta consciência do fato de ‘só fazer de conta’ no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra ‘só’ da frase acima. Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo. É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade.” (HUIZINGA, 2005, p. 11)

Na cena em questão, as crianças, ao escutarem o relato de uma delas que relembrou a história contada pela avó no seu sonho (a falecida avó lhe aparecera em sonho para contar histórias), vivenciavam a narrativa por meio do jogo dramático espontaneamente, transformando-se nos personagens, interagindo, dialogando, improvisando.

A história, como já me referi anteriormente, tratava-se de uma das lendas contadas por uma das senhoras da comunidade. Quando esta senhora, Dona Minerva, soube que sua narrativa estaria na peça teatral, houve todo um movimento de alegria, curiosidade, e entusiasmo por parte das trabalhadoras da cozinha, algumas das quais também haviam trazido outras histórias para o grupo. Elas se interessavam pela montagem teatral, e chegaram a sugerir que a própria Dona Minerva entrasse em cena para contar histórias (ao que ela, tímida, negava-se e, outras vezes, acatava). Esta sugestão não foi acolhida por motivo de falta de tempo, pois a montagem andava adiantada e faltava uma semana para a estréia. Mas trouxe ao grupo, e a mim especialmente, entusiasmo ao perceber que as pessoas da comunidade estavam interessadas e se viam retratadas pela cena teatral.

Esta cena também trouxe à temática da peça uma referência a algo singular surgido no processo das oficinas teatrais e já descrito anteriormente, que é o fato de ter percebido

um sutil e tênue fio separando os limites do sonho e da realidade, em muitos relatos de sonhos da infância (os quais, ao serem narrados, vinham acompanhados do comentário “não sei ao certo se sonhei ou vivi mesmo este sonho” – por mais fantásticas fossem as narrativas). No momento em que as educadoras, junto às senhoras da comunidade, contavam as lendas de suas terras natais (como as da Mãe D’Água, por exemplo, ou as várias que descreviam uma serpente amamentando-se no seio humano e roubando, assim, o leite de algum bebê), acrescentavam às narrativas comentários como: “isso aconteceu com minha mãe”, ou “com minha tia”, ou “eu vi isto acontecer”. Aqui, nesta cena, uma tentativa minha, como encenadora (e criadora junto às educadoras), de traduzir esteticamente esta característica tão singular e bastante comum surgida durante o processo que, num primeiro momento me surpreendeu para em seguida me admirar desta diferença entre aquilo que é da cultura popular e aquilo que eu como pesquisadora talvez esperasse do grupo, num primeiro momento e guiada provavelmente por idéias pré-concebidas das quais fui me libertando neste diálogo com a comunidade e passando a reconhecê-la também como autora da pesquisa.

Esta surpresa íntima, quis traduzi-la cenicamente, ao brincar com as fronteiras sonho-realidade, por meio do jogo. Queria, além disso, traduzir na cena uma característica cultural tão peculiar do grupo.

O processo de montagem foi bastante intenso. Iniciamo-lo ensaiando sempre no horário do almoço, duas vezes por semana. Duas semanas à frente, encontrávamo-nos quatro vezes na semana neste mesmo horário. As cenas iam surgindo, os detalhes tornando-se mais complexos e a necessidade de ter mais ensaios era clara. Foi quando começaram a ocorrer espontaneamente, na casa de uma das educadoras, ensaios noturnos ou aos fins de semanas. Elas criaram uma dinâmica própria de ensaios, convidando familiares para assistir,

ou apresentando para seus filhos pequenos que, segundo me contaram, riam e participavam da encenação, repetiam falas e gestos. Toda esta dinâmica de ensaios, confecção de figurinos (por uma costureira da própria AMIC), adereços, planos para a estréia – os bastidores da montagem – somado ao fato de que a temática da peça girava em torno de histórias e fatos advindos da própria comunidade e educadoras, gerou um clima de expectativa geral entre todas as educadoras, trabalhadoras, voluntárias, para a apresentação.

Houve ensaios nos quais algumas crianças, aguardando a sala ser desocupada para a aula que viriam ter em seguida, assistiam da porta os ensaios e perguntavam “isso é teatro?”, pois estavam na dúvida se estávamos brincando ou ensaiando. Comentavam “que legal este teatro”; participavam por vezes, dizendo certa vez “olha o pai chegando!” para assustar as personagens, tal o envolvimento destas com aquela figura paterna ausente e ameaçadora.

Um dos ensaios gerais foi assistido pela presidente da entidade (Eliana Santos), o que deixou as educadoras-atrizes excitadas e com aquele “frio na barriga” tão conhecido por quem se coloca em situação de apresentação artística, especialmente se houver na platéia alguém como nesta ocasião, por quem temos apreço e respeito, e cuja opinião tanto nos interessa, como interessava a elas e a mim. Aquela situação teatral culminou aquele princípio de que na AMIC o assistido passa a assistir, sendo que as educadoras apresentavam a si mesmas e a sua comunidade, sua identidade individual e de grupo, para alguém que um dia se dignou ouvi-las e recebê-las como são e apostando na a potência do que poderiam e podem vir a ser. Dentro de um contexto que busca valorizar a criança da forma mais humanitária e digna, mostravam-se as educadoras tão disponíveis a revelarem suas crianças interiores, a encherem o espaço de música e brincadeira de criança, a

colocarem seus corpos em movimento, seu esforço, sua concentração, que se fez claro para mim naquele instante como a criação teatral era catalisadora de um potencial humano de desdobrar-se em direção ao outro, reencontrando na prática o que em conceito já me encantara no início da pesquisa: a alteridade, do filósofo Lévinas (1905-1995), ou mesmo, dentro do universo cristão ao qual pertence a instituição, nos ensinamentos de Jesus (no “amar ao próximo como a si mesmo”), a quem a AMIC busca honrar. Teoria e prática se encontravam e bailavam na verdade por meio daquele intangível do fenômeno teatral, no fugidio espaço sob os pés das crianças-personagens que, transitando por entre o trabalho e a brincadeira, pareciam, nas palavras de Eliana, “não tocar o chão”. A corporeidade das educadoras trazia uma carga de vivências e emoções, sua história, os lugares por onde aqueles corpos cresceram. Por meio de seus pés flutuantes, adivinhavam-se os chãos de terra e as longas trilhas de um canto do Maranhão, nas suas vozes estridentes e no seu canto, podiam-se ouvir lavadeiras cantando as procissões a passar, entoando à Mãe do Céu. Na memória da avó, o passado que não morre, na presença materna, a firmeza e sustentação feminina, e muitas vezes solitária, de tantas mulheres hoje lutando pela sobrevivência em meio às agruras da cidade como outrora lutaram em suas terras natais.

A figura materna, por fim, representou na peça esta possível ponte entre o mundo adulto da seriedade e o mundo infantil da brincadeira. Na primeira cena, ela interrompe a brincadeira “Bombaqui” para admoestá-las, mandar-lhes para o mandiocal, pois o pai estava para chegar e ordenara que as filhas colhessem a mandioca. Esta interrupção não ocorre de qualquer forma pois a mãe, conhecendo a dinâmica da brincadeira, entra nela e quando as filhas se dão conta de que a mãe está ali, param imediatamente de brincar perante seu olhar cheio de autoridade e condescendência simultâneas.

A cena da história da avó, a lenda da “Cumadi Onça e Cumpadi Leão” é também interrompida pela mãe que as chama para lavarem roupa no rio e, durante toda a cena na beira do rio, as crianças-personagens alternam as ações de lavar, torcer a roupa, pendurar no varal, com cirandas, pega-pegas, pular o elástico (ou o já citado “pular o lençol”), entre outras, sendo a presença materna mais uma vez compreensiva, com a naturalidade como flui o brincar e o trabalho. Na imagem final da peça teatral, eu quis, como encenadora-pesquisadora, trazer mais uma vez metaforicamente a idéia de que é possível ao mundo adulto adentrar o infantil, sem que este esteja ultrapassando os limites do respeito devido à autoridade daquele: todas as meninas, após estenderem grandes lençóis brancos num varal, escondem-se atrás de um deles, de forma que o público só pode imaginar o que fazem lá atrás pelos movimentos do lençol (cócegas umas nas outras, grandes movimentos, “bagunça”). Quando, enfim, a mãe vai sair de cena com sua grande e pesada bacia de roupas sobre a cabeça, é puxada por suas filhas para este “mundo misterioso detrás do lençol”. Surpreende-se, resiste, acaba rindo e se rendendo à brincadeira. Todas juntas, então, por baixo do lençol, acenam ao público como atrizes-personagens se despedindo da cena.

As apresentações

A primeira apresentação aconteceu no próprio Educandário onde, em um auditório, organizamos a cena e trouxemos todas as crianças para assistirem. Havia um grande rebuliço e curiosidade, especialmente por parte das colegas de trabalho das educadoras.

Foi uma forma de retorno à comunidade, estando as trabalhadoras da cozinha e contadoras de história; a costureira a criadora de figurinos (pois que os fizera baseando-se também nas suas memórias de como eram os vestidos na sua infância); as educadoras que

havam participado da primeira fase das oficinas e contribuído também com suas memórias e brincadeiras.

Realizei o registro (filmagem) desta apresentação – que está no clipe de apresentação da pesquisa, no DVD anexo- buscando registrar também as reações da platéia infantil que demonstrava o reconhecimento de que aquilo que viam lhes dizia respeito (brincadeira: território conhecido seu) além da surpresa e alegria de ver suas professoras, que são o seu amparo afetivo dentro do Educandário, em uma situação ao mesmo tempo inusitada e tão plena de naturalidade. Dei-me conta, nesta apresentação, que as crianças interiores destas educadoras, revividas teatralmente, na cena, estavam presentes e abertas à comunicação com a platéia infantil por outros meios que não somente o da palavra.

Neste momento, realizamos retorno da pesquisa à comunidade, que de certa forma funcionou como um espelho para que esta própria comunidade se visse, pois a criação teatral buscou, desde as primeiras oficinas e os primeiros contatos com o grupo, perscrutar aspectos de sua história, identidade e posicionamento humano/ social/ político perante a infância e perante a sociedade. O texto se escrevia do contexto em que surgia. Pesquisa e criação artística vinham corroborando com idéias como as do educador Paulo Freire, que não dissocia a pesquisa do aprendizado (do próprio pesquisador principalmente), ao trazer as bases dos princípios que nortearam as primeiras concepções e práticas da pesquisa participativa em educação e sociologia:

“Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos estes fatos, todos estes dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre a objetividade e a subjetividade. (...) Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem e suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se minha opção política é pela dominação e não pela libertação de grupos e classes sociais oprimidas. (...) Na perspectiva libertadora em que me situo, (...) a pesquisa como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta . (...) Deste modo,

fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando ou sendo educado, estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito, pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento”. (FREIRE, in 1999a, pp. 35-36)

A relação dialética entre subjetividade e objetividade, como um preceito da pesquisa participativa, ou participante, é, em verdade, elementar numa pesquisa que pressupõe a criação artística, e nesta, soma-se ao caráter sociológico com o qual acabou se constituindo. A apresentação para as crianças, voluntárias, monitoras, cozinheiras e motorista tratou-se deste retorno referido por Paulo Freire à comunidade dos resultados da pesquisa, resultado cênico que não necessariamente implica em utilidade prática no sentido educacional e social, podendo este resultado ser medido ou considerado por dados objetivos que o limitariam. Educação e pesquisa, aprender e ensinar, entrelaçavam-se para mim, que, como pesquisadora, aprendia naquele instante que os risos das crianças, as suas mãos agitando, a expectativa das educadoras na fila do lado de fora antes do início da cena, a tensão criada pela possível chegada de um pai imaginário à cena, o canto, o desenho do lençol no ar, o tropeço da atriz, constituíam-se, entre outros inúmeros imensuráveis detalhes: resultados.

A segunda apresentação ocorreu no dia 17 de novembro de 2008, em um evento beneficente promovido pela própria AMIC - Noite Beija-Flor, realizado no salão de festas do clube AABB (Associação Atlética do Banco do Brasil), para um público de aproximadamente 200 pessoas. As educadoras encontravam-se novamente ansiosas e excitadas com a apresentação, que teve uma receptividade muito grande do público. O desenvolvimento da cena foi muito bom, alternando momentos cômicos e outros singelos, mas tendo um clima geral de euforia e alegria reveladas nos corpos das atrizes, como, de certa forma, está registrado em vídeo. Esta receptividade, a surpresa do público em deparar-se com educadoras até então conhecidas em outras situações muito diversas desta, o riso, os

aplausos, foram fatores que notadamente influíram sobre a auto-estima do grupo, que saiu de cena sem poder esconder seu contentamento, assim como eu não poderia esconder o meu.

Arauto que sou, para isso vivo.

Impactos da experiência teatral no grupo de educadoras

Dias após esta apresentação pública, reunimo-nos em grupo para uma conversa em roda, pois pretendia que a entrevista tivesse este caráter mais informal e espontâneo. Fui estimulando o grupo a relatar sua experiência, suas descobertas e sensações, impressões, rememorando todo o processo de oficinas, montagem e apresentação final.

De tudo o que foi relatado notei que aquilo que causou o maior impacto no grupo como um todo, considerando desde o princípio do projeto, foi justamente a apresentação cênica. Estavam muito entusiasmadas e surpresas consigo mesmas. O fato representou a ruptura de uma série de barreiras de ordem psicológica, que elas denominaram: vergonha (muita vergonha...), medo de se expor e nervosismo. Para Antônio, conseguir levantar seus olhos e mirar o público nos olhos representou uma vitória sobre si mesma. Para Sandra, conseguir dar o primeiro passo para entrar em cena representou esta mesma vitória, sendo que ela afirmou na conversa que não se imaginaria nesta situação (a da cena) há três anos atrás e que continua se perguntando “eu fiz isso mesmo?”, tanta é a vergonha, ou timidez, que diz sentir.

Talvez pelo olhar da platéia não se pudesse identificar tamanho esforço despendido pelo grupo na superação deste entrave emocional, pois corporal e vocalmente poder-se-ia ler

uma extrema naturalidade e espontaneidade na cena. Para elas, a transposição desta naturalidade para o fenômeno teatral lhes custou um esforço de vontade e coragem, que, satisfeito, trouxe uma grande satisfação das atrizes sobre si mesmas.

O teatrólogo russo Constantin Stanislavski fala da *garra* que o ator precisa ter para representar determinados personagens, como os de Shakespeare, por exemplo. Isto dada a complexidade do personagem e da sucessão de ações durante a peça.

“Nós atores temos de ter a capacidade de agarrar com os nossos olhos, ouvidos e todos os nossos sentidos. Se um ator tem que ouvir, que o faça atentamente; se deve cheirar, que cheire com força; se tiver de olhar para alguma coisa use os olhos de fato. Mas isso tudo está claro deve ser feito sem desnecessária tensão muscular. (...) Para uma peça simples basta um pulso comum, mas para uma peça de Shakespeare é preciso uma garra absoluta. Na vida cotidiana não precisamos de um agarrador total, mas em cena, principalmente para representar tragédia, é indispensável. Comparem, só: a maior parte da vida é dedicada a atividades sem importância. A gente se levanta, deita, segue uma rotina em grande parte mecânica. Isso não é matéria para o teatro. Mas existem os grandes momentos de terror, de alegria suprema, grandes surtos de paixão, e experiências extraordinárias. Somos desafiados a lutar pela liberdade, por uma idéia, por nossa existência e nossos direitos. Esse é o material que se pode utilizar no palco, se para exprimi-lo tivermos garra poderosa, tanto interior como exterior” (STANISLAVSKI, 1998, pp. 229-230)

No nosso caso, creio que esta *garra* esteve presente nem tanto pela complexidade da ação cênica, mas pelo inusitado da situação, a apresentação artística para estas pessoas, transpondo a relação ator-personagem de que fala Stanislavski, para a relação cotidiano-cena vivida pelas educadoras, que tiveram na apresentação cênica uma grande oportunidade da transgressão do seu cotidiano comum, uma “alegria suprema” como as que são objeto das peças de Shakespeare. Mesmo antes da apresentação propriamente dita, nas entrevistas iniciais, as educadoras relataram o grande prazer de contar com uma atividade semanal (oficinas) que quebrasse o seu esquema cotidiano de trabalho, como se vê no seguinte relato transcrito de Kelly, quando questionada sobre o que estava achando dos encontros teatrais:

“Ah, eu gosto! Eu adoro! Eu gosto. (...) Que nem algumas brincadeiras a gente trás pra eles, a gente faz nas nossas aulas, a gente tenta mostrar pra eles, mas assim, como eles são pequenininhos, eles faz do jeito deles! É do jeito deles né? E assim quando a gente tá entre nós assim, tudo com vergonha, aí tudo com vergonha de ser criança né? Na hora de brincar com as crianças na sala, ninguém tem vergonha, sabe que tá brincando tudo errado! Mas aí quando a gente tá entre a gente lá nas aulas, aí eu adoro! Num sei como eu falo, mas eu gosto muito, muito, muito! Principalmente de conhecer brincadeiras assim de antigamente, que eu não conhecia. Porque eu brinquei muito pouco assim com essas brincadeiras. Aí eu adoro brincadeira imaginária! Vira e mexe, tô pulando corda aqui. Tem corda eu coloco as crianças pra segurar, eles só ficam assim ó! Eu fico lá pulando: “vai gente!” Nossa, eu gosto de brincadeira imaginária, nunca tinha brincado de brincadeira imaginária, aquela tumbalacatumba, nossa eu fico cantando, em casa, aí eu vou ensinar bastante pro meu filho. Eu vou passar bastante isso pra ele porque brincadeira é muito bom. Eu gosto. Nossa adoro brincar! Aí a gente volta tão feliz pra casa! É tem uma coisa assim, que quebra um pouquinho da rotina, quebra sabe. Pra mim podia ter todos os dias na hora do nosso almoço, podia ter. Pelo menos quebrava assim um pouquinho. Porque é tão bom, eu gosto, bastante. (...) Agente sabe que depois do almoço as crianças dormem, a gente almoça, depois eles acorda, toma café, depois dá banho depois pega e depois vai embora, aí todo mundo vai pra casa, entendeu, aí quebra um pouquinho... Não, hoje a gente vai fazer isso, hoje a gente vai fazer uma ginástica, hoje a gente vai brincar disso...Ah é legal, eu gosto. Gosto bastante.”

Ou, ainda, Natália:

“Nossa, adoro! Nós três¹⁸, em dia de ir pra aula, a gente fica aqui discutindo par ou ímpar pra ver. Aí quem perde não pode ficar chateada, ficar triste”.

Antônia contou que sempre quis fazer teatro. Desde pequena se trancava em seu quarto e criava personagens, a maioria inspirados nas novelas que assistia. Criava cenas, figurinos etc. e disfarçava caso alguém a surpreendesse representando. Era um sonho que trazia consigo fazer teatro, mas que nunca tinha tido oportunidade até então. Contou que nunca havia imaginado apresentar para *“este tanto de gente!”*

Estes aspectos de prazer, surpresa, entusiasmo me parecem todos de grande impacto na vida destas educadoras e na sua auto-estima e visão de si mesmas. Como Stanislavski, Viola Spolin fala deste colher na própria substância da vida cotidiana o material para o teatro,

¹⁸ Referindo-se às três educadoras que ficam na mesma sala, sendo que, saindo duas para a oficina, uma tem que permanecer junto às crianças que dormem.

de forma dilatada e hipersensível, e acrescenta, o que vem ao encontro do que estamos refletindo, o caminho de volta da experiência teatral para a vida daquele que a vive:

“Quando o artista cria a realidade no palco, sabe onde está, percebe-se e abre-se para perceber o mundo fenomenal. As propostas devem ser colocadas para o aluno-ator dentro das próprias sessões de trabalho. Isto deve ser feito de maneira que ele as absorva e carregue dentro de si para a sua vida diária. (...) Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob os seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla do seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” (SPOLIN, 2001, p. 13)

A meu ver, esta visão mais ampla do seu mundo pessoal corrobora com a qualidade observadora que o educador precisa ter, em relação a si mesmo e à criança, e, análogo ao desenvolvimento do ator de que fala Spolin, desenvolve-se também o educador na sua possibilidade observadora e empática em relação ao mundo infantil. Um olhar que se amplia sensivelmente, percebendo o azul do céu como outrora não podia perceber, e ganha a qualidade de “agarrador” da realidade, como colocou Stanislavski, certamente poderá ter também realçada sua percepção do outro em sua totalidade e também naquilo que extravasa o olhar, é intangível e só se pode perceber pelo sentimento. Alteridade que, como diz Lévinas¹⁹: “não está ao alcance do nosso olhar, não está exposta à luz como um fenômeno qualquer. Esse algo a mais do objeto que não se adapta às formas da cognição nos remete à idéia do infinito”.

A reação da platéia foi algo que tocou profundamente as educadoras. Contaram-me que ouviram comentários como “*que atriz que você é! Que atriz!*”. Ou ainda, “*vocês contaram exatamente como era na minha época, me levaram de volta à infância, eu era daquele jeito!*” Aqui, a função do artista comunicador conjugado à de socialização, quando a arte realiza o

¹⁹ ¹⁹OLIVEIRA, Ednilson Turozi e SCORALICK, Klínger. www.discutindofilosofia.com.br/reportefilo4emmanuel.asp, consultado em 01 de setembro de 2008.

elo entre a experiência do artista e a da platéia. E a este respeito traço ainda mais um paralelo na relação educador-educando, quando o educador consegue abandonar a posição do único que dispõe do conhecimento, para realmente compartilhar com o educando do conhecimento, assim como o salto qualitativo em arte quando o ator abandona a posição de exibicionismo para compartilhar da criação com a platéia. Spolin fala que:

“Quando a platéia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa. A quarta parede desaparece, e o observador solitário torna-se parte do jogo, parte da experiência, e é bem recebido!” (SPOLIN, 2001, pp. 11-12)

E concluo o quanto somente a experiência prática da apresentação artística e da troca com o público pôde proporcionar este aprendizado.

As memórias comuns reforçaram a identificação do grupo enquanto comunidade, e, com a apresentação esta identificação se ampliou, pois ainda que com raízes culturais diferentes, todos foram crianças e nisto houve uma comunhão geral. Dentro do próprio grupo, a história que partiu de Maria teve esta grande repercussão na memória de cada participante. Meire e Natália contaram das lembranças que vieram à tona de suas avós, na roça de mandioca, de café ou lavando roupa. Meire e Antônia lembraram-se de como também transgrediam o trabalho para poderem brincar escondidas. Antônia disse: “*cada cena ali fazia parte de minha vida*”.

