

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1150076045
FE
T/UNICAMP F413L

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PLANTANDO SONHOS – experiências de criação teatral na escola

Despertando para mundos possíveis

Autor: Andréa Giovana Ferreira

Orientadora: Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Andréa Giovana Ferreira e aprovada pela Comissão Julgadora.

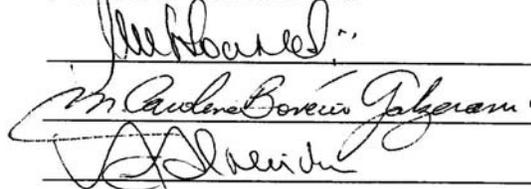
Data: 30/10/2007

Assinatura:



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2007

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

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

Ferreira, Andréa Giovana.
F413p Plantando sonhos: experiências de criação teatral na escola - despertando para mundos possíveis / Andréa Giovana Ferreira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Márcia Maria Strzaccappa Hernandez.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Arte. 2. Teatro. 3. Memória. 4. Formação de professores. I. Strzaccappa Hernandez, Márcia Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-607/BFE

Título em inglês: Planting dreams: scenic creation experiences in the school-awakening for all possible worlds

Keywords: Art ; Theater; Memory; Training of teachers

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Maria Strzaccappa Hernandez (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Carolina Bovério Galzerani

Prof^a. Dr^a. Verônica Fabrini Machado de Almeida

Prof^a. Dr^a. Marília Vieira Soares

Prof. Dr. Rogério Adolfo Moura

Data da defesa: 30/10/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : andreaferreira@hotmail.com

DEDICATÓRIA

À minha pequena Maria Paula e ao Arthur,
com quem aprendo dia-a-dia a
experiência do viver, desvelando os segredos
do mundo e recriando a vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Luís Alberto de Abreu e Francisco Medeiros, começo de quase tudo;

Aos companheiros do Grupo Andaime de Teatro, Luzia, Gabriela, Priscila e Abegão, pela coragem e dedicação para colocar em prática o projeto *Plantando sonhos*;

À Silvana Bassan e Leopoldo Belmonte, pelo apoio dado para que o *Plantando Sonhos* pudesse ser realizado nas escolas;

Ao meu marido Antonio Chapéu, pelo auxílio nos momentos de apuro;

Às professoras, diretoras, coordenadoras, funcionários e alunos das escolas “André Franco Montoro” e “José Antonio de Souza”, pelos desafios de experimentar e viver a criação teatral;

À Prof^a Maria Carolina Bovério Galzerani, pelas discussões primorosas propiciadas em seu curso, pela atenção, carinho, indicações bibliográficas e especialmente por me ajudar a acreditar em meu caminho;

À minha orientadora e mestra Márcia Strazzacappa, com quem discuti não só os caminhos para escrever uma dissertação, mas também os caminhos para escrever algumas páginas da vida;

Ao meu filho Arthur, pelo auxílio tecnológico;

À minha filha Maria Paula, que tão cedo compreendeu o significado da palavra estudar;

À minha mãe, à Vera e à Cristina, pela atenção dada à Maria Paula para que eu pudesse trilhar os caminhos árduos da pesquisa;

Ao amigo Julio Amstalden, pelo ABSTRACT;

À Jaqueline, amizade construída no LABORARTE, com quem pude compartilhar algumas das angústias e prazeres do mestrado;

Ao meu irmão Maurício, por me apresentar o caminho da força e da luz, o qual me trouxe mais tranquilidade para enfrentar as tensões nos momentos de conclusão desta pesquisa, além dos desafios do viver.

SOU GRATA À TODOS!!!

RESUMO

O presente trabalho percorre o processo de criação teatral desenvolvido nas séries iniciais de três escolas da rede municipal de ensino fundamental do município de Piracicaba, por meio de um projeto denominado *Plantando Sonhos*. Tendo acompanhado toda a experiência, a autora coloca em foco, para análise e reflexão, a criação teatral com base no jogo/improvisação e nas memórias das comunidades na qual a escola está inserida, bem como as transformações que este fazer teatral pode propiciar no âmbito das relações escolares e das relações sociais mais amplas. O trabalho em equipe é a base de toda a experiência.

ABSTRACT

This dissertation describes the process of scenic creation developed in the beginning grades of three public schools of basic education in the city of Piracicaba, what was done through a project denominated *Plantando Sonhos*. All the experience was closely followed by the author, who focuses the scenic creation based on games/improvisation and in the memory of the community where the school is settled as well. She also focuses the transformations that this process can promote in the relations inside the school and also in more extensive social relations. The staff work is the basis for all the experience.

SUMÁRIO

ABERTURA.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
1. O TEATRO COMO ESPAÇO PARA CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	5
1.1. JOGO – BRINCADEIRA SÉRIA, CAMINHO PARA A CRIAÇÃO COLETIVA	10
1.2. FIOS DA MEMÓRIA – ELEMENTOS EXPRESSIVOS PARA A IMPROVISAÇÃO DE CENAS.....	17
2. PLANTANDO SONHOS – A TRAJETÓRIA DE UM PROJETO	27
2.1. O CONTEXTO NO QUAL SURTIU A PROPOSTA	30
2.2. AS ETAPAS DA CRIAÇÃO COLETIVA – EDUCADORES, ALUNOS E ARTISTAS EM FORMAÇÃO.....	35
3. TEATRO – ELO INTEGRADOR DE UMA EQUIPE ESCOLAR E ANUNCIADOR DE OUTRAS FORMAS DE CONHECER, ENSINAR, APRENDER.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

ABERTURA



Walter Benjamin, em sua obra “Sobre o conceito de História”, faz referência a um quadro de Klee com a imagem de um anjo sendo lançado à frente, pela força de uma tempestade, sem conseguir deter-se. Segundo o filósofo, este pode ser o anjo da história, que se afasta do passado e é lançado ao futuro pelo progresso. No desenho de Bruna Calisto Pereira - 10 anos, produzido para expressar o que para ela significava o projeto “Plantando Sonhos”, o anjo rega os sonhos, sonhos que podem ser os de hoje, os de ontem, sonhos que podem transformar-se em utopias. O anjo de Bruna poderia ser o anjo da memória?

INRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências de criação teatral, desenvolvida por meio do projeto *Plantando Sonhos*, nas séries iniciais de duas escolas de ensino fundamental do município de Piracicaba, interior de São Paulo, em parceria com o Grupo Andaime de Teatro – Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba), nos anos de 2003 e 2004.

O projeto, que buscou trabalhar o teatro tendo o jogo/improvisação e a memória como condutores para a criação do texto e da encenação, objetivava a formação continuada dos professores em seu próprio local de trabalho, para que (re)significassem suas concepções e práticas em relação ao fazer teatral na escola.

O texto é dividido em três capítulos. O primeiro traz os fundamentos teóricos sobre o fazer teatral, mais precisamente sobre o jogo, a improvisação e a memória como possibilidade de transformar em matéria cênica elementos da comunidade na qual a escola está inserida, uma construção permanente que aproxima teatro e vida social. O segundo apresenta a descrição de como o processo se desenvolveu em duas das escolas nas quais o trabalho se deu; uma narrativa que não se apresenta como verdade incontestável, mas escrita à partir de minhas lembranças, entrecruzadas com as lembranças de algumas das professoras que participaram da experiência. O terceiro faz uma análise sobre como se deu o envolvimento pessoal, coletivo e afetivo da equipe escolar no processo de desenvolvimento do projeto, explicitando as inseguranças, os conflitos, a pluralidade de sentidos atribuídos às situações durante todo o processo, as diferentes elaborações construídas nas interações pessoais e coletivas com a experiência, no trabalho em equipe, no diálogo entre todos os participantes, enfim, a história individual e coletiva de relações e experiências com o projeto. Este último capítulo reflete ainda sobre o que se evidencia como necessário para que as propostas de formação em arte se transformem em práticas no espaço escolar, destacando as relações entre a escola e a esfera administrativa.

Para tais considerações, tenho dialogado com Spolin, Koudela, Desgranges, Vianna, Strazzacappa e Artaud no que se refere ao teatro enquanto movimento contínuo de produção e sobre a importância deste fazer na escola. Em relação ao fazer teatral a partir das memórias, tenho como referencial teórico o pensamento de Walter Benjamin sobre as experiências sociais e culturais da modernidade capitalista, e os autores que com ele dialogam: Kramer, Galzerani, Thompson.

Documentos produzidos durante o desenvolvimento do projeto (desenhos, roteiros e cenas escritas pelos alunos, fotos, vídeo e meu diário de campo), também foram fontes para esta pesquisa, além das entrevistas realizadas com professores, gestores, funcionários e alunos das escolas.

1. O TEATRO COMO ESPAÇO PARA CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A experiência de criação teatral desenvolvida por meio do projeto *Plantando Sonhos* e analisada aqui, nesta pesquisa, está inteiramente relacionada ao trabalho do grupo Andaime de Teatro – Unimep, criado em 1986, pelos atores Antonio Chapéu e Carlos Jerônimo, estudantes da universidade na época. A criação do grupo Andaime foi impulsionada pelo desejo destes atores em reunir pessoas que tivessem o objetivo de promover um aprofundamento nas investigações sobre a arte teatral, buscando a qualidade dos espetáculos desenvolvidos na cidade de Piracicaba, e não simplesmente fazer teatro enquanto estivessem na universidade; situação que desencadeia, até os dias de hoje, em grupos com elenco sempre mutável, impossibilitando um trabalho mais apurado.

Após ter realizado duas montagens com textos regionalistas, uma comédia de costumes e um espetáculo infantil, em 1996, o grupo se propõe a pesquisar as raízes culturais de nossa diversificada população, focando o olhar em grupos ou comunidades de pessoas que ocupam um determinado lugar, e transformar em matéria cênica, temas e situações da sua região, estabelecendo permanente diálogo com a comunidade. Esta atitude, segundo Cintra (2002), marcava a escolha por um caminho particular como grupo teatral – o caminho da criação coletiva de um trabalho com o olhar voltado para o que está próximo, em nosso entorno, concreta ou simbolicamente; pautado por pesquisas realizadas em livros, jornais, periódicos, teses, documentos, imagens, documentários, e narrativas orais de pessoas ligadas direta ou indiretamente ao tema pesquisado. O material recolhido era transformado em cenas teatrais pelos atores em sala de ensaio, as quais poderiam ser, posteriormente, adaptadas ou recriadas e incorporadas ou não ao espetáculo.

Desta iniciativa, surge a peça *Lugar Onde o Peixe Pára*. Com roteiro de Carlos ABC, o texto, escrito pelo próprio grupo, busca (re)compôr elementos da história da cultura caipira de Piracicaba, especialmente da população ribeirinha.

Em 2000, o grupo reafirma sua escolha pelo percurso da criação coletiva e passa a investigar a presença dos imigrantes como elemento constitutivo do perfil de uma cidade e de uma região. Do olhar voltado para os bairros piracicabanos Santana e Santa Olímpia, comunidades centenárias de origem tirolesa/trentina fixadas na zona rural deste município, nasce

Nonoberto Nonemorto, com texto escrito por Luis