O envolvimento das educadoras com a montagem teatral veio sobrepor-se a impressão de passividade do grupo, a qual relatei no final do II ato. A montagem promoveu, ou trouxe à tona, o interesse, a atitude, a mobilização grupal. Trouxe para a prática a organização de um plano de trabalho/projeto em equipe (como os idealizados por Freinet), que o assumiu com autonomia.

As relações interpessoais foram tema dentro dos comentários das próprias educadoras desde o princípio das oficinas teatrais. Deixo a seguir dois pequenos trechos de depoimentos, de Natália e Maria, respectivamente, falando sobre o que mais lhes marcava nas oficinas teatrais:

“A parte assim, pra você se soltar, sabe? Que eu sou assim, muito presa. Pode ver que eu não olho diretamente nos seus olhos, eu viro. Não sou de olhar muito no olho das pessoas, até quando eu fico conversando com a pessoa eu não fico olhando no olho, entendeu?”

Aqui não, eu aprendi a soltar mais, olhar mais, a poder ter mais atitude, coisa que eu não tinha, entendeu? Eu adoro, porque toda vez que eu venho eu me solto, e começo fazer graça na sala”.

“Esse teatro me ajudou bastante, porque vai um pouco na brincadeira, um pouco vai sério. Então, através da brincadeira, vai falá sério. Então, na brincadeira, o pessoal começa a falá mais com você, tê uma amizade mais sincera.

Meire chegou ao grupo já na fase pré montagem teatral. Contou que nunca fizera teatro e “morria de vergonha”. Veio para o grupo tendo sido chamada por aquelas que já participavam: *“vamos para o teatro da Laura”*. Ela conta que adorou as brincadeiras e a condução: *“você nos deixava à vontade, seguras, soltas”*.

Esta questão, de vencer a vergonha, e conquistar confiança, em si mesmas e no grupo, foi muito marcante para o grupo. Creio que este longo período de atividades teatrais foi frutífero em aspectos como a criatividade, a expressividade, a auto-descoberta, a espontaneidade. Como foi relatado, no início do processo havia muitos risinhos durante as cenas e jogos. Riso pela exposição, que demonstrava esta timidez das educadoras umas perante as outras. Este riso foi sendo substituído por uma naturalidade em estar em cena e jogando. Pouco a pouco os jogos tornavam-se mais complexos, em especial os que trabalham os objetos e cenários imaginários, muito explorados no período de pré-montagem.

As educadoras visivelmente evoluíram no sentido de “estudar” a cena tecnicamente sem se constranger perante os erros. Especialmente em se colocarem criativamente, inventivamente, criando situações e personagens no espaço vazio utilizando-se de seus corpos. SPOLIN (2001) fala de uma liberdade pessoal necessária à criação. Esta liberdade, na cena, nos leva a “experimentar e adquirir autoconsciência (auto-identidade) e auto-expressão. A sede de auto-identidade e auto-expressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral”.

Aqui traço mais um paralelo com a experiência teatral-educacional, na medida em que o educador, se colocando em exposição criativamente vive a necessidade de superar as expectativas de aprovação/desaprovação para encontrar um estado de auto-identidade e segurança em si mesmo, no estado de aprendiz, perante o grupo e o professor (no caso da coordenadora das oficinas), está se colocando no lugar da criança que vive os mesmos desafios de crescimento pessoal e socialização em sala de aula. Viola Spolin segue falando sobre essa nossa característica cultural, na qual a “aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e freqüentemente o substituto do amor”, fazendo com que as liberdades pessoais sejam dissipadas. Tomo esta concepção da autora, por acreditar que a atividade artística/teatral de fato, dependendo de como for conduzida, poderá ser uma alternativa criativa a esta tendência cultural determinante:

“Abandonados aos julgamentos arbitrários dos outros, oscilamos diariamente entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição para produzir. Qualificados como ‘bons’ ou ‘maus’ desde o nascimento (um bebê ‘bom’ não chora) nos tornamos tão dependentes da tênue *base de julgamento* de aprovação/desaprovação que ficamos criativamente paralisados. Vemos com os olhos dos outros e sentimos o cheiro com o nariz dos outros. Assim, o fato de depender de outros que digam onde estamos, quem somos e o que está acontecendo resulta numa séria (quase total) perda de experiência pessoal. Perdemos a capacidade de estar organicamente envolvidos num problema, e de uma maneira desconectada funcionamos somente com partes de nosso todo. Não conhecemos nossa própria substância e, na tentativa de viver (ou de evitar viver) pelos olhos de outros, a auto-identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparece, e a aprendizagem é afetada. Tanto o indivíduo como a forma de arte são distorcidos e depravados, e a compreensão se perde para

nós. Ao tentarmos nos salvar de ataques, construímos uma fortaleza poderosa e nos tornamos tímidos, ou então lutamos cada vez que nos aventuramos sair de nós mesmos” (SPOLIN, 2001, pp. 6-7)

Os relatos de todas as educadoras participantes continham este testemunho de sentirem-se vitoriosas sobre a vergonha ou timidez que percebiam em seus corpos, na relação com as colegas e especialmente na exposição ao público que, como é de se notar pelo vídeo que registrou as apresentações, revela uma naturalidade e espontaneidade singulares com o espaço estético.

Temos atuado acreditando, como Spolin, em um ímpeto criador da criatura humana, muitas vezes reprimido por questões culturais e psicológicas. Finalizando, trago Paulo Freire que me parece enriquecer as colocações da autora citada:

“Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário, domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento. (...) Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo (...) vão fazendo história pela sua própria atividade criadora”. (FREIRE, 1983, pp.32-33)

Impactos da experiência teatral na relação educador- educando

Difícil mensurar pela observação simplesmente as implicações desta vasta experiência junto às educadoras em relação à sua prática em sala de aula. Muitos aspectos da realidade observada e percebida por mim tornam resignificaram esta mensuração pouco a pouco.

A principal das percepções que tive é que trabalhar com o ser humano e sua experiência criativa é algo que extrapola naturalmente os limites de uma ciência mais

positivista. Como já coloquei anteriormente, a pesquisa de revestiu dos imprevistos e imponderáveis aspectos da criação artística.

Ainda assim, das impressões que pude adquirir pela observação, somadas àquelas que obtive escutando relatos, entrevistas e falas soltas no contexto também da própria oficina, traço a seguir uma síntese.

O primeiro aspecto a salientar foi a seleção de temas específicos (jogo e empatia) na observação, escolha que teve muito a ver com minhas experiências pessoais e memórias de infância. O olhar em si mesmo foi seletivo e impregnado da pessoa do pesquisador, como já é de se esperar, creio eu, em pesquisas qualitativas. Notei que havia um grupo de educadoras que tinha a prática de brincar com as crianças, e outro grupo que absolutamente não brincava, ou, se brincou uma ou outra vez nas aulas as quais observei, foram brincadeiras esboçadas, sem uma continuidade por parte da educadora nem adesão das crianças. Poderia chamar de uma brincadeira “forçada” (como se o educador a praticasse por saber que, em teoria, o brincar é positivo e necessário na educação infantil, mas sua experiência pessoal parece não corresponder ao que já sabe). O primeiro grupo, era o das monitoras – educadoras sem formação de magistério ou pedagogia. O segundo grupo, composto por três educadoras com formação em magistério e, uma delas, completando o curso superior de pedagogia.

Destas educadoras que não tinham a prática da brincadeira, nenhuma permaneceu no grupo, tendo saído após a atividade de contar uma situação do lugar da criança, na qual, provavelmente se sentiram julgadas ou analisadas e abandonaram as oficinas. Embora apenas uma impressão, esta está reforçada a partir da reflexão sobre o complexo aprovação/desaprovação desdobrado anteriormente.

Das que continuaram, apenas uma lidava com crianças maiores (entre 3 e 6 anos), sendo que as outras todas trabalham em berçário ou no maternal. Este grupo mostrou algumas atitudes diferenciadas durante a observação. Kelly, por exemplo, organizou apresentações circenses para todas as turmas do Educandário. Antes das oficinas, sempre brincava de circo, fazendo cambalhotas e estimulando as crianças também. Perto da data de nossa apresentação, “oficializou” uma dupla de acrobatas chamada “Rosa e Rosinha”, tendo ensaiado uma seqüência de cambalhotas etc., número este apresentado em todas as turmas (em dias separados). As crianças assistiam impressionadas e ao fim da apresentação muitas vinham participar também.

Outra educadora do berçário, Sandra, tentou, sem sucesso, mobilizar suas colegas de sala, montar uma apresentação teatral para as crianças. Fez o projeto, montou o texto com personagens e falas, e prosseguirá insistindo, segundo ela, até que as colegas percam a vergonha.

Quando questionadas em relação à percepção de implicações desta experiência teatral em suas vidas pessoais/profissionais e na sua relação com as crianças, Meire colocou que não sente mais vergonha e que brinca mais com as crianças, brincadeiras mais corporais segundo ela. Antônia disse “*renasceu dentro de mim uma criança que estava aqui guardada*” e apontou que mudou o seu jeito de brincar também, pois antes, ao brincar, tinha vergonha do que os adultos por perto poderiam pensar dela, medo de falarem alguma coisa, por exemplo, se escorregasse junto no escorregador, o que, segundo seu relato, já está superado. “*É uma vergonha que você tem que aprender a lidar com ela*”, disse. Natália contou que, ao encenar a cena na qual, no papel de mãe, lavava roupa junto às filhas permitindo a estas que alternassem o serviço e a brincadeira, parou para pensar na sua relação com sua filha. “*Acho que deixo ela muito presa*”, falou. Kelly nos disse que sempre

brincou e muito com seus alunos, e que, neste sentido, não lhe parecia ter percebido diferença. Creio, por mim, que esta experiência, para Kelly, foi muito positiva no sentido de encontrar parceiras para suas brincadeiras, como “Rosa e Rosinha”...

Atingimos o clímax da peça! Momento espantoso, estrondoso, extraordinário, guardado num fundo de quintal. O personagem principal está no auge de seu drama, intenso, vivo, pleno, e tão complexo: sua alma, qual branco lençol, pendurada no varal. O público está boquiaberto, avançando os limites do palco, vivendo a catarse da ciranda, da cantiga, do tudo, do nada. É trágico, é cômico, é triste, é risonho, é de ontem, é de hoje, é verdade, é sonho...

Breve relato de experiências com outros grupos de educadores

No segundo semestre de 2008, por ocasião dos momentos finais da montagem teatral em pesquisa de campo, surgiram algumas oportunidades de oficinas/aulas de teatro voltadas para educadores. Uma delas, em uma aula do Núcleo Temático do curso de Pedagogia da Unicamp (uma aula com duração de três horas); a segunda, uma oficina de criação teatral na faculdade Anhanguera Educacional, para alunos também de pedagogia (três encontros de duas horas cada); a terceira, uma oficina ministrada na reunião pedagógica mensal da AMIC, na qual se reúnem todos os trabalhadores de ambas as unidades (Village/Monte Cristo) do Educandário Francisco Cândido Xavier.

Como neste projeto de pesquisa, centralizei as aulas/oficinas no tema da criança interior, nas brincadeiras, no jogo e na empatia (colocar-se no lugar do outro). Tão intensas foram estas experiências que trago um sucinto relato sobre cada uma delas e uma reflexão para continuidade da pesquisa.

Na aula de Núcleo Temático, denominada “Teatro, trabalho social e formação de professores”, ministrada a alunos do último ano de graduação da Faculdade de Educação da

Unicamp, havia em média quarenta estudantes presentes. Iniciamos com slides, lendo os ditos de Célestin Freinet, Janusz Korczak (autor que, para meu espanto, nenhum participante conhecia ou ouvira falar), alguns de Viola Spolin e Stanislavski, estes mesmos selecionados nesta dissertação, centrados no tema de uma infância oprimida por uma sociedade adulta que não se debruça sobre ela com o respeito e a disponibilidade necessários; e também sobre a criança interior a ser despertada no educador.

A seguir, a sala se transformou em verdadeiro jardim de infância, e em meia hora, passei a ver um grupo de crianças brincando, com toda a disponibilidade corporal, inúmeras brincadeiras infantis, a ouvir risos e gargalhadas minutos e minutos seguidos, educadores de olhos fechados sendo guiados por parceiros que antes não se relacionavam, vencendo barreiras de vergonha e medo. Trabalhei com jogos simbólicos: cordas, bolas invisíveis, cabo de guerra, com atuantes plenamente envolvidos e platéia totalmente participante. Houve uma total metamorfose no espaço da sala, e nos corpos e movimentação de energia dos participantes. Duas alunas se colocaram de fora, apenas observando.

Os relatos finais traziam: as sensações diferentes experimentadas, o medo de fechar os olhos, de confiar, a diversão em brincar, as memórias de infância, as reflexões sobre a importância de brincar, digressões de algumas educadoras sobre suas práticas, e, especialmente, relatos e reflexões de alunos que comentaram o quanto as experiências artísticas e corporais que vinham tendo dentro do Núcleo Temático lhes levava a perceber o quanto este grupo usava em demasia da palavra (falava demais!) em detrimento de outras formas de expressão, como a do gesto, por exemplo. De fato, o grupo falava (e muito) alto durante toda a oficina, sendo difícil até mesmo passar as instruções dos jogos, dada a euforia do grupo, somada a esta tendência percebida pelo próprio grupo, em falar demais, ouvir de menos, agir corporalmente menos ainda.

Esta particularidade, de uma ação corporal que fica aquém da ação verbal, desvalorizada aquela em suas possibilidades de relação na educação, já havia sido notada por mim, e já descrita anteriormente, nas aulas observadas em pesquisa de campo da AMIC. Devo, no entanto, reforçar, que no ambiente acadêmico esta tendência à fala excessiva e até invasiva, torna-se ainda mais presente e atuante.

O mini-curso ministrado na Faculdade de Pedagogia Anhanguera Educacional, para quarenta participantes em média, seguiu a mesma organização deste ministrado na Unicamp. O grupo de estudantes, no entanto, se diferia bastante do anterior, sendo que, se no primeiro a barreira de timidez e disponibilidade foi vencida em minutos, o segundo apresentava uma tão grande vergonha de trabalhar o corpo, de se expor uns aos outros, e uma tão grande surpresa em não tocar em cadernos ou canetas alguns durante todo o mini-curso, e tão somente tocarem a si mesmos e aos colegas, que me parece que o aspecto aprovação/desaprovação sobre o qual refleti anteriormente, apoiando-me em Spolin e Freire, apareceu com uma força impressionante. A vergonha é um grande empecilho na relação do educador consigo mesmo e com os que o rodeiam. É fruto de uma cultura que desvaloriza a criação, o corpo, a expressão, o contato. E, quando é vencida, numa condução de oficina que busca superá-la num ambiente de confiança e muito riso, quanta surpresa o participante demonstra ao perceber a si mesmo! E como estas experiências reforçam a minha crença de que a ciência do sentimento e da sensação, tão menosprezadas na formação de professores, é complementar a toda e qualquer reflexão e teoria, para que ocorra uma prática realmente humana.

Ao final da oficina, requeri aos participantes um relato da experiência, caso desejassem escrever. Transcrevo abaixo um deles:

IV SEMANA DA EDUCAÇÃO DA FAC III

CRIAÇÃO TEATRAL E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

No decorrer da semana participei do mini-curso *CRIAÇÃO TEATRAL E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO*. O meu grupo foi apresentado ao incrível mundo do *TEATRO*. O mini-curso foi apresentado pela professora Laura, de uma maneira muito dinâmica e envolvente. Foi uma semana muito rica, onde ocorreram momentos de grandes descobertas, afinal o teatro é uma área que aparentemente, parece ser de conhecimento de todos, porém pouco difundido o seu real significado e mais ainda, a sua finalidade.

Como já mencionei a professora Laura nos apresentou ao teatro de uma maneira especial. Quando iniciamos as atividades, todos pensávamos que seriam aulas tradicionais, que seriam ministradas pela professora, a qual iria apresentar a matéria dada e os alunos apenas iriam participar, mas sem uma verdadeira interação e envolvimento. Aconteceu o contrário do que todos esperavam. Os alunos estavam todos sentados, enfileirados e, foram mobilizados pela orientadora a ficarem em pé, a fazerem um grande espaço na sala de aula. As cadeiras foram todas ajuntadas às paredes e os alunos foram convidados a ficarem no centro da sala e a tirarem os sapatos. Num primeiro momento isso pareceu muito diferente de tudo o que esperávamos. É visto o quanto nos dispomos de “armas”, ou preconceitos quando estamos diante de algo novo.

Temos medo e preferimos não mudar algo que já está pré-estabelecido. É muito mais fácil, seguir aquilo que aparentemente nos parece ser o melhor. A verdade foi que quando nos deparamos com aquela maneira diferente de interagir com aquela aula, de início, não sabíamos como nos comportar. Mas, baseado em minha observação, era esse o objetivo da professora Laura. Ela queria desmontar todo o preconceito que trazíamos sobre o teatro e principalmente a metodologia de ensiná-lo. Seu propósito foi o de nos transmitir conhecimentos sobre o teatro diferente daquele modelo padrão de aula, a que de maneira muito errada adotamos como única capaz de desenvolver o saber. Uma vez iniciada as atividades, fomos convidados a fazer um círculo. Todas as pessoas foram orientadas a se apresentar. Tínhamos que dizer o nome, de uma maneira diferente; criativa e ao mesmo tempo, representativa. Cada um tentou fazer aquilo que vinha à mente, afinal, não foi algo previsto. Esse era o objetivo, tínhamos que pensar rápido e criar algo novo e particular. Acima de tudo, era preciso nos desvestir daqueles conhecimentos antigos que trazíamos sobre o teatro e que nem sempre condiz com a sua realidade.

No início tudo parecia muito difícil, afinal nós seres humanos estamos treinados a lidar só com o que nos parece ser “normal”, ou seja, as atitudes têm que ser aprovadas pela lei do racional e não pode fugir dos parâmetros que a sociedade estipula. Se não acatamos, somos tachados de loucos ou, visto como anormais e mesmo, ignorados. Aprendemos nesta semana que, somos seres dinâmicos, capazes de viver diversas experiências e, não podemos deixar de nos relacionarmos com o outro, e principalmente em grupo. Foi intensamente valorizada a interação entre as pessoas, a participação do grupo, o olhar nos olhos, o desprendimento de cada pessoa. Fomos estimulados a prestar muita atenção naquilo que fazemos, sentimos, vivemos e principalmente na maneira como nos relacionamos com o outro.

O teatro nos dá a oportunidade de ensinar usando a criatividade. Ele nos permite libertarmos de preconceitos e principalmente relacionarmos mais intimamente consigo mesmo e com o outro. A arte de representar possui uma dinâmica na qual, podemos interagir

a vida real com aquilo que representamos, e fundir aquilo que somos em tudo o que queremos re-apresentar. A vida não é apenas o que é, ou apenas como a vemos, por traz da cortina existe outras realidades que temos medo, vergonha ou timidez de apresentá-la ao mundo.

Uma vez iniciada as atividades, fomos convidados a fazer um círculo. Todas as pessoas foram orientadas a se apresentar. Tínhamos que dizer o nome, de uma maneira diferente; criativa e ao mesmo tempo, representativa. Cada um tentou fazer aquilo que vinha à mente, afinal, não foi algo previsto. Esse era o objetivo, tínhamos que pensar rápido e criar algo novo e particular. Acima de tudo, era preciso nos desvestir daqueles conhecimentos antigos que trazíamos sobre o teatro e que nem sempre condiz com a sua realidade.

O teatro permite à pessoa, novas experiências e que ela apreenda com este lado sutil da vida. Lado esse, que quase sempre nos passa despercebido. Às vezes, não sabemos aproveitar os grandes momentos e menos ainda de fazer arte com a vida e para a vida.

Nesta oficina, assim como na realizada na reunião pedagógica mensal da AMIC, além da etapa de brincadeiras, jogos dos sentidos, de confiança e simbólicos, realizamos também uma encenação baseando-nos no Teatro do Oprimido. Na Anhanguera Educacional, encenamos uma situação de dificuldade vivida por alguém do grupo, na qual ficou sem saber o que fazer diante de seus alunos. Encenou-se uma situação de aula particular em residência, com três crianças resistindo a realizar as atividades propostas pelo professor. Várias pessoas entraram em cena substituindo o professor (que estaria, supostamente, oprimido na situação por ser desobedecido e desatendido em sua autoridade); muitas tentativas de ter a atenção das crianças que teimavam em brincar! Por fim, entrou em cena um substituto para o personagem do professor que brincou junto com as crianças. A brincadeira fluiu muito bem. Depois, como numa barganha, chamou as crianças para a atividade na sala, mas nenhuma aceitou. E não foi encenada uma situação que resolvesse a situação do pobre e perdido professor, mas na posterior conversa refletindo sobre a cena, perguntou-se: quem oprimia quem? Havia realmente opressão? Ou talvez apenas um constrangimento do professor em não ser atendido? E depois a conclusão de que o que estava em jogo eram vontades diferentes, sendo que a das crianças não coincidia com a do

adulto. A vontade da criança foi considerada, e o seu direito ao respeito (também de suas vontades) foi atendido?

Reflexões que poderiam se desdobrar indefinidamente, numa continuidade de trabalho sobre a prática pedagógica. Mas a oficina terminara.

Na oficina realizada na AMIC, para um grupo de aproximadamente sessenta pessoas, muitas semelhanças com as anteriores, no sentido das barreiras corporais e de relação de grupo sendo quebradas, de uma fala intensa sobrepondo-se à ação, e de uma grande satisfação do grupo como um todo nas experiências sensoriais, corporais e criativas.

Para realizarmos a encenação baseada nos preceitos do Teatro do Oprimido, pedi ao grupo relatos de situações nas quais se sentiram oprimidos. Muitas foram trazidas, mas apenas duas cogitadas para a encenação: uma na qual a educadora, voluntária que ministra oficinas circenses nos educandários, contou uma situação de sua infância, na qual era impelida pelo pai a treinar a corda bamba horas e horas por dia, o que atendia por obediência e pelo desejo de ter a admiração e o afeto do pai. Ele, segundo ela, nunca a elogiou ou parabenizou pelos progressos, exigindo cada vez mais e mais esforço físico (e emocional!) para superação de si mesma na corda bamba. Isso causou nela grande sensação de opressão que resulta hoje numa auto-exigência sofrida que ela diz projetar por sua vez em seus alunos.

A outra, uma situação ocorrida entre duas trabalhadoras do Educandário, na qual uma delas se sentiu oprimida pelo descaso e desprezo da outra para com ela.

No momento de decidir que situação encenar, expliquei ao grupo que, na primeira situação, a oprimida era uma criança, e que já estava adulta. Assim sendo, numa assembléia de adultos, ninguém poderia substituir a criança para propor alternativas libertárias nesta situação de opressão, pois como regra, um grupo social não representa

outro no Teatro do Oprimido. Seria sempre uma solução adulta para uma realidade infantil. A criança não elabora e nem pode responder a uma situação como um adulto faria. Teríamos uma falsa solução. Optamos pela segunda situação, que foi encenada com muito sucesso, pois a atriz que representou a opressora o fez com muita verdade, provocando a platéia a querer entrar em cena, identificando-se com a oprimida. Por fim, neste caso, a oprimida encontrou solução para a opressão que sofrera, quando entrou em cena uma educadora que propôs uma solução bastante verossímil e conciliadora, pelo que a platéia vibrou muito.

Mas, destas oficinas, ficou uma pergunta: e as crianças oprimidas?

Continuidade da pesquisa: o “Teatro da Criança Oprimida”

Seguindo os preceitos do Teatro do Oprimido, e reconhecendo o quanto ele pode ser útil a grupos sociais que desejam reinventar suas histórias, ensaiando novas formas de agir na vida real por meio da cena teatral, ficou para mim esta pergunta: e as crianças oprimidas? São um grupo social, sofrem opressão, desrespeito, violência, desamor, mas, como podem vencer tudo isso considerando sua imaturidade, sua inocência, sua pouca possibilidade de elaborar uma situação de opressão com a consciência que esta técnica pede?

Muitas vezes, em encenações envolvendo adultos e crianças durante essa pesquisa, concluí que, ou o conflito tratava-se de questões de técnica pedagógica ou, na maioria das vezes, de uma sobreposição da vontade do adulto sobre a da criança, saindo dos limites da autoridade para o autoritarismo, o que podemos naturalmente classificar como opressão.

Como colaborar com este grupo oprimido?

Aqui um apontamento que creio poder se desenvolver como uma continuidade de pesquisa. Precisaria subverter a regra do Teatro do Oprimido, de que apenas o oprimido

entra em cena sugerindo soluções. A criança, enquanto um grupo social, não pode se defender por si mesma. Definitivamente não. Quando muito pequenas não podem nem ao menos se alimentar por si mesmas. Não prescindem do adulto e do amor. Ao invés de reivindicar respeito àquele que a oprime, muitas vezes reivindica apenas amor e atenção, mendiga-lhe afeto. É preciso que atuemos por elas, e que, como Korczak, a defendamos.

Creio que, num primeiro passo, e sempre utilizando a arte, é preciso recuperar a criança interior, incompreendida e oprimida pela sociedade adulta, não para estacionar na revolta ou auto-piedade, mas para encontrar um campo interior propício à empatia com a criança e à conseqüente percepção de suas dores e necessidades. Creio que o olhar e a recriação sensíveis de algo que nos oprimiu no passado, simbolicamente representado, podem ter um caráter terapêutico e transformador das relações no âmbito da educação, ao nivelar pela cumplicidade as crianças de hoje com as crianças que fomos. É necessário para que possamos ouvir as crianças de hoje com ouvidos, coração e imaginação criadora, como Korczak que, por ter crescido, não deixou de ser delas um representante, ao dizer:

“Somos uma classe oprimida que vocês desejam manter viva às custas do menor esforço e com o mínimo de sacrifício.

Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco.

(...) Nosso irmão, entre todos, é o artista que, nessa hora caprichosa, rara e excepcional que é a hora da inspiração, é capaz de verdadeira simpatia para com o nosso povo. Nessa hora, ele parece a vocês uma criança. Pois o que ele faz não é outra coisa senão contar-nos um conto de fadas”. (KORCZAK, 1981, p. 83).

O segundo passo, e nele residiria a continuidade da pesquisa, seria inverter, na técnica do Teatro do Oprimido, o personagem substituído. Adultos relatariam situações nas quais oprimem crianças e para isso o grupo precisaria ter uma cumplicidade e maturidade na busca por autoconhecimento e crescimento pessoal. Depois, o opressor seria substituído pela platéia, todos buscando juntos soluções mais justas e humanas para estas situações.

Seria necessário partir do pressuposto que o adulto reconhece que, por razões culturais, sociais, psicológicas e de limitações humanas simplesmente, e não necessariamente por querer, ele oprime a criança. A mãe admite e sofre por oprimir seu filho. A educadora sofre por recorrer ao grito incessantemente. E muitas vezes não conseguem agir diferentemente, por mais que reconheçam esta sua limitação, sendo que muitos aspectos inconscientes estão envolvidos.

Adultos que se reconhecem opressores, que desejam deixar de o ser, grupos de adultos que são cúmplices no desejo de trocar experiências em busca desta superação, opressores que querem deixar de oprimir, aceitam a teoria “mil vezes ser ferido do que ferir uma única vez”. Principalmente uma criança.

Sou uma adulta assim. Vejo outros adultos assim. Percebo um campo fecundo de pesquisa. Ao futuro entrego este meu desejo. Elaborar o “Teatro da Criança Oprimida, encenado por adultos que não desejam mais oprimir...” O que pensaria Augusto Boal?

*EPÍLOGO*²⁰

A pesquisa **“É forjando que nos tornamos ferreiros” - Criação Teatral e Criatividade na Educação** finalizou sua investigação relacionando arte e educação, focando-se na utilização da experiência teatral para a construção do saber pedagógico, criando elos entre a criação artística e a criatividade na prática educacional.

Concluo que a construção do saber pedagógico é um processo complexo, dinâmico, que envolve todo o ser daquele que constrói em si este saber. O saber mostra-se muito mais abrangente que a aquisição de conhecimentos teóricos, e da instrumentalização técnica numa determinada área de atuação. Em especial, em educação, este saber, ou sabedoria, se conquista pela soma do aprendizado teórico e técnico, às práticas e experiências, não apenas profissionais mas do ser humano como um ser total. O saber se constrói pela razão, pelo coração, pelo pensar e o sentir, pela reflexão e pela ação, pelo erro e pelo acerto, na mente e no corpo, pelas memórias e pelo impulso criativo.

Na construção deste saber, creio que a criação artística é uma possibilidade muito enriquecedora no despertar da criatividade do educador que, ao perceber-se um ser criativo, estenderá conseqüentemente esta característica do seu ser à sua prática profissional e à sua vida. Aqui proponho esta contribuição na formação de professores.

²⁰ Epílogo (do grego epílogos, peroração de um discurso): Discurso recapitulativo no final de uma peça para tirar as conclusões da história, agradecer ao público, estimulá-lo a extrair as lições morais ou políticas do espetáculo, ganhar sua benevolência. Distingue-se do desenlace por sua posição “fora da ficção” e pela soldadura que realiza entre a ficção e a realidade social do espetáculo. (PAVIS, 1999. p. 130)

Vivi uma experiência de dois anos de pesquisa de campo na qual pude vislumbrar o impulso criador desdobrado em muitas facetas, que envolvem o corpo, a confiança, a entrega pessoal a uma experiência, a capacidade de escuta e empatia, a memória e a imaginação, a abertura para o jogo e o improvisado, a reflexão, a espontaneidade, a cooperação de grupo etc.

A especificidade do grupo envolvido a meu ver não foi um fator de restrição na pesquisa. Em arte, e em teatro, o detalhe será sempre essencial, e, em qualquer criação, o mergulho no particular e no pequeno pode elevar a criação ao universal e abrangente. As experiências finais com outros grupos de educadores vieram reforçar as possibilidades experimentadas na AMIC, mesmo em grupos de características tão diferentes, das quais destaco a superação da pessoa do educador sobre si mesma, vencendo a timidez e a vergonha, dando passos concretos na sua expressividade, espontaneidade, confiança no outro, comunicabilidade e sociabilidade.

Do pequeno para o grande: o tema da criança interior remeteu a uma importância da infância e da necessidade de se dignificar este espaço da infância no espaço social e pessoal, para o que apoiei-me em Célestin Freinet e Janusz Korczak. O tema da identidade cultural e do retorno às terras de origem deste grupo de educadoras, remeteu a reflexão do jogo como fenômeno social, cultural, humano, apoiando-me em autores da arte, educação e sociologia. Tomo uma última citação, de Johan Huizinga, para justamente finalizar ampliando o contexto restrito da pesquisa para sua universalidade, no sentido de resignificar a arte dentro e além da vida, a poesia como parte e transcendendo a realidade:

“(…) a função do poeta continua situada na esfera lúdica em que nasceu. E, na realidade, a *poiesis* é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criado pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na ‘vida comum’, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade. Se a seriedade só pudesse ser concebida nos termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao

nível da seriedade. Ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso. Para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto". (HUIZINGA, 2005, p.133)

Vi-me como uma pesquisadora "equilibrista", que, numa pesquisa envolvendo educação, arte, psicologia, esteve sujeita a uma busca no equacionar dados objetivos, quantitativos, bases teóricas e escolhas metodológicas, com o olhar sensível, que considera as emoções, a intuição, a criação tanto dos seres com os quais realiza a pesquisa tanto quanto as suas próprias. Equilibrando-se entre a ciência e a arte, admitindo a grandeza poética que não pode e nem deve se enquadrar na lógica cartesiana e nem negá-la. Como Huizinga, admitindo, por fim, que, para a construção do saber pedagógico, é preciso ao adulto "admitir a superioridade da sabedoria infantil".

Caminhei do pequeno ao grande em minhas reflexões. Em meu coração, no entanto, continuo escolhendo o caminho inverso: do grande, para o pequeno...

Tocam os três sinais:

Béim... Béim... Béim!

Silêncio na platéia.

Nos bastidores o coração agita-se. Penoso e custoso é atravessar o corredor que nos leva das coxias escuras e protegidas, ao palco.

Mas eis que as luzes se acendem o e palco se inflama de vida. Eis que as cortinas dos olhos se abrem, e mais um personagem ganha a cena, neste grande espetáculo do tempo: o arauto que vos fala.

Não chega vazio. Não é apenas a sua primeira cena; vem cheio de uma misteriosa bagagem, pois pulsam em seu ser as oposições que lhe proporcionarão manter o público atento e curioso: quem vem lá?

Sobe à corda bamba, e fica ansioso, o arauto equilibrista. A platéia suspende a respiração: parece que vai cair! Primeira queda, a surpresa: não está só no palco. Não

está só! Muitas montanhas de sonhos e de vida, papéis e letras, pessoas e cenas, sons e ouvidos, no espaço do abrir e do fechar dos olhos, nesta nossa tão grandiosa mui espetacular companhia teatral!

Ó, musas inspiradoras do passado, anjo guia do futuro, agradeço as montanhas tão altas que de lá para cá moveram-se. As montanhas tão leves que de fora para dentro moveram-se. As montanhas que por aqui mesmo permaneceram. Agradeço o altíssimo, grandioso Rei dos pés calçados em sandálias, que disse: do tamanho do grão de mostarda, do tamanho do pequenino, minúsculo, quase sumindo... Grãonzinho de mostarda.

Respeitável Público! Finda-se o espetáculo do tempo, é tempo de terminar! Fecham-se as cortinas dos olhos, abrem-se as cortinas da alma! Enquanto isso, este arauto se despede, agradece a honrosa presença, presente no agora instante, que aprisiona o arauto, e ao mesmo tempo o liberta!

FIM

BIBLIOGRAFIA

- ARNON, Joseph. **Quem foi Janusz Korczak?** São Paulo: Perspectiva: Associação Janusz Korczak no Brasil, 2005.
- BOAL, Augusto. **O Arco-íris do Desejo – Método Boal de Teatro e Terapia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1999a.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1999b.
- FREINET, Célestin. **A educação do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Lisboa: Estampa, 1975.
- _____. **Conselho aos pais.** Lisboa: Estampa, 1974.
- _____. **Ensaio de psicologia sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Ensaio de psicologia sensível II.** Lisboa: Estampa, 1978.
- _____. **O método natural.** Lisboa: Estampa, 1977.
- _____. **Para uma escola do povo.** Lisboa: Presença, 1973.
- _____. **Pedagogia do bom-senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREINET, Elise. **Nascimento de uma pedagogia popular.** Lisboa: Estampa, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.
- HUIZINGA, Johan . **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. Janusz. Quando eu voltar a ser criança. São Paulo: Summus, 1981.
- KORCZAK, Janusz e DALLARI, Dalmo de Abreu. **O direito da criança ao respeito.** São Paulo: Summus, 1896.
- KUSNET, Eugênio. **Ator e Método.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1987.
- LEWOWICKI, Tadeusz, SINGER, Helena e MURAHOVSKI, Jayme. **Janusz Korczak.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

- LOPES, Marcell Ribeiro Castanheira. **Ser ou não ser - a identidade do professor na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Espaço do Saber, 2004.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1988.
- OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- ROSA, Guimarães. **Primeiras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- SANCHES, Renata Meyer. **Psicanálise e Educação – questões do cotidiano**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2001a.
- _____. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001b.
- STANISLAVSKI, Konstantin. **A Criação de um papel**. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- _____. **A preparação do ator**. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998a.
- _____. **A construção da personagem**. Trad. Pontes Paula de Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998b.

ANEXOS

ANEXOS
FIGURAS DO "LIVRO DA VIDA"
REGISTROS DOS ENCONTROS TEATRAIS



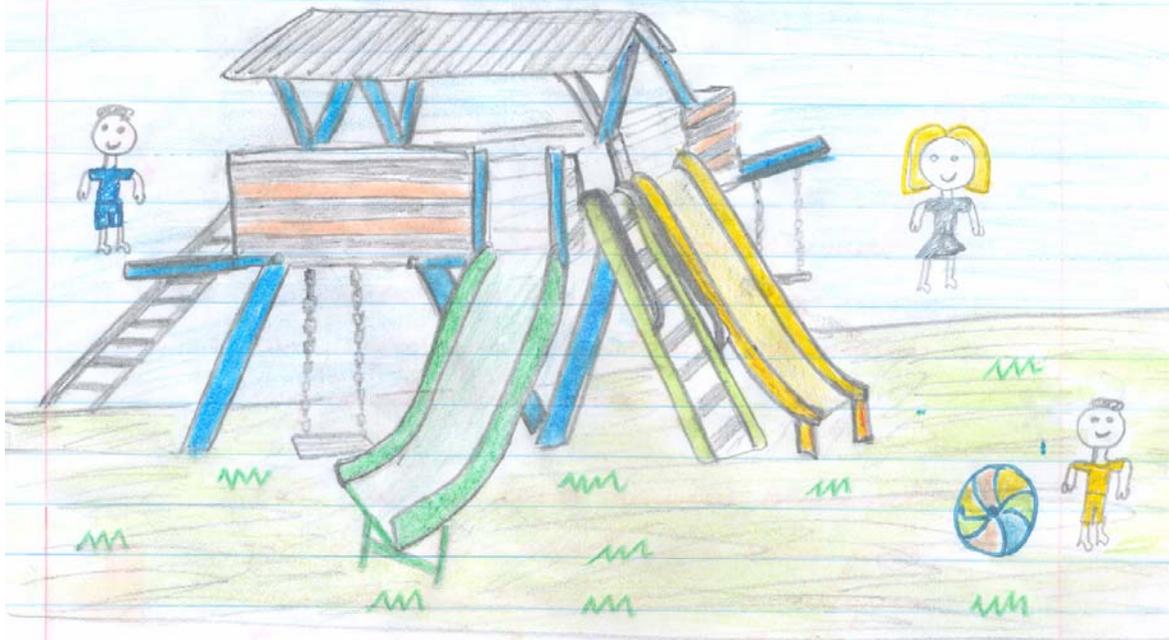
TEATRO

A arte que mostra variações
de personagens já existentes
em cada um de nós...



FIGURA A

Brincar



Quando a gente é criança a brincadeira nos faz sentir mais livre.

Tem brincadeiras de vários tipos. Brincadeiras que nos faz pular, ficar sério, correr, pular, enfim.

Todos adultos tem dentro de si ^{TEM} sua parte criança.



FIGURA B

O misterioso suco

O mundo imaginário das crianças é uma caixinha de surpresa para nós adultos. O que será que elas encontram de interessante de baixo da escada para estarem sempre lá? Porque estamos sempre dizendo que lá não pode.



FIGURA C

MUNDO

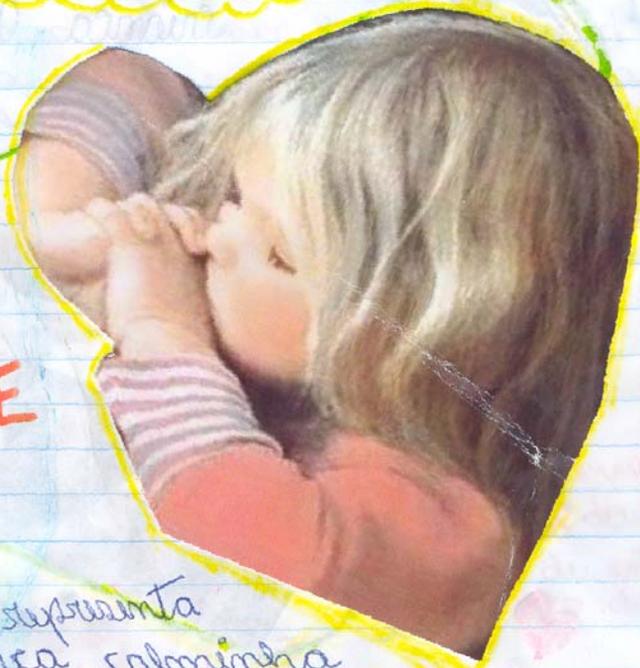
IMAGINARIO



FIGURA D

Reunião pedagógica Data: 22/05

A
M
I
C
E



Essa foto representa
uma criança solminha
eu entendo que quanto mais a
criança calma, mais a preocupação
porque criança tem muita energia
e quando opnte vir criança parada
isolada, e porque ela não está bem
ela tem uma criança na minha
sala o gabriel, ele é um pouco agi-
tado, quando ele chega de manhã
que não vai brincar se fica choran-
do, quando voltar, todo mundo fala
o gabriel não tá bem.



FIGURA E (1)

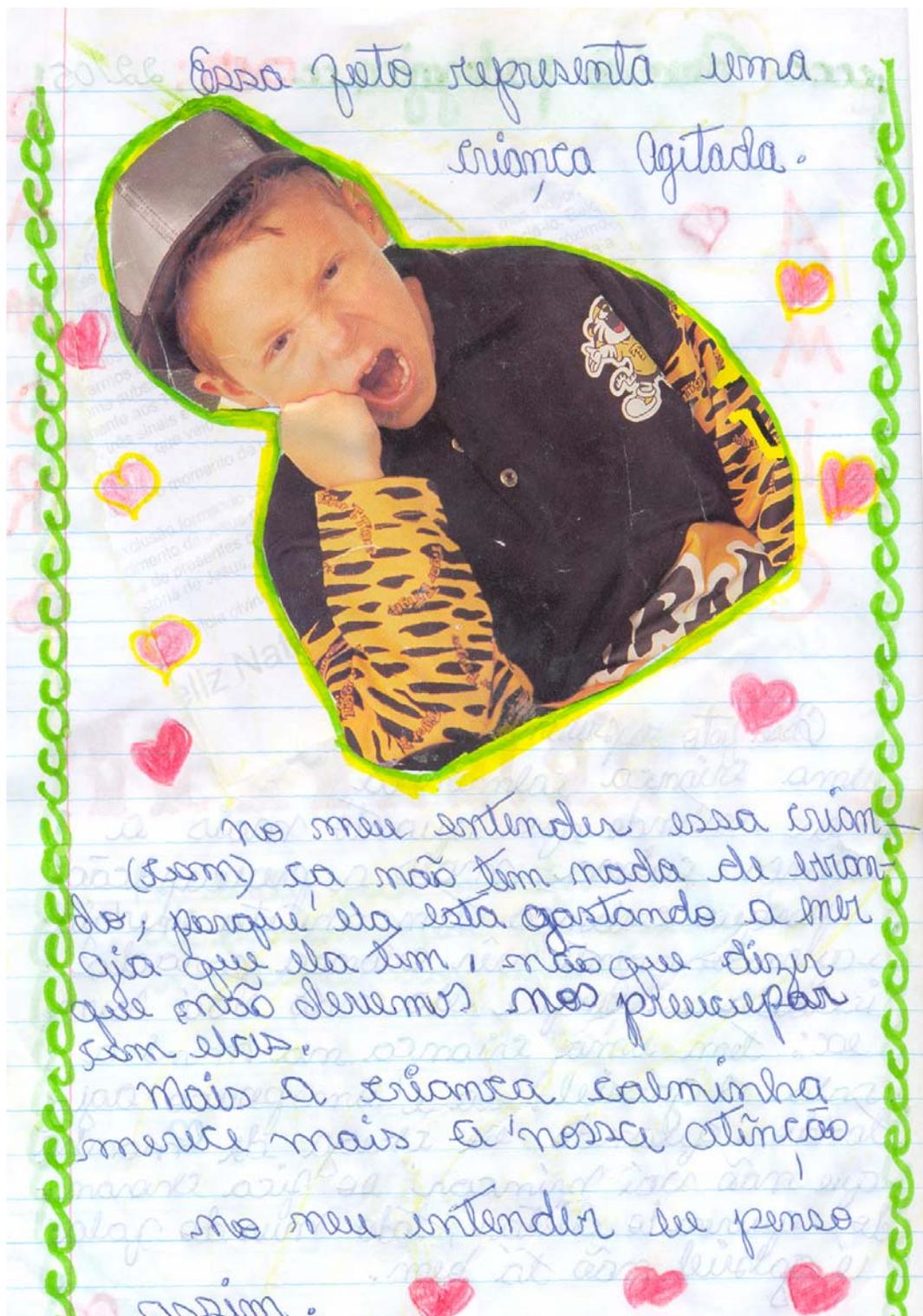


FIGURA E (2)

ANEXO 2

DESCRIÇÃO DE JOGOS TEATRAIS VIVENCIADOS NAS OFICINAS

Jogo “Completar a imagem”: no qual uma dupla cria imagens estáticas com seus corpos, alternado aquele que propõe e aquele que completa a imagem. Inicia-se com um aperto de mão, e a dupla “congela”, pára de se mexer e mantém a imagem do aperto de mão. Um da dupla se desvencilha da imagem, observa o outro ainda parado e propõe uma nova combinação com o seu corpo necessariamente em relação com o outro. Fixada a nova imagem, a outra é que se desliga dela, observa de fora e propõe nova combinação. Este jogo foi muito bem executado, com boa concentração e interação nas duplas.

Jogo “Líder Oculto”: no qual forma-se uma roda com todos os participantes, saindo da sala um voluntário. O grupo em roda combina um líder, que irá propor movimentos variados a serem imitados por toda a roda. O objetivo de grupo é não deixar a pessoa de fora, que retornará à sala, perceber quem é o líder. Assim, quem volta, fica no centro da roda e tem três chances para acertar quem é o líder, e assim sucessivamente vão saindo um a um dos participantes. A realização deste jogo foi muito divertida, durou bastante tempo, gerou um clima de brincadeira, riso e cumplicidade no grupo.

Jogo do “Espelho”: em duplas, um propõe movimentos e o outro imita, como num espelho. Depois se inverte o espelho e por último, os dois são proponentes e imitadores simultaneamente. O objetivo do jogo é desenvolver uma precisão tal a ponto de o público não perceber de quem partiu o movimento. Elas demonstraram (e posteriormente comentaram) grande dificuldade para olhar nos olhos da colega, o que é condição do jogo. Aos poucos foram perdendo a timidez e conseguindo o entrosamento, a disponibilidade física e mental, e a comunhão necessária para este jogo.

Jogo “Escultura em argila”: no qual uma da dupla faz o papel da argila mole nas mãos do moldador, e a outra molda no corpo da companheira uma forma, como uma estátua; depois se inverte.

Jogo “1, 2, 3, 4”: no qual, a cada comando numérico o grupo faz um movimento: 1- juntar-se o mais próximo possível no centro da sala; 2-afastar-se o mais possível uma das outras; 3- abraçar uma companheira; 4- posições de desequilíbrio encostando partes do corpo. O jogo foi divertido, ágil, e algumas ficaram até cansadas.

Jogo “Floresta de sons”: ocorre em duplas, uma pessoa de olhos fechados e outra de olhos abertos. Uma guia a outra pelo espaço através da repetição de um código sonoro combinado no início do exercício. Todas as duplas atuam simultaneamente pelo espaço, tendo que o emissor do som zelar pela pessoa de olhos fechados para que não encontre obstáculos.

ANEXO 3
PROJETO SÓCIO-PEDAGÓGICO AMIC/2008



“Como uma criança,
amar...”

AMIC - Associação dos Amigos da Criança

CNPJ: 71.754.477/0001-00 / Inscrição Estadual: 244.909.051.111 / Utilidade Pública Municipal: Lei nº 7794 de 24/03/1994
Conselho Municipal de Assistência Social - CMAS sob nº 104/ em 14/8/97 / Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos - Resolução Nº 203
Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS sob nº 203 de 06/08/99 - Diário Oficial da União em 12/08/99 - nº 44006.001369/98-60
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA Nº 0046/02 de 08/05/2002
Unidade I - Rua Tenente Lourival Bertinotti, 615, Village - Campinas-SP - fone: 3287-7970
Unidade II - Rua Rosa Agridelle Cipriano, 1 - J.Monte Cristo - Campinas - SP - fone: 3269-3115
www.amic.org.br e-mail: amic@amic.org.br

EDUCANDÁRIO FRANCISCO CÂNDIDO XAVIER – UNIDADE

II – J. Monte Cristo/P.Oziel

PROJETO SÓCIO-PEDAGÓGICO

PEDAGOGIA AMIC, UMA PEDAGOGIA AMIGA DA CRIANÇA



CAMPINAS

2008

Índice

I - DADOS INSTITUCIONAIS	04
II- PROJETO SÓCIO- PEDAGÓGICO	05
01 - INTRODUÇÃO	05
02 - MISSÃO INSTITUCIONAL	06
03 - PROPOSTA PEDAGÓGICA	07
04 - HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO	16
05 - OBJETIVOS	17
06 - ORGANIZAÇÃO DAS SALAS E PERÍODOS	18
07 - ESTRATÉGIAS	18
08 - PROJETOS PERMANENTES ANUAIS	20
09 - AVALIAÇÃO	25
10 - METAS	26
11 - REUNIÕES	26
12 - ATENDIMENTO À DEMANDA	26
13 - CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE	27
14 - QUADRO DE RECURSOS HUMANOS	28
15 - CONSELHO DE ESCOLA	28
16 - TRABALHO DE VOLUNTARIADO	30
17 - AÇÕES SOCIAIS DESENVOLVIDAS COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE	34
18 - PLANO DE AÇÃO DA DIRETORIA	40
19 - PLANO DE AÇÃO DA PEDAGOGA	47

*"A quem o sofrimento pessoal é poupado, deve sentir-se chamado a diminuir
o sofrimento dos outros."
(Albert Schweitzer - 1875-1965 - Nobel da Paz em 1952)*

I - DADOS INSTITUCIONAIS

- ***Identificação da Instituição***

Nome da Instituição: **Educandário Francisco Cândido Xavier - II**

CNPJ: **71.754.477/0001-00**

Endereço completo: **Rua Rosa Agritelli Cipriano, nº 01 - Monte Cristo/ Campinas. CEP 13051-000**

Telefone / Fax: **(019) 3269-3115**

E-mail : montecristo@amic.org.br

- ***Identificação do Presidente da Instituição***

Nome Completo: Maria Isabel Rodrigues

RG: 8.806.336

CP F: 776.449.058-04

Profissão: Professora Universitária – Engenheira de Alimentos

Endereço: Rua Aldo Grigol, 79 – Barão Geraldo – Campinas - SP

Telefone/celular: 3287-0127/9262-6254

E-mail: bel@fea.unicamp.br

- ***Ata da eleição do Presidente:***

Posse em: 02/04/2005

Mandato de 08/07/2005 até 08/07/2011

- ***Identificação do Coordenador Pedagógico***

Nome: Maria Lúcia Queiroz Guimarães Hernandes

CPF:108.001.428-45

RG: 15.664218

Telefone/celular: 3269-3115 cel: 9167- 7469

E-mail: mluciaguima@yahoo.com.br

- ***Identificação do Pedagogo responsável***

Nome Completo: Zeni Maria Reinert

CPF:256113279-68

RG:888563 SSP/SC

Telefone/celular: 3269-3115 – 9192-7556

E-mail: zeni.Maria@hotmail.com

Identificação da Assistente Social**

Nome completo:Arlete Ferreira da Silva

CPF:290848748-97

RG:34603261-1

- ***Identificação da Mantenedora***

Nome completo: Associação dos Amigos da Criança - AMIC

Razão social: Associação dos Amigos da Criança - AMIC

Telefone/celular: 3269-3115

II- PROJETO SÓCIO- PEDAGÓGICO

01. INTRODUÇÃO

Quando estudamos a história e a evolução do homem na sociedade percebemos que em cada época e cultura surgiram diferentes concepções de infância, tendo a criança, sempre uma visão negativa, considerada como um ser incompleto, inacabado, um adulto em miniatura.

Rousseau, no séc. XVIII preocupou-se em dar uma conotação diferente para a infância, idéias estas que se firmaram no séc. XX, quando psicólogos e pedagogos começaram a considerar a criança com características e necessidades próprias.

Entendendo hoje, a criança como um ser social e histórico, pretendemos apresentar uma proposta pedagógica que evidencie o compromisso de uma prática social que leve à ampliação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, a sociedade e o processo que o grupo de crianças/adultos vivência.

Para tal, a proposta pedagógica da escola não pode ser apenas um documento escrito, até porque este não daria conta de registrar todos os procedimentos necessários a curto, médio e longo prazo, para efetivação de uma proposta que é dinâmica, nunca pronta e acabada, com pontos de partida sempre renovados e ampliados em sintonia com o mundo vivido numa constante busca de significados, uma vez que cria as possibilidades de definição de metas coletivas que possam conduzir à ação pedagógica planejada, ou seja, condições necessárias para que num processo sistemático de reflexão, encontre-se o caminho para o desenvolvimento de uma proposta refletida e assumida.

Diante disto, o Educandário Francisco Cândido Xavier encaminha sua proposta pedagógica de forma a mostrar seus objetivos, princípios e encaminhamento metodológico, conteúdos a serem trabalhados e processo avaliativo. Sendo esse, embasado por uma fundamentação teórica onde a ênfase recai no respeito ao desenvolvimento da criança e nas interações sociais que decorrem das relações que se estabelecem durante esse processo e tem como finalidade o respeito ao desenvolvimento integral da criança, no qual abrangem seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, que contribuem com a ação da família e da comunidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCOBERTAS (Descentração e Autonomia)

Na fase de Educação Infantil, a criança faz uma série de acomodações e resignificações na busca de melhor compreensão do mundo que a rodeia, sendo necessário que o professor intervenha propondo atividades motoras, de experiências físicas, de exploração, de objetos e de seu corpo.

O brincar de faz-de-conta é fundamental: imitar pessoas, animais, situações diferentes: construir pequenas cenas, fantasiar-se, participar de jogos dramáticos, ouvir e contar histórias e suas histórias de vida, além de participar de atividades de pequena duração que envolvam o coletivo e de momentos para pequenas negociações e limites, permitindo-lhes assim maior descentração e autonomia. É o momento de evidenciar nas atividades todas as formas de expressão, seja musical, plástica, teatral, cultural e outras; para que a criança avance em seu processo de construção de sua alfabetização estética. É necessário valorizar as suas descobertas e iniciar a inserção cooperativa de grupo de trabalho. É importante, também que se oportunize a participação das crianças nos planejamentos de algumas atividades e junto com o grupo descobrir diferentes formas de conhecer as coisas do mundo, tendo liberdade de dizer o que se está pensando e ouvindo dos outros também.

O objetivo da Escola é proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, priorizando o seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, oportunizando a ampliação de suas experiências e estimulando seu interesse pelo conhecimento do mundo.

02. MISSÃO INSTITUCIONAL

Missão da AMIC - Proteção À Família, Amparo À Infância, À Adolescência e à Velhice E Tratamento Em Regime De Internação Para Dependentes Químicos.

O educandário aspira educar seres humanos que possam contribuir ativamente para a construção de cidadãos reflexivos, críticos, criativos e cooperativos. Centrado no desenvolvimento do ser humano, tem como princípio o 'respeito', uma variável humana do amor, a afetividade e a valorização de cada sujeito no seu processo de aprendizagem. Visa capacitar o educando para a viva relação dele como sujeito na interação com o outro e com o mundo circundante, a dar respostas aos desafios da própria vida e aos de seu meio sociocultural

03. PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica da AMIC – Associação dos Amigos da Criança situa na *Concepção Sócio – Interacionista* de aprendizagem, é também chamada de sócio-histórica ou histórico-cultural. Conforme esta concepção, a influência do meio sociocultural é determinante na formação das funções psicológicas superiores. A criança e o conhecimento se relacionam através da interação social, isto é, da atividade conjunta, mediada.

Segundo VIGOSTSKY é através da construção do real pela criança, e posteriormente na interação com os outros que, aos poucos, os conhecimentos são internalizados por ela. Portanto ela é concebida como um sujeito social, interativo, produtor de conhecimentos a partir de situações vivenciadas dentro e fora da escola, por isso é mister proporcionar um ambiente rico em estimulações adequadas e de trocas entre crianças e adultos que interagem com ela. Sendo assim, é de fundamental importância que a mediação pedagógica seja pautada por valores morais e éticos, como também possa se dar de modo onde se possa atender às necessidades singulares de cada sujeito.

Pretende-se pois, através desta proposta, ressaltar a importância da criança como ser histórico-social e cultural que deve ser valorizado para que se possa construir uma educação comprometida, que busque a formação de cidadãos autênticos, críticos e autônomos.

A partir dessa concepção, consideramos também outros autores que possam corroborar com nossa proposta sócio – educativa.

"*A vida educa. Mas a vida que educa não é uma questão de palavras, e sim de ação. É atividade*" (Pestalozzi apud Incontri, pg. 90, 1996): **Aprender Fazendo**

A criança, na concepção de Pestalozzi, é pensada e percebida como um sujeito natural a ser cuidado com vistas a uma produtividade como a da natureza. O pensador suíço costumava comparar o ofício do professor ao do jardineiro, que devia providenciar as melhores condições externas para que as plantas seguissem seu desenvolvimento natural. Ele gostava de lembrar que a semente traz em si o "projeto" da árvore toda. Nesta concepção natural, Pestalozzi desenvolve a idéia do "**aprender fazendo**", amplamente incorporada pela maioria das escolas pedagógicas posteriores a ele. O método deveria partir do conhecido para o novo e do concreto para o abstrato, com ênfase na ação e na percepção dos objetos, mais do que nas palavras. Para ele a criança é "*um ser puro, bom em sua essência e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta para atingir a plenitude*". O conteúdo precisa estar vinculado a esse corpo sensível do educador que, na prática, externado-a, auxilia o desenvolvimento das habilidades e dos valores no educando e com o educando.

Questiona as tarefas escolares mecanicistas e distantes do interesse infantil (repetitivas e enfadonhas) opostas aos jogos (atividades lúdicas, recreio), apontando como essa dualidade presente na escola, reproduz a dicotomia trabalho/prazer, gerada pela sociedade capitalista industrial. Foi com este princípio que Pestalozzi sustentou o seu trabalho de assistência educacional e filosófica.

Isso requer que o *Instituto de Educação Pestalozzi/Kardec, Educandário Francisco Xavier* seja um espaço em que formação e informação sejam vistas dentro de uma dinâmica sócio interativa, participativa: a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia da sociedade e em um universo cultural maior.

Segundo FREIRE (1970, p.90) “*Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento*”.

Segundo Freinet: *autonomia e cooperação*. Nosso papel de educadores é contribuir para o desenvolvimento de cidadãos, para uma sociedade verdadeiramente democrática. Onde se aprende **democracia** praticando a vida em sociedade; e só se é verdadeiramente cidadão quando se é livre e autônomo.

Neste sentido, a autonomia é construída a partir de situações que proporcionam ao sujeito educando a decidir e responsabilizar-se. Resignifica a ‘Autonomia’: ela não significa um espontaneísmo indiferente a anular a autoridade do educador como não significa abandono do educando a fazer tarefas por si mesmos. ‘Autonomia’, dentro desse projeto diz respeito à experiência do ser do educando, no nível moral, a conjugar a iniciativa para a ação com uma crescente responsabilidade com o mundo físico e social.

Para VIGOTSKY, as potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir do contato com pessoas mais experientes e com quadro histórico-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais.

Neste sentido, a instituição deve dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um incentivador de novas conquistas psicológicas. Assim a escola tem como ponto de partida o nível de desenvolvimento real das crianças (em relação ao conteúdo) e como ponto de chegada os objetivos da aula que devem ser alcançados, ou seja, chegar ao potencial da criança, intervindo na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Uma Pedagogia da Responsabilidade e da Afetividade, encontra-se em Korczak (1981, p.148) em que diz: “*não basta amá-las, é preciso respeitá-las, compreendê-las a partir de seu referencial e não a partir de um futuro hipotético que elas não compreendem ainda*”. Defende a educação para a formação do cidadão ativo e participativo, para a autonomia infantil”.

A educação é um ato coletivo. Não é um ato individual. Korzack valoriza o papel da afetividade na educação e na construção do conhecimento. “*A criança vê no adulto mais próximo um modelo a ser imitado, copiado*”. Ela se identifica com ele, mesmo quando entra em conflito com ele. Daí korczak chama atenção para a grande responsabilidade do adulto em contado com as crianças.

Segundo VIGOTSKY é através da construção do real pela criança, e posteriormente na interação com os outros e, aos poucos os conhecimentos são internalizada por ela. Portanto ela é concebida como um sujeito social, interativo, produtor de conhecimentos a partir de situações vivenciadas dentro e fora da escola, por isso é mister proporcionar um ambiente rico em estimulações adequadas e de trocas entre crianças e adultos que interagem com ela.

Vemos que Freinet considera a aquisição do conhecimento como fundamental, mas, essa aquisição deve ser garantida de forma significativa. A experiência é a possibilidade para que a criança chegue ao conhecimento. Assim, *partimos, na nossa prática pedagógica, das necessidades da criança.*

A teoria piagetiana propõe que a criança troque idéias e as coordene. Para que ela possa alcançar esse nível de desenvolvimento, é preciso que haja interação da criança com seus pares e com os professores, permitindo-lhe explicar e expor suas idéias, brincar, falar, opinar e resolver problemas entre si.

A interação professor-criança é parte de uma história de vida anterior que influencia esta relação. Nesse sentido, a intervenção é favorável, mas depende do nível de desenvolvimento da criança. Além disso, é também função do professor propiciar à criança um ambiente sócio-afetivo adequado, permitindo que ela desenvolva suas atividades lúdicas de forma espontânea, possibilitando-lhe a construção de coordenações, primeiro no plano do corpo, depois no plano do pensamento, que evolui continuamente, rumo à reciprocidade. O professor deve buscar novas formas de estimular a atividade da criança, levando-a a encontrar novas soluções por meio de sua própria atividade. Entretanto, não basta que a criança da pré-escola realize ações, mas também que fale a respeito delas por meio de palavras, desenhos e outros.

O professor, nesse processo, é visto como um mediador entre o aluno e conhecimento, intervindo no sentido de assegurar ao aluno, dentro da Instituição, condições favoráveis para aprender, planejando e encaminhando atividades de modo a garantir a programação estabelecida, para que os alunos desenvolvam as capacidades eleitas como essenciais.

➤ **Interações**

A criança é um sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, possuidor de muitas linguagens e a partir de interações com o mundo físico e social constrói conhecimentos. Acreditamos que são as interações adulto/criança estabelecidas no contexto educacional que promovem essa construção, na interação da qual o adulto assume um papel de mediador e desafiador do aprendizado da criança. Falar das interações é falar em rotina na instituição que lida com crianças pequenas em desenvolvimento. Esta rotina tem que ser viva, interativa, dinâmica, buscando acompanhar e adequar a sua estruturação aos movimentos do grupo que é constituído por crianças e educadoras. No entanto, como o nosso foco de discussão nesse momento refere-se às interações no Educandário e que estão vinculadas ao tempo e espaço que conduzem as atividades, chamamos atenção para a necessidade da rotina procurar abarcar o significado dessas interações no momento de planejar. Dentro dessa perspectiva a dinâmica de trabalho distribuído em Áreas permite a criança que desfrute dos diferentes espaços proporcionando descoberta, autonomia, participação ativa, cooperação, aconchego, fantasia, interação com diversos materiais como: brinquedos, livros, jogos, blocos, artes plásticas, fantoches, bolas, sucatas enfim, vários materiais, estabelecendo elos entre o prazer de ouvir histórias, de brincar, de jogar, dançar, pintar, dramatizar, cantar, desafiando e criando possibilidades para que ela vivencie aventuras e conhecimento. A organização da rotina nas áreas de trabalho é parte do planejamento heterogêneo e oportuniza à criança o desenvolvimento das competências (saber fazer com autonomia), construção de diferentes aprendizagens, formação de conceitos, oportunizando a dinâmica de escolha e tomadas de decisão.

3.1. Características do Desenvolvimento Infantil

Entendemos que para o educador infantil planejar coerentemente, ou seja, selecionar espaços, materiais e atividades que contribuam para ampliação do conhecimento infantil é necessário que ele conheça as peculiaridades do universo infantil, o contexto onde vivem as crianças, o perfil da sua turma, mas primeiramente torna-se necessário conhecer as características específicas do processo de formação humana.

➤ **Berçário e Infância I**

Este período de formação humana se caracteriza pela construção dos esquemas sensoriais motores onde o bebê organizará de forma gradual os estímulos ambientais que receber.

A principal fonte de conhecimento para o bebê está nas ações. Por exemplo: o bebê que está no berço ao alcançar o móvel que provoca um som musical, aprende a estabelecer relações entre o móvel e o movimento para provocá-lo.

É através do contato com objetos e os adultos, que a criança começa a estabelecer relações meio e fim, ela irá coordenar repetindo os esquemas da ação sobre os objetos e conhecer a realidade.

São nessas trocas de informações que o adulto estabelece laços afetivos primordiais para o crescimento e desenvolvimento de todas as capacidades humanas.

O Período da Infância I reúne crianças na faixa etária de três meses a dois anos e 4 meses, e é o grupo que traz a maior preocupação para os educadores.

O que fazer com bebês que não falam, que mal andam, não brincam?

O primeiro desafio seria justamente perceber como os bebês “falam”, “andam”, “brincam”; como eles se apropriam do mundo. Aprender a ouvir as múltiplas linguagens que se expressam nos gestos, nos olhares, no toque, na escolha dos objetos, nas tentativas de comunicação verbal dos bebês, linguagem que o ouvido adulto precisa exercitar para escutar, considerando a história de cada uma das crianças e sua família.

“Ver e ouvir, antes de falar é um exercício difícil, porém necessário, que auxilia o adulto/educador na compreensão de seu papel na relação com crianças pequenas que têm contextos sociais e culturais diferentes, principalmente com crianças que ainda não dominam a comunicação através da fala.” (OSTETTO, 2002, p. 61) Os eixos centrais do trabalho com bebês são as estimulações e percepções. Ao movimentar-se, os bebês expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de uso significativo de gestos e posturas corporais. *“Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal. (RECNEI, 1998, p. 25)* O bebê constrói conhecimento e utilizando-se das mais diferentes linguagens (corporal, musical, afetivo/emocional) estabelecendo vínculos afetivos, fortalecendo a auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social. No banho, o contato físico, a exploração do meio e a descoberta do eu corporal devem ser propiciados pela relação adulto - criança e pela organização do espaço. *A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. (RECNEI, 1998, p. 25).*

Móveis e figuras de animais e de bebês devem ser espalhados pela sala criando focos ricos de interação, além de fotos das crianças coladas no cabideiro (espaço destinado às mochilas) identificando os pertences de cada criança, contribuindo para a construção da identidade e autonomia infantil.

Apostar e investir na autonomia das crianças deve ser o princípio dos educadores. Nesta faixa etária, essas possibilidades devem ser buscadas nas brincadeiras, no espaço e no “outro” como ricas oportunidades de aprendizado.

Pensando no desenvolvimento das crianças de 0 a 2 anos, as propostas devem contemplar o desenvolvimento das linguagens

Perceptiva, Oral, Afetiva e Motora.

➤ **Período da Infância II e III**

É um momento de grande descoberta e mudanças na relação da criança consigo mesma, da criança com objetos, com o espaço, com as pessoas que convive. Começa a ter domínio sobre o seu corpo e sua musculatura.

São características marcantes em uma criança de dois e três anos: andar e correr livremente, chorar para pedir o que quer, imitar ações do adulto. Na alimentação, usar a colher e o copo começam a ser uma conquista.

Em situações de conflitos percebe-se que a criança não consegue estabelecer relação com o outro, apresentando comportamento egocêntrico. Nas brincadeiras, nas conversações ou nas interações sociais a criança fixa sua atenção em um único assunto, centralizando seus interesses e emoções. Inicia-se o período onde a criança tem controle dos esfíncteres, troca de roupa ainda com dificuldade, surgem situações de defesa e ataque, o choro, as intrigas, mordidas e empurrões.

Com três anos completos as crianças trocam de roupa sem auxílio, na alimentação comem sozinhos, seus paladares está bem definido. Nas brincadeiras identifica-se situações de liderança e companheirismo por parte de algumas. Controlam com precisão os esfíncteres, mas o choro, as brigas ainda estão em evidência. Para vivenciar a realidade, a criança usa o mundo do faz de conta, as brincadeiras e o jogo simbólico. Onde a imaginação e a criatividade estão em evidência a todo o momento.

Cada criança, nesta faixa etária, tem seu tempo próprio de realizar determinadas atividades, sua cultura e a realidade onde vive influencia bastante em suas atitudes.

Os primeiros anos de vida são decisivos para a formação humana. Nesse período a criança vai desenvolver várias formas de relação social no grupo, estabelecer laços afetivos e as formas de expressar suas emoções. A capacidade de entender seus pensamentos e de comunicar-se com os outros é, sem dúvida, muito importante para as crianças pequenas.

Desde o seu nascimento até aos três anos aproximadamente, as crianças desenvolvem (aprendem) vários movimentos, entre eles: o de preensão das mãos, engatinhar, andar, pular, correr e também o controle dos esfíncteres. Uma das principais aquisições da criança neste período é a linguagem oral, que lhe permite gradativamente, expressar o pensamento através da fala. Essa conquista possibilita à criança a diferenciação eu/outro, componente psíquico fundamental para construção da identidade.

A partir dos três anos, os educadores podem organizar atividades de tempo mais duradouro, considerando que nesta faixa etária existe uma disponibilidade maior por parte das crianças em relação ao seu tempo de concentração. A linguagem oral, assim como a linguagem corporal, estão a cada dia mais desenvolvidas e espontâneas.

Por meio das diferentes linguagens, as crianças exploram objetos e desenvolvem a sua autonomia (esta última, relaciona-se com o locomover-se sozinho). São todas as linguagens (oral, corporal, plástica, musical...) formas de comunicação e expressão para que as crianças compreendam, compartilhem e construam significado sobre o real que as cerca. *“Uma das primeiras formas de linguagem da criança é a utilização do movimento do seu corpo para dialogar com o outro. Pode surgir da própria criança ou pode surgir através da imitação. Em ambos os casos, é a busca do estar em comunicação, que é uma manifestação humana”.* (LIMA, 2003, p. 8) As propostas devem contemplar o desenvolvimento de

diversas linguagens simultaneamente, integrando-as. Neste período, preocupamos com a Linguagem Motora, Oral, Afetiva e Plástica.

➤ **Período da Infância IV -**

Neste período, as crianças apresentam grandes mudanças, principalmente na linguagem, as narrativas ficam mais complexas, possui habilidade para compreender e utilizar a linguagem oral. Tem boa capacidade de argumentação, relata bem experiências e fatos ocorridos com detalhes. Despende grande energia física, demonstrando força, velocidade, resistência, flexibilidade e agilidade. Participa de danças, brincadeiras, jogos e situações diversas, com gestos diversos e ritmo corporal próprio.

Utiliza o movimento de preensão e manuseia diferentes materiais, objetos e brinquedos; lançando, construindo, criando, colando, etc... Monta quebra cabeça com ajuda e progressivamente sozinho; joga dominó e memória, obedecendo as regras e com grandes acertos; Gosta de aventuras e de se sentir independente;

Com quatro e cinco anos, começa a sentir-se uma entre muitas; forma grupos de dois ou três companheiros; Já com cinco/seis anos prefere os jogos associativos aos individuais, participando de grupos de dois a cinco companheiros, a criança solitária tem amigos imaginários; Surgem menos conflitos, pois já aprendeu a ceder e a cooperar;

Cria e recria formas expressivas - texturas, volume, espaço, forma, cor, linha - através de desenhos, pinturas, colagens, modelagens e construções, integrando, percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade. Aprecia suas produções e a dos outros, por meio da observação, narração, descrição, e interpretação de imagens e objetos. Torna-se um mini cientista que tudo investiga e verifica, formando seus próprios conceitos:

- ◆ Assume responsabilidades, mas precisa ser recordada das mesmas.
- ◆ Utiliza noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas; Apresenta interesse com a escrita, compara letras e números em diversas situações; Identifica números nos diferentes contextos em que se encontram; Brinca com as letras, escrevendo de forma não convencional;
- ◆ Interessa-se pelo tempo, dias de semana, tem mais noção do ontem, amanhã e hoje. A linguagem oral já é uma conquista e a expressão gráfica passa a ser um objeto experimental. A necessidade de construir regras de convivência ajuda as crianças a experimentar e a entender os papéis sociais.

O jogo e a brincadeira são, por si só uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem a criança melhorando seu comportamento além dos habituais.

As noções matemáticas são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático, podendo assim, fazer várias descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente. Sendo assim, a matemática já pertence à vida cotidiana da criança que chega na pré-escola, pois a mesma tem vivenciado situações que resultam nesse conhecimento, buscando resposta para os problemas que se apresentam.

O domínio corporal já é aquisição da criança nesta idade. Entretanto, ainda é necessário que o adulto/educador leve a criança gradativamente ampliar e construir o seu conhecimento a respeito do seu próprio corpo, assim como também do corpo do adulto, dos objetos que o cercam, construindo noções básicas matemáticas de forma, tamanho, cores, quantidade e posição no espaço.

No Período IV, pensando no desenvolvimento da criança as Linguagens mais pertinentes são: a Lógico-Matemática, a Oral/Gráfica, Inventiva e Plástica.

➤ **Encaminhamento Metodológico:**

Os encaminhamentos metodológicos propostos devem estimular o desenvolvimento das estruturas do pensamento da criança, que auxilie no processo de socialização, na busca do seu auto conhecimento (considerando seu estágio de desenvolvimento) e que a desafie a pensar, num ambiente que incentive sua atividade criadora, além de contribuir para o seu desenvolvimento global. ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento e do seu auto-conhecimento

A brincadeira vai estar permeando todo o processo ensino-aprendizagem, nas suas diversificadas formas de expressão. Como: Faz de conta; linguagem Imaginação e dramatização. Na visão sócio- histórica de Vygotsky, a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social.

O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil. Brincando a criança suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos e do mundo que ainda desconhece diminuindo, assim, seu sentimento de impotência e entendendo a realidade que a rodeia. Brincando, sua inteligência, sensibilidade, a motricidade, a mente e a criatividade estão sendo desenvolvidas, além de aprender a socializar-se com outros e com os adultos.

“A brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica; isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhe novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre imaginação e imitação da realidade” (RCNEI/1998, p. 35).

Outros aspectos a destacar, além do espaço para as brincadeiras, são os jogos (também uma forma de brincar), neste a criança se sujeita a regras e desenvolve funções psíquicas como: abstração, memória, atenção e capacidade criadora. Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

A criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

O Jogos dão às crianças uma chance real de brincar com outras possibilidades de ser e de agir, favorecem a formação da identidade e mostram, na prática, a importância dos valores, as conseqüências das atitudes e, acima de tudo, desenvolvem a cooperação e a habilidade no trabalhar em grupo. Jogos motores e brincadeiras que contemplam a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar as crianças aprendem a competir, a colaborar uma com as outras, a combinar e a

respeitar regras. E através dos jogos e as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento apreendido possui um significado.

Para garantir essas experiências que revelam nossa intencionalidade educativa desenvolvemos inúmeras ações que possibilitam a socialização, o brincar, a fantasia, a atividade corporal, presentes enfim no seu desenvolvimento não só motor e cognitivo, mas também psicológico, sensitivo e social.

➤ *Áreas de trabalho*

Linguagem Verbal/ Oral

A expressão oral da criança é enriquecida a partir de constantes situações onde a fala está presente, como a roda de conversa no início das atividades e no fim do dia, as brincadeiras, nas massagens e atividades recreativas, as músicas, histórias, as poesias, versos.

É falando, ouvindo e imitando que aprendemos a falar.

A criança se expressa e aprimora sua expressão, é convidada a se colocar e sua palavra é ouvida com especial atenção ou até mesmo radical atenção.

Linguagem Imaginária e Dramatização

A expressão imaginária é tratada com carinho e constância. O universo infantil é rico em imaginação e imagens que se tornarão futuramente em estruturas e conceitos para a ação no mundo. A forma de compreender o mundo e as pessoas, constrói-se através de imagens e vivências.

O reino imaginário é sua ponte com o mundo e torna-se uma porta que a criança nos abre para conhecê-las. Atravessar com ela esta ponte e navegar nas águas da fantasia é um dos caminhos que a escola percorre para o desenvolvimento criador da personalidade infantil.

Através das lendas, contos, histórias antigas, fantásticas, a expressão infantil é desenvolvida com liberdade.

Através das dramatizações as fantasias vão compondo, imitando personagens, histórias e aprendizagens.

Linguagem Plástica

A expressão/ linguagem das cores, mundo que se colore, através das tintas, do giz de cera, trabalhando com diferentes técnicas, texturas, temperaturas, ela age e cria, principia sua experiência de sujeito do belo ou sujeito ser de beleza.

Com materiais como argila, massinha, pintura, o giz, areia, água, materiais diversos ela desenvolve habilidades manuais e sua face de homo faber... homem que faz

Linguagem Corporal / Desenvolvimento Físico

Ter um corpo - ser um corpo. A criança expressa suas capacidades orgânicas, desenvolvendo seu corpo e vivendo as diferentes possibilidades de ação.

As brincadeiras: pular, correr, saltar, subir, descer, vão proporcionando um desenvolvimento físico sadio, liberto de temores, aprende a coragem através dos desafios corporais, aprende a superar-se e, sobretudo aprende seus limites.

Junto a essa linguagem está incorporado o desenvolvimento da percepção e organização do espaço e do tempo, das regras e limites sobre si e entre si.

Rítmicos são as bases desse caminho de organização do tempo e do espaço. Através dos ritmos do dia a criança vai aprendendo a estabelecer sua rotina, a criança consegue se localizar espacial e temporalmente.

Linguagem Musical

Percepção dos diferentes sons e a harmonia que pode criar entre eles - música.

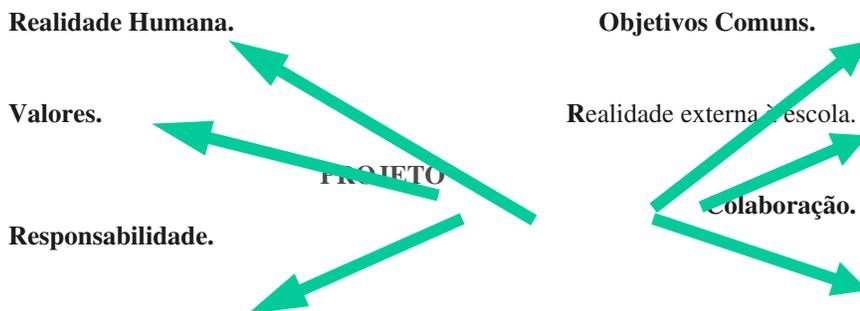
Através do canto, através do trabalho, do ritmo musical em relação ao corpo, a criança vai conhecendo e construindo um mundo de músicas.

Construindo instrumentos a partir de objetos encontrados no dia-a-dia e explorando sons brincadeiras e jogos musicais, a criança se constrói como ser musical.

➤ **Projetos**

O trabalho com projetos é uma proposta para trabalhar os conhecimentos de forma integrada e para desenvolver o espírito crítico de nossas crianças. Os projetos permitem uma abordagem mais interdisciplinar.

Neste aspecto o projeto da Entidade é coletivo e processual. Coletivo, porque envolve todos os que dela fazem parte, ou seja, administração, coordenação, docentes, pais, alunos e funcionários em situações de interação que implicam na relação indivíduo/indivíduo ou indivíduo/meio. Processual porque o importante, mais do que o conhecimento, é como ele se estabelece. Segundo Machado “ o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em ato” (Barbier, 1994:52 apud Machado, 1997:64)



- ◆ Realidade Humana: É fundamental, para a saúde mental, espiritual e mesmo física do ser humano, o projeto de vida que anima, que dirige, que motiva e que empurra o indivíduo a seguir o seu sonho mesmo diante dos muitos revezes, do cansaço, dos obstáculos.
- ◆ Colaboração: Dá-se quando os participantes de um projeto ou de uma ação coletiva compõem uma rede. Alguns critérios são básicos para que o processo colaborativo se concretize como projeto conjunto: entendimento pessoal; compatibilidade filosófica e visão compartilhada.
- ◆ Objetivos Comuns: Cada participante tem seus objetivos de longo prazo, próprios aos seus projetos individuais, mas há aqueles com os quais os objetivos do projeto coletivo se inter-relacionam.
- ◆ Responsabilidade: É fundamental que cada um saiba exatamente qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade; o que esses limites permitem e quais são os eventuais benefícios ou prejuízos inerentes a essas funções e responsabilidades.
- ◆ Valores: Respeito mútuo, tolerância e confiança são essenciais para a colaboração. Buscar trabalhar com a excelência e não com a fraqueza de cada um, se comportar de modo a justificar a confiança mútua. Não usar as informações conseguidas pelo grupo em proveito próprio e em detrimento dos outros, nem buscar enfraquecer ou submeter uns aos outros.
- ◆ Realidade externa à escola: Os projetos desenvolvidos em ambiente escolar não devem ser desconectados da realidade em que nós, seus participantes, vivemos. Uma via de mão dupla permite que tragamos, da realidade externa à escola, elementos para o projeto e que resultados ou descobertas encontrados nesses projetos se revertam para **aquela realidade**.

04. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:

- ◆ Período Integral - 7:00 horas às 17:00 horas
- ◆ Período Manhã - 7:00 horas às 12:00 horas
- ◆ Período tarde - 13:00 horas às 17:00 horas

05. OBJETIVOS

5.1 – Objetivo Geral da Educação Infantil

O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PESTALOZZI/KARDEC – EDUCANDÁRIO FRANCISCO CÂNDIDO XAVIER II prima por educar seres humanos que possam atuar como cidadãos reflexivos, criativos, participativos, cooperativos e transformadores do mundo em que vivem. O Projeto Pedagógico centrado no desenvolvimento do ser humano, tem como princípio a integração das diversas áreas da educação visando formar um cidadão integrado e disponível para as tarefas da vida, seja no ambiente familiar, seja em sociedade. Ele valoriza o respeito, o amor, a afeto e a capacidade de cada ser de transformar a si mesmo e ao ambiente em que vive: a prática diária educativa, desde a primeira infância, objetiva capacitar o educando para a interação com o outro e com o mundo circundante; para ser capaz de criar respostas aos desafios da própria vida e aos de seu meio sociocultural; para tornar-se um ser que aprende – ser aprendiz - a conviver consigo mesmo, a se questionar e proporcionar uma convivência com o outro calcada no respeito às diferenças e singularidades no grupo a que pertença, sendo também, por outro lado, um ser que contribui – ser participativo ou ativo – e,

assim, primando a uma vivência e convivência democrática tornar-se um cidadão capaz de justiça e de diálogo, afeto, harmonia e responsabilidade.

5.2 - objetivos específicos a serem atingidos com as crianças

- ◆ Sentir-se segura e acolhida no ambiente da instituição, utilizando este novo espaço para ampliar suas relações sociais e afetivas, estabelecendo vínculos com as crianças e adultos ali presentes, a fim de construir uma imagem positiva sobre si mesma e sobre os outros, respeitando a diversidade e valorizando sua riqueza;
- ◆ Tornar-se cada vez mais, capaz de realizar as atividades nas quais se engaja de maneira autônoma, e em cooperação com outras pessoas, socializando-se;
- ◆ Interagir com o seu meio (social, cultural, natural, histórico e geográfico) de maneira independente, estabelecendo relações e questionamentos sobre o ambiente, os conhecimentos prévios de que dispõe suas idéias originais e as novas informações que recebe;
- ◆ Apropriar-se dos mais diferentes tipos de linguagem construídas pela humanidade (oral, escrita, matemática, corporal, plástica, musical e outras), de acordo com as suas necessidades, utilizando-as para expressar o seu pensamento e as suas emoções, a fim de compreender e comunicar-se com as outras crianças e os adultos.
- ◆ Desenvolver e aprimorar as múltiplas linguagens tais como: teatro, música, dança, vivências cromáticas, modelagens, leitura e escrita;
- ◆ Propiciar espaço para o lúdico (brinquedos e brincadeiras).
- ◆ Orientar e fortalecer o núcleo familiar;

06- ORGANIZAÇÃO DAS SALAS E PERÍODOS

Sala	Denominação	Faixa etária	Período	Nº de crianças	Educadores
1	Berçário	4m a 1ano 5 m	integral	35	Francidalva/Sandra/Patrícia
2	Infantil I	1a 6 m a 2 a 5 m	integral	35	Ednafran/Frankelly/Natalia
3	Infantil II	2a 6m a 3a 5 m	integral	37	Rosilda/Girlene
4	Infantil III	3a 6m a 4a 5 m	integral	29	Luciane/ Nilza
5	Infantil IV	4a 6m a 5a:5 m	integral	16	Cristiana

07. ESTRATÉGIAS

Projetos e estratégias

Os projetos são desenvolvidos mensalmente com a equipe de professores, monitores, voluntários e pedagoga. Depois de feito o projeto, é desenvolvido o planejamento semanal.

As principais pistas para o professor realizar um trabalho na perspectiva de projetos são:

1. ficar atento às crianças observando-as e escutando-as para identificar a situação problema, isto é, o assunto que despertou interesse e que merece ser aprofundado;
2. registrar as falas das crianças na forma de tempestade de idéias, não fechando a rede para propiciar as articulações necessárias com outros fatos que podem fazer parte do temário;
3. selecionar os fatos e ampliá-los associando-os a outros através de um processo de planejamento;
4. realizar a vivência, isto é, a experiência planejada; e,
5. preparar a sua apresentação

Essas atividades são desenvolvidas adequadamente, e a cada faixa etária, respeitando suas capacidades e limites individualmente ou socialmente, criando, transformando, repetindo, proporcionando assim seu desenvolvimento.

Objetivando esse leque de possibilidades, algumas estratégias devem ser garantidas pelo professor, organizar os espaços, selecionar as atividades a serem propostas, permitir a livre-expressão das crianças e perceber as áreas de interesse do grupo que conduz.

Além do conhecimento de si, do outro, da aquisição de noções de cuidado e higiene, imprescindíveis neste processo de desenvolvimento, trabalhamos muito com as múltiplas linguagens como forma de conhecer-se, integrar-se e vivenciar novos conhecimentos (música, dramatização, pintura, jogos simbólicos, jogos de construção, corpo...).

Os conteúdos devem ser desenvolvidos, **contendo o belo, a bondade, a fraternidade, o respeito, a humildade...** trazendo assim, uma linguagem rica e muitas vezes diferente da qual o mundo oferece.

De que forma dar-se-ão estas aprendizagens para a criança?

A roda de conversa é o primeiro momento de reunião da turma, onde nós planejamos nosso dia, é um momento de livre-expressão e cada aluno tem a oportunidade de manifestar suas idéias, opiniões e sentimentos. A roda de conversa é também um espaço de discussão dos conteúdos a serem trabalhados. A escolha e seleção dos conteúdos podem partir de um relato, de um interesse demonstrado, de uma hipótese levantada durante as conversas na roda, após a investigação a professora apresenta o projeto o tema a ser trabalhado.

É partir de questões ou situações reais e concretas, contextualizadas, que interessem de fato aos alunos. Compreender a situação-problema é o objetivo do projeto. As ações e os conhecimentos necessários para a compreensão são discutidos e planejados entre o professor e os alunos. Todos têm tarefas e responsabilidades. A aprendizagem se dá durante todo o processo e não envolve apenas conteúdos. Aprendemos a conviver, a negociar, a nos posicionar, a buscar e selecionar informações e a registrar tudo isso.

Procedimentos e encaminhamentos metodológicos :

- “Momento da Leitura”: livros expostos para livre manuseio, leitura, encanto e fantasia.
- “Espelho meu”: fantasias, espelhos, maquiagens... novas vestes, novas experiências.
- “Mãos dadas com a natureza”: trabalho de cuidado e manutenção dos jardins.

- “Cantinho dos projetos”: espaço destinado à exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças nas diferentes modalidades de artes plásticas (desenho, pintura, modelagem).
- “Música no ar”: sensibilização musical, ouvindo e produzindo sons. A linguagem universal da Música abre as portas da percepção, da diversidade cultural, da inteligência, da apreciação artística. Acontece em momentos variados: na roda de conversa, durante o sono ouvem músicas clássicas e infantis, entre outros.
- “Corpo e movimento”: atividades corporais de massagem e físicas explorando o esquema corporal e domínio do corpo;
- “Horta”: lugar onde crescem as coisas que, no momento próprio, viram saladas, refogados, sopas e suflês.
- “Culinária”: Como separar a clara da gema sem misturá-las? O que fazer para o bolinho não grudar nas mãos? Quanto é meia xícara?. Comida doce e salgada... são refletidas e vividas nestes momentos
- “Sucata”: Brincar de construir, pintar, recortar, colar, confeccionar brinquedos, reaproveitar sucata, são atividades contextualizadas é fazendo que se aprende a fazer;
- “Folclore”: lendas, parlendas, nas crendices, nas simpatias e nas superstições, através de histórias contadas; (brincadeiras regionais)
- “Inglês”: Evidentemente adaptado a esta faixa etária (3, 4, 5 anos), o ensino de Inglês acontece por meio dos elementos lúdicos, com dramatizações, músicas, brincadeiras, desenhos e fichas.
- “Danças”: desenvolvimento corporal juntamente com o desenvolvimento intelectual e iniciar o aluno na arte da dança
- “Técnicas de Pinturas”: pintar de várias maneiras como: pincel grosso, fina, esponja,
- “Higiene”: A higiene do corpo é necessário para a saúde (escovar os dentes, tomar banho..)
- “Datas comemorativas”: confeccionar lembranças, trabalhos, recortes, colagem e músicas, momentos compartilhados com os pais;
- “Estações do ano”: vivências para sentir a natureza, as especificidades de cada estação, decorações, músicas.
- Valores Humanos: Temas transversais : respeito, amizade, amor...
- “Passeios”: parque ecológico, sítio, teatro e outros, proporcionado pelo S. O .S pequeninos;

08- PROJETOS PERMANENTES ANUAIS

Temos desenvolvidos como projetos permanentes:

Horta, culinária, técnicas de pinturas, inglês, música, sucata, data comemorativas, valores humanos e aniversariante do mês.

HORTA

Objetivo Geral:

Compreender a natureza como um todo dinâmico, e o ser humano como parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive.

Objetivo específico:

- ◆ Identificar algumas espécies de planta consumíveis pelo homem;
- ◆ Reconhecer a importância de alimentos saudáveis;
- ◆ Perceber a necessidade do cuidado humano para o crescimento saudável da planta;
- ◆ Observar o crescimento ;
- ◆ Experimentar o sabor.

Desenvolvimento:

A idéia é a de uma educação voltada para a natureza, colocando as crianças em ambientes abertos, para que compreendam como se organizam as redes vivas que dão suporte à vida em todo o planeta.

As crianças, juntamente com as professoras, observaram o jardineiro montar o canteiro e depois semearam. Diariamente, vão regar, cuidar e observar o crescimento. Quando chegar a hora as hortaliças serão colhidas, preparadas e consumidas pelos alunos.

Conclusão:

A horta, caso seja bem cuidada pelo homem, pode ser um lugar onde crescem os vegetais que após a colheita podem ser consumidas de formas variadas, como saladas, refogados, sopas e suflês.

A horta é algo mágico, erótico, onde a vida cresce e também nós, no que plantamos. Daí a alegria. E isso é saúde”

MÚSICA**Objetivo geral:**

Possibilitar a ampliação do vocabulário e desenvolvimento da linguagem, tornando a comunicação da criança mais clara e com frases mais estruturadas. Incentivar para o gosto pela arte.

Objetivo específico:

- ◆ Possibilitar nas rodas de conversas a ampliação do vocabulário;
- ◆ Estimular o desenvolvimento da linguagem;

- ◆ Encorajar a criança a se expressar.
- ◆ Sensibilizar para a arte.

Desenvolvimento:

Na roda de conversa a professora canta com as crianças. Questiona sobre o tema da música. Procura relacionar o tema aos conhecimentos da criança. As incentiva a identificarem os personagens e o que sabem sobre eles, se conhecem outras músicas ou histórias que tratem do mesmo personagem ou tema, pode incentivar a elaborarem juntos uma coreografia correspondente à letra da música, criando situações onde possam se expressar de maneira diversa. O mesmo procedimento poderá ocorrer em relação às parlendas.

“A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades de maneira significativa”.(Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de mundo – Vol. 3 – Brasília).

Conclusão:

É importante que a linguagem oral seja bastante estimulada por meio de conversa, músicas, parlendas, histórias, roda de conversa, investigações, situações onde a criança possa expressar seus sentimentos e emoções. É importante também, que essa fala seja ouvida e acolhida pelo educador, pois é fundamental para o desenvolvimento da criança perceber que são ouvidas e correspondidas pelo diálogo.

Esse acolhimento por parte do professor é importante também por questões educativas, pois é através da comunicação da criança que ele poderá conhecê-las em seus conflitos, em suas necessidades, em suas alegrias, entre outros. A partir desse conhecimento o professor poderá nortear a sua prática pedagógica possibilitando novas e variadas situações de aprendizagem a fim de atender a real necessidade da criança.

CULINÁRIA

Objetivo Geral:

Conhecer os grupos de alimentos o preparo dos mesmos e a importância destes para o organismo e boa saúde.

Objetivo específico:

- ◆ Conhecer a importância dos alimentos nutritivos;
- ◆ Identificar os alimentos saudáveis;
- ◆ Comparar quantidades;
- ◆ Resolver situações problema.

Desenvolvimento:

Dar continuidade às situações educativas já vividas anteriormente, pois o trabalho culinário em nossa cozinha pedagógica tem possibilitado às crianças um bom punhado de problemas a serem resolvidos: Como por exemplo, como separar a clara da gema sem misturá-las? O que fazer para o bolinho não grudar nas mãos? Quanto é meia xícara? Por que

não conseguimos mais separar o leite que colocamos na massa do bolo? Questões da matemática, ou do dever do cidadão de deixar limpo o lugar que ocupou, de economizar água são refletidas e vividas nestes momentos.

Conclusão:

A utilização correta dos alimentos é uma ciência e uma arte.

É fazendo que se aprende a fazer. É pensando que se aprende a refletir sobre as coisas e a perceber o mundo. Assim como a educação é um processo, acreditamos que o caminho entre as nossas concepções /crenças e nossas ações também se faz, em parceria, durante o nosso caminhar diário, contínuo e refletido.

SUCATA

Objetivo Geral: *Resgatar a arte de brincar fazendo brinquedos com sucatas.*

Objetivos específicos:

- ◆ Reconhecer a reutilização dos lixos,
- ◆ Compreender a importância da transformação;
- ◆ Aproveitar a sucata como recurso importante numa região pobre;
- ◆ Reconhecer o uso da sucata para o desenvolvimento da criatividade;
- ◆ Transformar o lixo urbano em brinquedo.

Desenvolvimento:

Os professores reutilizam embalagens descartáveis, reaproveitando com criatividade na construção de brinquedos, jogos...Nesse processo de integração da Arte com o meio Ambiente, compartilhamos momentos de alegrias e problemas, de brincar, de criar, de descobrir e de construir relações, juntos produzimos brinquedos de sucatas e jogos.

Conclusão:

Aprender/fazendo estimulou-se nos participantes a curiosidade, autoconfiança, a coordenação motora, a socialização, a criatividade, habilidades unindo imaginação e reaproveitamento.

INGLÊS

Evidentemente adaptado a esta faixa etária, o ensino de Inglês acontece por meio dos elementos lúdicos, com dramatizações, jogos, músicas, brincadeiras e filmes. A professora de Inglês faz intervenções nas salas, de forma a integrar a nova língua ao cotidiano real das crianças.

Objetivos:

- ◆ Entrar em contato com o novo idioma;
- ◆ Respeitar a capacidade, os limites e as necessidades da criança;
- ◆ Integrar o ensino de inglês com os projetos desenvolvidos no mês.

ANIVERSARIANTE DO MÊS

Organizamos festa de aniversário do mês o ano todo, convidamos o papai a mamãe, e demais da família, nesta festa todos saborearam bolos, salgados e sucos. Os aniversariantes ganharam presentes e receberam homenagem de todos os amigos.

Objetivos:

- ◆ Socializar a vida das crianças no educandário com os pais e familiares;
- ◆ Desenvolver a convivência entre as unidades, usando a unificação do trabalho;
- ◆ Comemorar juntamente com a criança e família um momento tão importante;
- ◆ Valorizar a auto estima.

DATAS COMEMORATIVAS

Objetivo:

Interagir corpo docente, alunos e comunidade, buscando valores culturais através das datas comemorativas e cívicas.

TÉCNICAS DE PINTURA

Objetivo geral:

Reconhecer as diversas técnicas de pintura e valorização das produções individuais e coletivas.

Objetivos específicos:

- ◆ Estimular o uso ativo e exploratório dos materiais de pintura;
- ◆ Ser capaz de pintar, com sentido e com prazer;
- ◆ Desenvolver atitudes de respeito às produções próprias e alheias.
- ◆ Expressar sentimentos

Desenvolvimento:

As crianças descobrem cedo essa possibilidade de pintura, damos início à experiência da criação; a criança sente-se em capacidade criadora. Maravilha-se!!! Incentivada, alegra-se! Expressa-se criadoramente!

Conclusão:

A prática da pintura na educação infantil é fundamental e muito acessível. A seleção de materiais e estratégias deve estar vinculada aos objetivos específicos para determinado grupo de crianças, à sua relevância social, ao conhecimento da faixa etária e à empatia do professor (para que ele coordene a atividade com genuíno prazer).

A pintura é provavelmente a modalidade artística mais antiga da história do homem. Utilizar líquidos mais ou menos consistentes, com pigmentos diversos, para fazer marcas em alguma superfície de modo intencional é uma prerrogativa humana.

09- AVALIAÇÃO

9.1 Avaliação da criança

A avaliação da criança deve acompanhar e orientar todo o processo pedagógico. Deve ser processual e contínua. Observando o que a criança já é capaz de realizar sozinha (nesse caso, proporcionar novas e desafiadoras propostas a fim de ampliar os conhecimentos obtidos), o que consegue realizar com auxílio (cabe à professora mediar essa possibilidade, incentivando, dando dicas, criando situações para possibilitar o aprendizado) e o que ainda não consegue realizar mesmo com ajuda (idem ao anterior). A avaliação é processual e diagnóstica, pois o aluno é o norteador do trabalho pedagógico. Para isso é necessário que o professor tenha claro os objetivos a serem alcançados, que conheça os conteúdos de cada eixo de trabalho, para a intervenção, correção do processo sempre que necessário. Conhecendo bem o conteúdo e objetivos ele pode ampliar o leque de possibilidade de ação junto às crianças, como também melhor avaliá-la. A partir daí o professor poderá organizar o trabalho de forma a garantir a continuidade do processo de aprendizagem.

Assim os alunos serão constantemente avaliados com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o seu processo de aprendizagem, isto ocorrerá através de relatórios de avaliação, sempre respeitando o ritmo próprio de cada criança, as diferenças existentes em sala de aula e a diversidade social e cultural própria de cada aluno.

9.2. Avaliação dos educadores

A avaliação dos educadores se dá mediante acompanhamento do pedagogo nos diferentes ambientes do educandário, como sala de aula, parque, refeitório, entre outros.

Os momentos de reunião pedagógica e formação continuada também fornecem dados sobre o trabalho realizado.

9.3. Avaliação Institucional

A avaliação é um dos aspectos mais importantes dentro de uma organização, pois propicia uma visualização ampla e profunda da realidade institucional. Para avaliar uma organização é preciso compreender sua missão, suas finalidades, seus projetos, seu clima, as pessoas nela envolvidas com seus anseios, conflitos, valores, crenças, princípios e cultura. Trata-

se de um empreendimento ético e político que traz a questão da qualidade para o primeiro nível das preocupações de todos os que se interessam pela vida da instituição e dela participam (Feltron, 2002, p. 26).

Nesta visão o objetivo principal da avaliação da Entidade é promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o atendimento da família. E, usamos diferentes meios de avaliação, como: reuniões com os pais, reuniões com a pedagoga, assistente social e coordenadora pedagógica. Relatórios mensais, permitindo assim, ampliar as condições gerais da organização de ensino nas tomadas de decisão, assim como prestar contas à sociedade.

O diretor tem a responsabilidade em estabelecer esse compromisso com a educação, tendo uma visão futura da Entidade, desenvolvendo um espírito de equipe, trabalhando para a melhoria contínua do ensino e aprendizagem, do atendimento da família e comunidade. Uma avaliação justa e eficaz fortalece a organização especialmente no que se refere à capacidade de exercer sua responsabilidade social de prestadora de serviços educacionais dentro dos princípios do respeito, da justiça e da igualdade (Feltron, 2002, p. 65).

10- METAS

(a serem atingidas em 2008 (espaço físico, aquisições de materiais e equipamentos, ampliação de atendimentos, contratação de funcionários, etc.)

- CURTO PRAZO: 01 monitora para o Infantil IV
- MÉDIO PRAZO: Aumentar a área de lazer (parte do chafariz para Ed. Infantil)
- LONGO PRAZO: Aumentar o refeitório da Educação Infantil

11- REUNIÕES

CRONOGRAMA	Fev.	Mar.	Ab.	Mai	Jun.	Jul.	Agst.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Reuniões de planejamento com os professores e monitores	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Reuniões pedagógicas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Reunião geral		x		x		x		x		x	
Reunião do conselho		x		x		x		x			
Reuniões de pais			x						x		
Reunião com diretoria	x		x		x		x		x		x

12- ATENDIMENTO À DEMANDA:

- ◆ Atendemos em 2007 52% da demanda
- ◆ Indicadores sociais – reserva de vagas

Critérios para Matrícula e Cadastro:

As matrículas mantêm-se abertas ao longo de todo ano, enquanto houver vagas disponíveis, exigindo-se dos pais os xerox dos seguintes documentos:

- Certidão de nascimento da criança;
- Carteira de vacinação;
- Apresentação de documento de identidade e CPF do pai ou responsável;
- Apresentação de documento de identidade e CPF da mãe ou responsável;
- Comprovante de endereço;
- Grupo Sangüíneo;
- Declaração de trabalho ou não;
- Teste do pezinho;
- Nº da inscrição do atendimento do posto de saúde.

Diante desses documentos, ocorrerá uma entrevista com a família ou responsável pela criança por um técnico do serviço social. A matrícula se efetivará realizando preenchimento do cadastro de matrícula (**anexo 1**), depois esse cadastro será encaminhado para pedagoga com os documentos para finalizar o processo da matrícula. É pedido aos pais ou responsável da criança, na medida do possível, que acompanhem por um período a adaptação de seu filho em nosso espaço educativo.

Renovação de matrícula: as matrículas para o ano seguinte deverão ser renovadas no mês de outubro a fim de planejarmos as ações para o ano seguinte e atualizarmos os dados de cada criança.

13- CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE

Caracteriza-se hoje por membros provenientes do próprio bairro e de bairros vizinhos, cujos chefes de famílias são mulheres. Onde a maioria do migrantes vem da região Norte, Nordeste e outras regiões a procura de trabalho e de melhores condições de vida. É uma região considerada como uma das comunidades mais gravemente excluída socialmente e, portanto, mais necessitada de ações sociais e educativas que visem a ocupação do tempo livre das crianças. O bairro possui algumas peculiaridades, tendo em vista a característica de ser muito populoso. Sendo considerado uma das maiores ocupações da América Latina, e também uma área de alta rotatividade

A comunidade atendida, pertencente à região sul de Campinas - Monte Cristo e Parque Oziel, com aproximadamente 5.000 residências, é na sua maioria residente em bairros periféricos e especialmente na "Gleba B", caracterizando-se por famílias de baixa renda, muitas vezes moradoras em áreas de risco, sujeitas a sucessíveis enchentes, com saneamento básico precário. Principalmente aí verificam-se conflitos de interesses e exploração, o que também dificulta a organização e mobilização da comunidade para busca de melhoria na condição de vida e no acesso a recursos, que é marcado pela exclusão social.

É nesse contexto que convivem a maioria das crianças e adolescentes usuários do Educandário Francisco Cândido Xavier - Unidade II, vindas de famílias, muitas vezes desorganizadas e marginalizadas. A atuação junto a essas crianças e adolescentes só pode atingir seus objetivos, no sentido de garantir a aplicação da legislação (ECA, LOAS, LDB), se houver

conjuntamente uma extensão da ação sócio - educativa que contemple suas famílias, conforme previsto na Resolução 06/01, do CMDCA - Campinas e dentro de uma perspectiva sistêmica. Essa perspectiva deve se aplicar para a comunidade em que se inserem essas famílias, num exercício de cidadania , emancipação e promoção social, com vistas à transformação de si mesmas e do meio em que vivem, transpondo a prática imediatista.

Um dos principais impactos da ação do projeto junto à comunidade é um vínculo mais consistente das relações e uma parceria que coloca a Entidade como mais um recurso que contribui no fortalecimento e desenvolvimento educativo, familiar e comunitários.

14- QUADRO DE RECURSOS HUMANOS

(planilha anexa)

15- CONSELHO DE ESCOLA

➤ Comissão da Instituição

Conforme **Artigo 3º - item I** : “ *Ao Conselho de Escola caberá estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento, relacionamento com a comunidade compatíveis com as orientações e diretrizes...* “, que determinará através de medidas deliberadas pelo mesmo a forma de gerir a instituição (regras) no âmbito educacional e social, onde a família também é parte importante e participante do processo.

E ainda conforme o **ART. 6º - item II**, o conselho da escola terá como meta proporcionar uma participação mais definitiva da comunidade, integrante de peso no desenvolvimento da instituição pois a temos como um parceiro que opina em nossa ações sociais frente as histórias de vidas em que estamos diretamente envolvidos. E sabemos que através destas ações de inserção das famílias, da comunidade, dos técnicos e profissionais ligados diretamente e indiretamente ao trabalho, culmina num maior crescimento, desenvolvimento e organização do trabalho proposto pela AMIC.

15.1. Relacionar os representantes e suas funções;

<i>Nome do Conselheiro</i>	<i>Função na instituição</i>
Aldeide Santana	cozinheira
Cristina G. O' Conner	Diretoria – AMIC - MC
Luciane Santos Pereira	Professora e mãe
Maria Nilzilene R. Costa	Monitora voluntaria e mãe
Nilza Santos	Monitora e mãe
Francidalva Santana	Monitora e mãe
Sandra de Souza Vaz	Monitora
Neuza Lifante dos Reis	Voluntária AMIC e Mãe
Claudete Maria da Cruz	Voluntária AMIC e Mãe
Paulo Felix de Melo	Pai
Zeni Maria Reinert	Pedagoga
Arlete F. Santos	Assistente Social
Tatiane Soares Garcia	Assistente Social
Rosália dos Santos Linhares	Pedagoga
Mara Silva	Voluntária e mãe
Helenice Leonel de Paiva	Associação de Bairro
Ednafran R. de Sousa	Monitora

15.2- Data de sua criação: 16 de junho de 2006

15.3- Ações realizadas na gestão administrativa, pedagógica e financeira em 2007:

- ◆ Horário de saída das crianças
- ◆ Organização do Educandário
- ◆ Festa junina:
 - preparativos e organização para a realização da festa;
 - destino do dinheiro arrecadado: ajudar a comunidade com passagens ônibus em situações difíceis, como por exemplo: ida ao pronto socorro.
- ◆ Festa da pizza: organização e distribuição de tarefas e reformas em geral.
- ◆ Prestação de contas (lucros e gastos)
- ◆ Festa primavera. Organização da festa primavera

15.4- metas para 2008

- ◆ Participação do conselho em decisões interna da Entidade;
- ◆ Construção do regime interno do conselho.

16- TRABALHO DE VOLUNTARIADO: O voluntariado fundante da AMIC

“Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos” Lao-Tsé- (séc. VI- filósofo chinês).



O Trabalho Voluntário na AMIC fundou a AMIC e possui, hoje, três vertentes:

1. A primeira vertente: a dos **voluntários fundantes** que procuram a entidade como abrigo, visando convivência por sentirem um chamado; alcunhamos, após observação desse corpo de ajudadores da obra de partilha de valores, de que eles são vocacionados ou emocionados pela dor humana e buscam aproximação como forma de restabelecer paz íntima.

2. A Segunda: a dos **voluntários participativos**: ele é uma seqüência e consequência da primeira vertente; a instituição é fundada e cresce com a chegada dos necessitados, e sua estrutura, tanto no espaço físico quanto na abrangência, passa a necessitar de maior colaboração. Estabelece-se, então, uma correlata relação entre expansão da entidade e necessitados que a sustentam, tornando-se estes, após serem atendidos em suas necessidades mais prementes, voluntários participativos e mantenedores da entidade. Há uma espécie de adesão espontânea da população que passa a exercer um novo papel, o de auxiliador e de liderança no local onde reside, testemunhando um mundo novo possível, pois o abismo social entre as classes se vê diminuído por essa *ponte de boa-vontade* entre uma classe média possuidora de bens e uma classe pobre situada como extremamente marginalizada : “abaixo da linha da miséria”. A AMIC descobre, nesses vinte anos de interação com essa população, que é possível recomeçar... e que a vida está em toda parte, basta dar o passo, confiar, dar as mãos, fazer junto, sem oprimir, desvalorizar, desprezar.

Assim, o público alvo da AMIC é constituído basicamente de indivíduos que estão localizados abaixo da linha da miséria e geralmente encontram-se em situação de desemprego e de sub-emprego, caracterizando uma maior participação nas atividades dos Educandários, sendo parte integrante de alguma ação inclusiva no processo pedagógico e social desenvolvido pela AMIC.

A colaboração cresce, o inicialmente assistido, se aproxima, agora, com vistas a ser um colaborador. Passamos então para a apresentação da AMIC sob uma outra ótica, a administrativa e pedagógica, com sua dinâmica de trabalho diária, bem como com suas regras, sendo o passo seguinte a assinatura do Termo de Adesão de Voluntariado.

3. A terceira vertente, nasce paralela à primeira e dentro da segunda - temos assim, na AMIC, uma confluência de planos que se interligam e se sustentam como galhos de uma árvore com um só e mesmo tronco, o tronco da beneficência vista como ato político de solidariedade com os marginalizados e excluídos socialmente (*"A quem o sofrimento pessoal é poupado, deve sentir-se chamado a diminuir o sofrimento dos outros."* (Albert Schweitzer - 1875-1965 - Nobel da Paz em 1952). Como vivo corpo da AMIC, a terceira vertente nasce ao mesmo tempo que a primeira, pois se de um lado existiu quem necessitasse, e pediu, de outro, houve quem possuísse e doou; esse *diálogo de partilha* entre quem tem e quem não tem, é o diálogo fundante e mantenedor da AMIC: e ele se constitui de voluntários com formação - classe média, baixa e média, profissionais liberais, basicamente -que compõem uma dinâmica chamada de REDE DE AMOR da AMIC: doações voluntárias em dinheiro e em espécie para serem doadas dando cumprimento à sua Carta Régia de uma Nova Filantropia, ou de uma Filantropia Solidária incluindo em seu corpo justiça social e cidadania, conforme sua constituição; a doação constitui-se também de valores simbólicos, conhecimento, orientação ou capacitação para o corpo da AMIC, constituído das famílias, monitores, técnicos e a comunidade. O procedimento quanto a essa terceira vertente de voluntário se dá como o da segunda: apresentando a instituição, orientando com relação a dinâmica de trabalho e regras, e posterior assinatura do Termo de Adesão do Voluntariado.

Diante do trabalho a ser executado, fazemos as considerações adequadas para a realização de suas funções e todas as dúvidas e dificuldades são encaminhadas e tem no espaço do diálogo, da troca, da partilha, o instrumental de resolução dos problemas.

Todos os voluntários participam de reuniões e orientações individuais, tendo a equipe técnicas amparando e subsidiando sua prática.

Ações de treinamento e reciclagem dos voluntários:

Realizamos a apresentação da AMIC, através do vídeo S.O.S– FOME, para sensibilização, conhecimento e exposição da abrangência do trabalho em questão;

Durante as reuniões técnicas e pedagógicas que desenvolvemos com os voluntários, são apresentados diversos temas, para um melhor planejamento das ações desenvolvidas, tais como: ECA; CMDCA; CMAS; Conselho Tutelar; Trabalho com Famílias; Voluntariado; O Universo da Criança e o Lúdico; Planejamento; Ações Sensibilizadoras para o trabalho voluntário, etc...

16.1 ação direta com as crianças.

- Professores de Ed. Física e de circo
- Monitores

16.2 ação com as famílias

- ◆ Palestras e eventos recreativos para a família
- ◆ Projeto gestante
- ◆ Projeto artesanato

16.3 ação com a comunidade

- ◆ Palestras e eventos recreativos para a família
- ◆ Projeto gestante
- ◆ Projeto artesanato
- ◆ Projeto Restaurante e Cozinha Escola
- ◆ Projeto Primeiros Cuidados com o Bebê

16.4 ação com os funcionários da Instituição

- ◆ Cursos de formação continuada
- ◆ Palestras

Plano de Ampliação da Organização do Trabalho Voluntariado em 2008

Compreendendo o voluntariado como um dos eixos da estruturação mesma da AMIC, e historicamente observando que o voluntariado remete às fontes cristãs da história ocidental, anotamos que somos fruto de uma evolução no ato mesmo da benemerência: de uma ação das classes abastadas e religiosas, “na segunda metade do século XIX” (in Gerenciamento de Voluntários, CVSP) para uma ação imbuída de solidariedade mesma com dinâmicas que evoluem para as ONGs, e já aqui mais próximo, década de 90, um novo perfil de voluntariado: *“que superando o anterior e reposicionando o voluntário como cidadão que, motivado por valores de participação e solidariedade, doa seu tempo, trabalho e talento e competência, de maneira espontânea e não remunerada, em prol de causa de interesse social e comunitário”* (in Gerenciamento de Voluntários, CVSP).

16.01: Visamos a implantação de um “Programa de Voluntariado”. Para tanto, seguiremos as normas advindas da experiência do CVSP (CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO)

16.02: A AMIC já tem percorrido algumas das fases apontadas pelo CVSP, inclusive colocando a Diretoria de Voluntariado na composição do novo quadro de sua reestruturação. E faz esse caminho por justamente entender o voluntariado como chave da missão da entidade que é, de um lado, atender quem necessita - dentro do paradigma de justiça social e solidariedade -. e de outro, tocar o coração de quem “não” necessita para que haja transferência de valores – não só materiais, mas também e sobretudo, afetivos, pessoais.

Assim, como meta de 2008, daremos especial atenção às fases apontadas pelo CVSP:

- A) A Fase dos Pré-Requisitos para implantação do programa;
- B) A do diagnóstico das áreas de trabalho;
- C) E a do gerenciamento do programa.

Registramos aqui alguns trechos do texto SOLIDARIEDADE E CIDADANIA de Cecília Berner, voluntária do CVSP (in Gerenciamento de Voluntários), como palavras finais de nossa esperança para 2008 quanto a esse item 16:

Voluntariado AMIC:

“A solidariedade brota do coração grande e generoso enquanto a cidadania é fruto da mente racional e esclarecida.

A solidariedade ao deparar com a pobreza diz: quero acolhe-la, alimenta-la, abriga-la, educa-la, porque é um ser humano como eu, e não posso vê-lo sofrer. A cidadania ante a exclusão social se manifesta contra a corrupção e a favor de uma sociedade mais justa, porque a pobreza de muitos prejudica a todos.

(...) A cidadania é obrigação de todos, enquanto que a solidariedade é vocação de alguns.

Podemos educar jovens para a cidadania, enquanto que para a solidariedade só podemos sensibilizá-los.

A solidariedade engrandece o homem.

A cidadania constrói a sociedade.

As duas juntas podem resgatar a dívida social de uma nação.”

17- AÇÕES SOCIAIS DESENVOLVIDAS COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE

PROGRAMA DE APOIO SÓCIO-FAMILIAR

PROJETO: Integração Família e comunidade

A família enquanto elemento básico da sociedade é o meio natural para o crescimento e o bem estar de todos os seus membros, em particular das crianças e jovens. Deve ser promovida, ajudada e protegida, afim de que possa assumir plenamente suas responsabilidades no seio da comunidade (Resolução 2542 Assembléia Geral da ONU).

Resumo do Projeto:

O "Projeto de Ação Familiar" se norteará por uma metodologia participativa, educativa e dialética que permeia de forma geral as ações e atividades desenvolvidas na instituição. Sendo assim, a metodologia proposta se faz no próprio pensar da instituição como um todo, no sentido de perceber o potencial das pessoas enquanto agente de transformação da própria realidade. Dessa forma, propõe articulações para o fortalecimento dos indivíduos, famílias e comunidades, visando à ampliação do seu poder de decisão, bem como transformação nas relações entre homem e o meio, buscando a valorização e a melhoria da qualidade de vida.

O conjunto de estratégias para o alcance dos objetivos do projeto é fundamentado pela Constituição Federal do Brasil, de 1.988 e regido por frentes de políticas públicas de atendimento (LOAS, ECA, LDB, Resolução 06/01 - CMDCA / Campinas e SUAS).

A proposta visa utilizar instrumentos de levantamento de dados, com a identificação da realidade, diagnosticando as causas sociais que geram situação - problema e mobilizando as famílias e comunidade a buscar alternativas de solução. Também visa instrumentalizar a equipe executora para intervenção, acompanhamento e avaliação, no sentido de promover a emancipação social.

Público Alvo:

- Famílias das 132 crianças com idade de 03 meses a 05 anos, usuárias do Educandário Francisco Cândido Xavier - Unidade II, moradora do bairro Monte Cristo, Parque Oziel e Gleba B, região sul de Campinas - SP, com baixo poder aquisitivo;
- Comunidade local, especialmente incluindo as famílias de relacionamento social dos usuários e de seus familiares e moradores da Gleba B, bem distante da instituição e que vivem em situação de miserabilidade, risco social e exposição a situações de calamidade pública.

Justificativa:

A comunidade atendida, pertencente à região sul de Campinas - Monte Cristo e Parque Oziel, com aproximadamente 5.000 residências, é na sua maioria residente em bairros periféricos e especialmente na "Gleba B", caracterizando-se por famílias de baixa renda, muitas vezes moradoras em áreas de risco, sujeitas a sucessíveis enchentes, com saneamento básico precário. Principalmente aí se verifica conflitos de interesses e exploração, o que também dificulta a organização e mobilização da comunidade para busca de melhoria na condição de vida e no acesso a recursos, que é marcado pela exclusão social.

É nesse contexto que convivem a maioria das crianças e adolescentes usuários do Educandário Francisco Cândido Xavier - Unidade II, vindas de famílias, muitas vezes desorganizadas e marginalizadas. A atuação junto a essas crianças e adolescentes só pode atingir seus objetivos, no sentido de garantir a aplicação da legislação (ECA, LOAS, LDB), se houver conjuntamente uma extensão da ação sócio - educativa que contemple suas famílias, conforme previsto na Resolução 06/01, do CMDCA - Campinas e dentro de uma perspectiva sistêmica. Essa perspectiva deve se aplicar para a comunidade em que se inserem essas famílias, num exercício de cidadania, emancipação e promoção social, com vistas à transformação de si mesmas e do meio em que vivem transpondo a prática imediatista.

Um dos principais impactos da ação do projeto junto à comunidade é um vínculo mais consistente das relações e uma parceria que coloca a entidade como mais um recurso que contribui no fortalecimento e desenvolvimento familiar e comunitário.

Para viabilizar a execução do projeto também se faz necessária à análise conjunta para uma ação integrada e intersetorial, promovida por parcerias com a rede de equipamentos sociais, especialmente da Região Sul de Campinas.

Objetivo Geral:

Viabilizar o atendimento e apoio à família e comunidade local, com ações emancipatórias e compensatórias, no âmbito da educação Infantil, integração e promoção social, visando à melhoria da qualidade de vida das pessoas e do meio em que vivem.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as necessidades e perspectivas das famílias e comunidade local;
- Incitar a busca de alternativas para melhoria das condições de vida;
- Diagnosticar problemáticas que possam interferir no desenvolvimento saudável de crianças e famílias usuários da instituição e intervir;
- Verificar situações de risco, intervir/encaminhar e acompanhar;
- Orientar as famílias no cuidado, proteção e desenvolvimento das crianças e adolescentes que compõem o núcleo familiar de usuários da entidade;
- Promover o acolhimento e apoio à família e a comunidade local, criando espaço de escuta;
- Salvaguardar os direitos e deveres de crianças e adolescentes no âmbito familiar e social;

- Facilitar o acesso à informação, formação e participação social das famílias e comunidade local;
- Levar à reflexão de temas e situações que compõem o quadro social vigente (ex.: alimentação, higiene e saneamento, prevenção de doenças e acidentes, planejamento familiar, sexualidade, violência, etc.);
- Incentivar o desenvolvimento da autonomia;
- Incentivar o indivíduo a reconhecer-se como sujeito ativo e participante dentro do seu grupo social;
- Desenvolver valores éticos e atitude positiva;
- Contribuir na construção de relações afetivas saudáveis;
- Estimular a mobilização, participação e organização social/comunitária;
- Promover a sociabilidade e fortalecer vínculos entre famílias, comunidade e rede de equipamentos sociais;
- Fortalecer a atuação dos equipamentos sociais que compõem a rede intersetorial de Campinas - Região Sul.

Metodologia:

O "Projeto de Ação Comunitária" se norteará por uma metodologia participativa, educativa e dialética que permeia de forma geral as ações e atividades desenvolvidas na instituição. Sendo assim, a metodologia proposta se faz no próprio pensar da instituição como um todo, no sentido de perceber o potencial das pessoas enquanto agente de transformação da própria realidade. Dessa forma, propõe articulações para o fortalecimento dos indivíduos, famílias e comunidades, visando à ampliação do seu poder de decisão, bem como transformação nas relações entre homem e o meio, buscando a valorização e a melhoria da qualidade de vida.

A proposta visa utilizar instrumentos de levantamento de dados, com a identificação da realidade, diagnosticando as causas sociais que geram situação - problema e mobilizando as famílias e comunidade a buscar alternativas de solução. Também visa instrumentalizar a equipe executora para intervenção, acompanhamento e avaliação, no sentido de promover a emancipação social.

Portanto, o projeto adotará as seguintes estratégias de ação:

- **Acolhimento familiar / comunitário** (Plantão Social): atendimento às famílias de usuários da instituição e aberto para a comunidade local, em horários definidos, com a finalidade de acolher a demanda de necessidades, através de entrevistas, para levantamento diagnóstico. É um momento de proximidade da instituição com as famílias, que possibilita o fortalecimento de vínculos para que essas famílias possam se colocar mais livremente. Isso leva a uma relação em que é possível aprofundar na reflexão da temática trazida, para ampliar a recepção da realidade e de si mesma, valorizando o indivíduo e elevando a auto - estima e confiança, impulsionando-o para uma ação mais consciente;
- **Diálogo familiar:** uma vez detectada uma situação- problema ou de risco para a criança ou adolescente da instituição, a família é chamada para entrevista e apuração dos fatos, buscando melhor compreensão, a fim de intervenção e/ou

encaminhamento e acompanhamento. Também aqui a família é levada a se perceber enquanto responsável pelas suas atitudes e o que gera essas atitudes, para ampliar sua visão e tomada de consciência nas conseqüências de sua ação;

- **Visitas domiciliares:** visita técnica, no domicílio de família da comunidade, feitas a partir da apresentação de uma ou mais necessidades e que demandam uma análise mais direta da problemática apresentada diagnosticando possíveis causas, muitas vezes para uma intervenção também mais direta, subsidiando orientações que se fizerem necessária. É um momento de observação, de auto - exame do indivíduo, levando-o a autopercepção e estimulando-o para o enfrentamento das questões que o cercam;
- **Grupos de pais:** ocorre mensalmente, na própria instituição, com os pais de crianças usuários da instituição, visando informar e orientar sobre as atividades desenvolvidas na entidade para acompanhamento da família. Também tem finalidade sócio - educativa, promovendo espaço para reflexão conjunta e discussão sobre questões variadas, vivenciadas no cotidiano do grupo e que geram anseios, angústias, dificuldades na relação com os filhos. Na dinâmica do grupo é possível compartilhar essas dificuldades e, na troca que se estabelece, cada um pode perceber como interage e intervém na relação, vislumbrando outros aspectos envolvidos no seu próprio comportamento com os filhos. Esta dinâmica é um exercício de organização, participação e mobilização que estas famílias levam para o meio em que vivem ampliando este exercício para a comunidade como um todo;
- **Intermediação na colocação de empregos:** considerando o previsto no Artigo Segundo e Décimo do Estatuto da AMIC, que prevê como condição para inclusão ou manutenção da criança ou adolescente na instituição, que os responsáveis trabalhem fora do domicílio, não tendo com quem deixar os filhos e, também considerando que vistas no orçamento familiar, mas com a permanência do filho na instituição, às vezes é preciso uma intervenção / apoio da entidade. Como existem na região - Monte Cristo e Parque Oziel, uma concentração de famílias de classe baixa, eventualmente recorrem à entidade na busca de pessoal oferecendo trabalho, a instituição faz a intermediação na indicação das famílias que necessitam, utilizando-se de um cadastro. Contudo, a instituição se reserva no cuidado de fazer uma indicação das famílias de seus usuários, por já conhecerem melhor essas pessoas através do vínculo existente. Essa intermediação visa também criar mecanismos para geração de renda e emancipação familiar;
- **Domingo de Ação Comunitária:** ocorre semanalmente, na própria instituição, tendo em vista a interação com a comunidade local e outros equipamentos sociais da região sul. A instituição abre suas portas para o acolhimento da comunidade, promovendo a oferta de um dia de confraternização comunitária, numa ação conjunta que se amplia para o exercício de cidadania, oportunizando o acesso ao conhecimento, cultura, educação e lazer. As atividades promovidas abrangem diferentes áreas, ampliando a visão de saúde e higiene, como também oferta de serviços gratuitos (advocacia e providências de documentação de identidade pessoal e outros). Ocorrem ainda, várias atividades concomitantes, como: - palestras abertas com apresentação e discussão de temas variados, de acordo com levantamento de necessidades apuradas noutras frentes de trabalho; - entretenimento, com a apresentação de grupos de danças, coral, balé, teatro e música; - alimentação, com a disposição de várias barracas, coordenadas por equipes parceiras na ação,

que oferecem alimentos (prato de comida) e bebidas não alcoólicas (sucos). O Domingo de Ação Comunitária figura para a comunidade local como um exemplo de ação integrada e mobilização para a organização e participação social, visto que para sua execução é necessário o envolvimento de muitas pessoas de diferentes setores da sociedade, além de tudo o corpo de empregados efetivos e voluntários;

- **Nutrimento:** visa captar, semanalmente, junto ao Ceasa - Campinas, alimentos em bom estado de conservação para o consumo, porém sem possibilidade de comercialização, como o objetivo de selecioná-los para distribuição diário de 4 mil litros de sopa e uso interno (refeição dos usuários da entidade) e também junto à comunidade local, de acordo com cadastro de famílias previamente elaborado. Visa também oferecer noções de higiene, saúde e culinária, não como assistencialismo, mas sim ampliando o conceito de assistência. Através da distribuição de alimentos, cria-se um contexto onde é possível uma aproximação com a comunidade, acolhimento e socialização, sendo que, de forma amistosa, procura-se estabelecer reflexão e autopercepção. É um momento em que se "nutre" mais do que o corpo que busca alimento;
- **Reuniões de Rede Intersectorial:** promovidas pelos equipamentos sociais da Região Sul, visando à integração de ações para melhor atendimento à comunidade e aproveitamento de recursos. Ocorre mensalmente com toda a rede e em locais variados, com participação efetiva da AMIC-Monte Cristo, firmando seu compromisso com uma ação comunitária.

NATUREZA DO PROJETO:

Esse projeto tem por objetivo ser um projeto socioeconômico e sócio-educativo para as famílias atendidas pela AMIC, resgatando a cidadania, ajudando na qualidade de vida, dando suporte profissional as mesmas.

POPULAÇÃO ALVO

Esse projeto visa atender as famílias atendidas pela AMIC, e comunidade residente nos bairros Jardim Monte Cristo, Parque Oziel e Gleba B.

JUSTIFICATIVA

Os bairros Jardim Monte Cristo, Parque Oziel e Gleba B são caracterizados como comunidades excluídas socialmente de nossa cidade, com alto índice de marginalidade, tráfico de drogas, desemprego, subemprego, desnutrição infantil, violência doméstica e prostituição. Esta população é constituída por levas de migrantes que chegam de todo país, oriundos principalmente do êxodo rural, permanecendo num círculo vicioso de miserabilidade sem perspectiva e oportunidades que possibilite a quebra dessa história de degradação humana.

Trata-se de uma parcela da população que, em sua maioria é constituída por mulheres, chefes de família e que vem da região Norte, Nordeste, a procura de trabalho e melhores condições de vida.

As crianças/adolescentes assistidas pelo educandário Francisco Cândido Xavier Unidade II são crianças/adolescentes provenientes de núcleos familiares que apresentam uma renda per capita abaixo do salário mínimo. Na sua maioria se mantêm de trabalhos eventuais e informais dos pais, sendo insuficientes para a manutenção da renda mínima da família. Não conseguindo garantir dessa forma alimentação, moradia, etc. Residem em espaço sem condições de habitação, sem saneamento básico e sem infra-estrutura.

Essa população atendida se enquadra em um nível psico-ético desestruturado, necessitando de uma infra-estrutura, para que, a partir desta abordagem, segundo sua necessidade, possamos desenvolver posteriormente uma ação interativa que promova talentos e introduza uma relação mais viva com o mundo que a cerca.

Diante desse cenário de vulnerabilidade, sentimos a necessidade de ampararmos paralelamente as famílias a fim de resgatarmos a dignidade, a auto-estima e o direito enquanto cidadãos. Conforme garante a Lei Orgânica da Assistência Social.

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é política de Seguridade social não contributiva que promove os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento as necessidades básicas. (Lei Orgânica da Assistência Social, art. 1º, 1993).

Visto que também é direito nosso, sociedade civil, tomar iniciativa de garantir o mínimo para atender as necessidades básicas, principalmente daqueles que são assistidos por nós, a partir daí, iniciamos projetos que vem contribuir para a geração de renda, promover o ser humano, resgatar a sua cidadania e melhorar sua qualidade de vida.

Resgatar os direitos de cidadania, levantar a auto-estima, desenvolver a capacidade humana, pode parecer utópico, mas não é impossível, basta haver cooperação, incentivo e boa vontade de todos os envolvidos, sejam eles profissionais ou não.

Objetivo Geral:

Valorizar o potencial das pessoas levando-as a um desenvolvimento comunitário, resgatando a cidadania, conscientizando a população quanto aos seus direitos e deveres.

Objetivos específicos:

- ✓ Valorizar o potencial humano;
- ✓ Promover a iniciativa e ação pessoal de cada um;
- ✓ Desenvolver a capacidade humana;
- ✓ Desenvolver um trabalho integrado entre os profissionais e as famílias atendidas pela instituição; e comunidade.
- ✓ Informar as pessoas quanto seus direitos;

Metas

O primeiro passo a ser dado é conhecer essas famílias atendidas na AMIC através da entrevista social, conhecendo a realidade de cada família. Saber o interesse e a disponibilidade da cada para participar deste projeto.

Cada pessoa tem um dom, basta desenvolver o potencial de cada um, fazendo com que estes se sintam valorizados na sua potencialidade.

Espera-se oferecer atividades artesanais como crochê, tear, bordado, fuxico, confecção de bolsas entre outros, podendo assim gerar sua própria renda, devolvendo sua auto-estima, dignidade e cidadania.

Metodologia

É um trabalho a ser realizado em longo prazo. Após o levantamento das famílias atendidas, onde conheceremos a realidade de cada família, o próximo passo é identificar o interesse e a disponibilidade de tempo de cada pessoa para as atividades artesanais que serão realizadas nas dependências da instituição.

Depois identificar mães desempregadas ou filhas jovens que ainda não conseguiram seu primeiro emprego devido a falta de conhecimento, desenvolveremos um trabalho sócio-educativo, sabendo o grau de instrução de cada um, desenvolveremos atividades profissionalizantes onde a própria comunidade poderá estar ajudando.

Para as famílias que necessitem de uma ajuda maior, serão orientadas a procurar os programas oferecidos pelo governo municipal, estadual ou federal.

18- PLANO DE AÇÃO DA DIRETORIA

AMIC e a Vulnerabilidade Social de Campinas

O relatório “Mapa da Vulnerabilidade Social de Campinas – 2004”, realizado pela Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), através dos indicadores e padrões básicos dos índices exclusão/inclusão social, mostra claramente a importância do trabalho das entidades nas regiões de miséria na nossa cidade.

A AMIC - Associação dos Amigos da Criança, foi fundada por essa população: uma criança, pai assassinado, mãe e filhos em miséria, vem pedir socorro e é acolhida por consciências que se sentem chamadas a acolher e diminuir o sofrimento do seu próximo. A partir de 1990, estrutura-se juridicamente e continua a receber essa população vulnerável e/ou excluída – chegando a compilar, em seu cadastro, 120 bairros de Campinas e cidades circunvizinhas –, e segue em uma curva ascendente, primeiramente junto à comunidade do bairro Village. Dentro desse contexto, uma história de consciências chamadas a minimizar o sofrimento alheio, vão se encontrando e compondo o quadro de sustentação da AMIC dentro de uma dinâmica chamada REDE DE AMOR. Uma outra variável acontece na história solidária da AMIC. A população sentindo-se prestigiada dentro do quadrante Voluntariado e Ação Social, se aproxima, chamando a AMIC para fundar novos núcleos. Estamos em um terceiro momento: o da expansão da dinâmica Amic a partir dos atendidos: salta de um pólo de atendido e acolhido, para atendedor e acolhedor.

Têm início os chamados dessa população – Ouro Verde, Campo Belo, Monte Cristo – e, mais diretamente, desde 1999, junto ao Jardim Monte Cristo/P.Oziel, recebendo pedidos de auxílio de (8) oito comunidades circundantes: Gleba, Oziel, Jardim do Lago I e II, Campo Belo, Itaguassu, Joana e Mangueira; algumas dessas regiões, apresentadas no mapa como áreas de risco social, necessitando ações contínuas que possam amenizar este quadro doloroso de exclusão.

Para 2008, a diretoria AMIC propõe uma sistemática de aprofundamento desses núcleos de voluntariado, melhoria nos aparelhos físicos, junto aos líderes e suas capacidades de promoverem essa alteração de um acolhimento maior ainda à população que se aproxima nesse encontro empático e sistemático de permuta humana em busca das soluções das problemáticas sociais ali apresentadas.

AMIC: Missão e o Conceito de ALTERIDADE

(Ser-para-o-outro com desinteresse: Emmanuel Lévinas)

A Missão da AMIC está dentro do grande contexto histórico e religioso do Cristianismo que compreende a religião como “religare” – religião - e esta como relacionamento com Deus, e este como relacionamento com o próximo. O Cristianismo, em suas origens, retrata o quadro de miséria e dor de uma população marginalizada e sacrificada a extremos. Poderíamos chamá-la de “abaixo da linha da miséria”. Este é o leit-motiv da existência da AMIC. E, trazendo essa essência para a ciência sociológica, encontramos o paradigma da alteridade, em Lévinas, Emmanuel, judeu, vivendo as dores da guerra e a conseqüente perda de referência da pátria, da cidadania, e da constelação familiar. Também podemos dizer que a AMIC tem no seu eixo uma confluência de seres em êxodo, com o profundo sentimento exodal na alma, sem raízes – ou desenraizados pela miséria, vivendo o dramático sentimento de perda oriundo dessa guerra surda da fome e da miséria que dizima mais que uma guerra, sem, no entanto o barulho das bombas, e que leva o homem a não mais perceber-se como sujeito capaz de não só fazer a história mas de também e, sobretudo, transformá-la. O sentimento de perda leva a um estado de soterramento e este conduz o ser humano ao sentimento de impotência diante das circunstâncias adversas, culminando nas duas formas de reações: passiva (adoenças morais – prostituição e dependência química e/ou psicofísicas – patologias do corpo e da mente) ou ativa (criminalidade; e é altíssimo o índice de criminalidade no Município de Campinas como reatividade criminosa em resposta à exclusão social).

A missão da AMIC, para 2008, terá no conceito de *Alteridade* do instrumental de *Emmanuel Lévinas* um maior aprofundamento na criação de sua Carta Régia e maior ênfase na divulgação dessa delicada arte humana de tecer pontes entre continentes separados (Vide texto: Missão AMIC: Ser-para-o outro – Alteridade – com Desinteresse)

Para 2008, intencionamos criar mecanismos pedagógicos e sociológicos de capacitação de voluntários para o relacionamento com esse contingente humano dilacerado. (Vide texto “*Voluntariado fundante da AMIC*” no Plano de Ação, item 16 desse Projeto “*Pedagogia AMIC, Uma Pedagogia Amiga da Criança*”).

Além dessa instância organizacional de uma metodologia com o povo a partir dos paradigmas de uma *Pedagogia do Oprimido*, do filósofo e educador *Paulo Freire*, temos como meta aplicar a metodologia curativa de uma Pedagogia de reconstrução familiar, visando aproximação e interação com a comunidade AMIC – tanto do nível primeiro, segundo e terceiro de seu voluntariado - a partir dos referenciais de Bert Herllinger, *Constelação Familiar*, com técnicos capacitados para tal assertiva reeducadora e transformadora, que auxiliam o corpo técnico e voluntariado da AMIC a realmente serem amigos da infância, dando-lhes uma estrutura de apoio e respostas que as relações amigáveis e amoráveis possibilitam a todo relacionamento humano.

História: Breve Biografia e a Parceria Efetiva PMC-AMIC

Nos seus primeiros 13 anos, a AMIC mergulhou seus esforços na edificação das relações humanas com a comunidade que a procurava e na estrutura física de um espaço adequado para realizar a missão de acolher com amor as crianças e suas famílias desestruturadas socialmente.

Com a dedicação de inúmeros voluntários – alguns, de forma integral - e simpatizantes que foram se aproximando da causa do amparo à miséria infantil e suas famílias - pois não é possível desfechar ensejos em programas de auxílio a infância que não visem a família - a AMIC foi construindo os espaços físicos adequados, através de inúmeras campanhas em uma dinâmica de captação de recursos (pizzas, rifas, doações voluntárias, encaminhamento de projetos às empresas e órgãos governamentais, etc).

Neste período a entidade foi obtendo seus atestados oficiais de utilidade pública, CMDCA, CMAS e CEBAS, dentre outros.

Até 2005 os repasses públicos estavam muito aquém do necessário para a efetivação de uma equipe de recursos humanos no que tange aos programas sócio- educativos. Não tínhamos de fato, segurança nesta parceria junto à Secretaria Municipal da Educação-PMC para a contratação de um quadro funcional e, assim, fomos contando com a boa vontade de inúmeros voluntários e simpatizantes das mais diversas profissões e habilidades humanas para acolher diariamente as nossas crianças.

Felizmente, no ano de 2006, houve uma parceria efetiva da PMC-SME. Sentimos que houve um olhar de reconhecimento não só da nossa entidade, mas de inúmeras outras de Campinas, que vêm realizando um trabalho de inserção social, que sabemos que é de responsabilidade de todo cidadão e não só dos órgãos governamentais. Ou seja, **de fato uma parceria**: as entidades doando seus esforços, reunindo talentos de pessoas que têm o desejo concreto de serem úteis doando horas de seu lazer além da rotina de seu trabalho, devolvendo à sociedade as oportunidades que elas tiveram na sua trajetória de vida, e a PMC nos apoiando técnica e financeiramente para que pudéssemos com segurança admitir o quadro fixo de funcionários, necessário à rotina diária dos dois programas sócio-pedagógicos da entidade AMIC, fundados ao longo desse trabalho de amor ao próximo, os educandários, unidades 1 e 2, Village e Monte Cristo.

Os Educandários e o Fruto no quadro de RH da Nova Parceria PMC

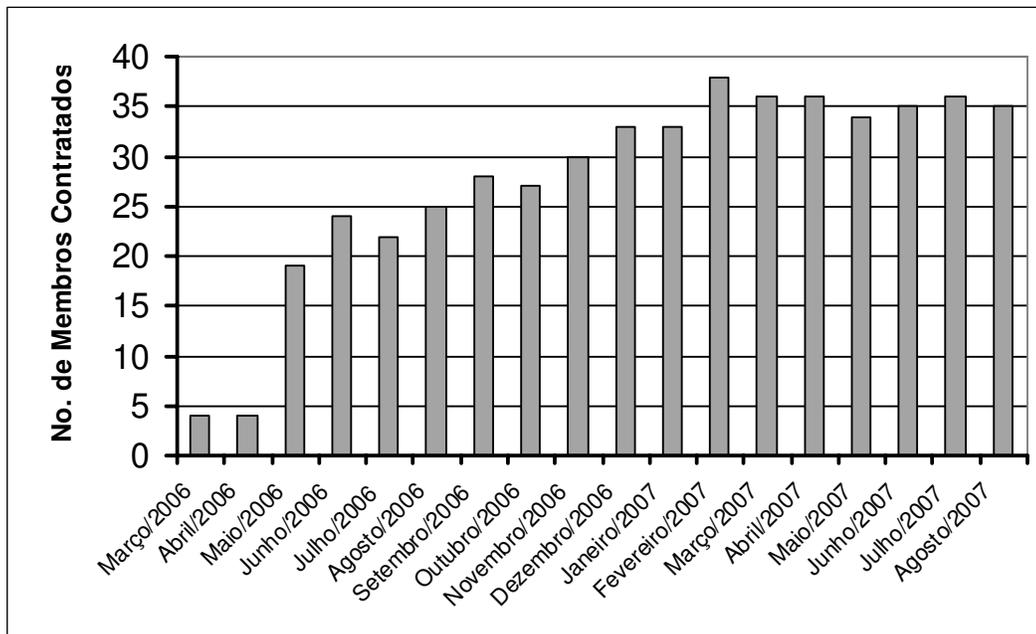
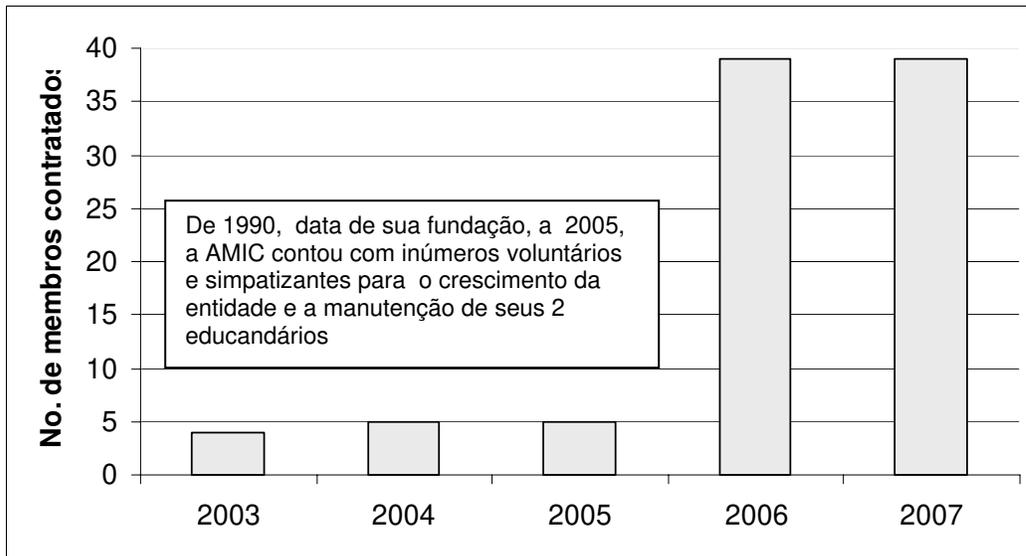
Como frutos dessa árvore da parceria PMC temos a inserção ao mercado de trabalho de um contingente muito significativo (de 5 para 39 – Vide Gráfico a seguir) no quadro de recursos humanos da entidade: monitoras, serviços gerais, professoras, pedagogas, assistentes sociais, a maioria delas oriundas da própria comunidade onde a entidade está inserida. Pessoas com estudos, formação profissional e de valores humanos muito adequados ao trabalho de acolhimento das crianças. Seres humanos mais próximos das dores destas famílias e profissionais que nem sempre estariam em condições de competir com o mercado de trabalho no grau de competitividade da exigência atual. Ou seja, um trabalho de inserção social também dos adultos, que resgatam suas dignidades ao serem inseridos na equipe efetiva da entidade.

Assim, apresentamos a seguir, através de tabelas e gráficos, a evolução da ampliação do quadro de RH da AMIC, onde fica claro a importância da parceria no ano de 2006 e a rápida resposta da entidade, passando de 5 membros contratados em regime de CLT, em 2005 para 39 em 2006 e 2007.

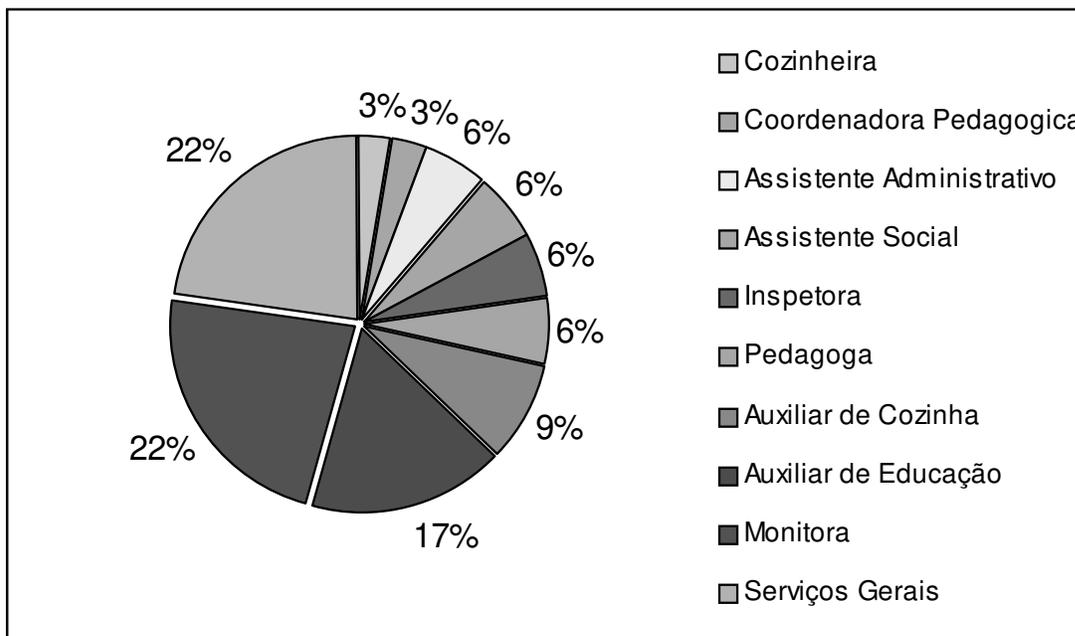
AMIC- PARCERIA PMC - QUADRO DE EVOLUÇÃO DO RH

2003 a 2007

Parceria substancial com a SME-PMC que nos permitiu esta evolução



Distribuição do RH por Categoria e em Porcentagem



Categoria	No. de membros RH/Categoria	Porcentagem
Cozinha	1	2,8
Coordenadora Pedagógica	1	2,8
Assistente Administrativo	2	5,7
Assistente Social	2	5,7
Inspetora	2	5,7
Pedagoga	2	5,7
Auxiliar de Cozinha	3	8,6
Auxiliar de Educação	6	17,2
Monitores	8	22,9
Serviços Gerais	8	22,9
TOTAL	35	100

Transformações e Metas para 2008: Diretorias

Neste contexto de crescimento e amadurecimento da entidade, fazendo tateios na ordem organizacional, demos início a uma maior reflexão sobre o seu quadro diretor e viu-se a necessidade de buscar parceiras também na área administrativa e funcional, possibilitando maiores oportunidades aos voluntários envolvidos, amorosamente enlaçados na missão da AMIC de um espaço acolhedor – ou espaço amigo – para os que se encontram em situação de dor aguda – e/ou em situação de risco.

Reorganizou-se o quadro de diretoria segundo dois grandes blocos: a) o da disponibilidade de tempo para a exigência do atendimento dos que a procuram; b) o das capacidades e disponibilidades de cada membro. Assim se fez, pois a AMIC, hoje, tem necessidade de um quadro de diretoria atuante e participativo, necessidade até mesmo de diretores no âmbito contínuo e diário para responder com segurança e eficiência aos inúmeros quadros aflitivos que ali se apresentam. Buscou-se, para essa reorganização estrutural da AMIC, atas e estatutos de instituições referendadas pelo tempo e seriedade solidária, entidades filantrópicas como FEAC e CEAK. Reunimo-nos, buscando soluções, e a partir dessas reflexões organizou-se a nova AMIC (vide ata 10 de Agosto, anexa), com inclusive a extinção da CEA e retorno do quadro diretor mesclado com o quadro diretor do triênio 2005, 2006 e 2007, que mostrou interesse em permanecer com essa condição de participação e interação com a missão da AMIC. Em termos estatutários optamos pelos caminhos do CEAK - CENTRO ESPÍRITA ALLAN KARDEC, inclusive, integrando a mesma área administrativa e contábil com a BETA CONSULTORIA (empresa de consultoria que presta serviços a entidades beneficentes – vide também anexo dos serviços prestados pela BETA). Com base em suas orientações, elaboramos, então, a estrutura da AMIC a partir de *diretorias responsáveis (Vide anexo “Ata de Restruturação”, agosto 2007, em registro em cartório)*. Essas diretorias, por sua vez, fizeram a meta 2008 de reestruturar-se em grupos de *voluntariado-diretorias*, visando maior participação dos mantenedores da entidade, imbuídos da sua missão maior de assistência dentro do quadro que alcunhamos de Missão Amic.

Missão AMIC: Ser-para-o outro – Alteridade – com Desinteresse

O que chamamos de Missão AMIC, mais especificamente? É a ação amiga em torno do sofrimento – *compreendendo a arte da amizade como a sublime arte de ser solidário não apenas por dever de consciência, mas por amor, por entrelaçamento afetoso com a rede do sofrimento humano, dentro das premissas do ser comprometido com o outro, desinteressadamente, como escreve Emmanuel Lévinas em seu tratado filosófico-sociológico Da Existência ao Existente: “Para romper a clausura deste haver impessoal, não basta pôr-se como consciência que pensa, pois o pôr-se a si mesmo e por si mesmo é ainda a imanência do mesmo na condição impessoal. Para sair da indiferença (o il y a: impessoalidade, a exclusão do outro, o silêncio do nada ou do inexistido, o mundo alheio – o outro – inexistente)) será necessário ao eu depor-se, e a única alternativa que resta para tanto é ser-para-o outro; a deposição da soberania pelo eu é a relação social com outrem des-inter-essada, Ser para o outro significa a responsabilidade ética por ele, que permite ao eu superar o rumor anônimo e insignificativo do ser.”* Imbuída desse ideal, a AMIC tem nele sua missão: ser para o outro, desinteressadamente (Alteridade).

Desse constructo filosófico-sociológico (o da Alteridade), a Diretoria AMIC também construiu o seu ideal pedagógico e tem como meta para 2008 a sua ampliação: Uma Pedagogia Amic, uma pedagogia amiga da criança, visando

criar um mundo novo a partir dos paradigmas da simultaneidade: *ao assistir somos assistidos, ao educar, educamo-nos. Eis a base do Projeto AMIC 2008!*

Quadro de Diretoria dos Novos Rumos AMIC 2008

(Vide Ata de 10 de Agosto, 2007, anexo – em fase de registro no cartório de pessoas jurídicas)

Com estes roteiros para uma ação ordenada frente ao sofrimento social, a AMIC apresenta através da Ata anexa, seu novo quadro diretor, apontando nesse quadro a criação de diretorias responsáveis por atividades desenvolvidas que necessitavam reflexão, maior aprofundamento, pois são setores de viva atuação na instância de captação de recursos para a sustentação dos projetos. Nasceram novas diretorias como: a) Voluntariado; b) Comunicação; c) Infância, Mocidade e Família; d) Jurídica; e) Naturoterapia; f) Patrimônio; g) Restaurante Pão da Vida. Essas sete novas diretorias deram início a reuniões a partir de dez de agosto de 2007 para prepararem seus roteiros de ação e criarem, conjuntamente, a Carta Régia da Missão da AMIC, bem como seu Regimento Interno.

Todas as Diretorias Amic seguirão esse Plano Organizacional descrito em sua ata de 10 de agosto de 2007, nos moldes do CEAK, para promoverem, ampliarem, solidificarem as atividades de assistência já fundamentadas e solidificadas ao longo dos seus anos de existência.

Por uma Pedagogia AMIC deixamos esse Projeto com as esperanças amigas nessa parceria já efetiva e duradoura, que nos enche o ser de gratidão e alegria para que 2008 seja pleno em nossa ação de solidariedade e responsabilidade ética pelo outro, *sentindo o chamado para diminuir o sofrimento do seu próximo!*

AMIC, "A quem o sofrimento pessoal é poupado, deve 'sentir-se' chamado a diminuir o sofrimento dos outros."

Maria Isabel Rodrigues

Pres. em exercício

Maria Lucia Queiroz Guimarães

Coordenadora Pedagógica

Zeni Maria Reinert

Pedagoga

Arlete Ferreira da Silva

Assistente Social

19-PLANO DE AÇÃO DA PEDAGOGA

- ◆ Carga horária: 8 horas diária;
- ◆ Construção e implementação do projeto sócio-pedagógico;
- ◆ Elaboração do plano de ação da equipe pedagógica;
- ◆ Coordenar a elaboração coletiva do planejamento anual;
- ◆ Organizar as turmas, horários, recreação, refeitórios, ...
- ◆ Planejar o ensino o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvidos pelos professores;
- ◆ Assessorar os professores no planejamento, quanto a seleção de conteúdos;
- ◆ Coordenar a escolha e aquisição de materiais e equipamentos do uso didático-pedagógico;
- ◆ Elaborar o projeto de formação continuada dos profissionais da Entidade;
- ◆ Pesquisar e fornecer subsídios teóricos-metodológicos para o estudo e atender necessidades do trabalho pedagógicos;
- ◆ Organizar reuniões de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico da Entidade;
- ◆ Participar do conselho da Entidade;
- ◆ Fazer cumprir os preceitos constitucionais, a legislação educacional, como fundamento da prática educativa;
- ◆ Trazer palestra que ajudem os pais ou responsáveis a compreenderem seus filhos;
- ◆ Acompanhar e assessorar o professor na seleção de procedimentos de avaliação educacional;
- ◆ Reuniões com os pais;
- ◆ Orientação e atendimento das crianças;
- ◆ Atendimento professores, monitores e serviço gerais;
- ◆ Reuniões pedagógicas com a equipe;
- ◆ Acompanhamento e avaliação do planejamento;
- ◆ Descrição e acompanhamento do portfólio
- ◆ Registro de imagens
- ◆ Reunião diretora MC
- ◆ Reunião com Coordenadora Pedagógica
- ◆ Providenciar o material pedagógico, os brinquedos pedagógicos;
- ◆ Providenciar as manutenções das salas;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Trad: Oliveira, Cristina Maria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/95. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1999.

COOL, César. **Psicologia e Currículo: Uma Aproximação Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar**. Ática: São Paulo, 1997.

CVSP, **Gerenciamento de Voluntários**. São Paulo: CVSP

FREIRE, PAULO – Pedagogia do Oprimido

FELTRAN, Regina célia de santis. **Avaliação**. São Paulo: Campinas: Papyrus, 2002.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993

FREINET, Celestin. **Para uma Escola do Povo**. Lisboa: Presença, 1973

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

SUAS– Sistema Único de Assistência Social. Decreto Presidencial nº 5.074, 11 de Maio de 2004.

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social. Lei 8742, de 07 de Dezembro de 1993.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

Lévinas, Emmanuel: **Da Existência ao Existente**, 1947; **Emmanuel Lévinas e a Alteridade**, Prof. Euclides André Mance, Instituto Vicentino de Filosofia.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

KORCZAK, Janusz. Quando eu Voltar a ser Criança. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

INCONTRI, Dora. Pestalozzi: Educação e Ética (Pensamento e Ação no Magistério). São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, Tânia da Silva. *Direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Ed.

Renovar, 1996.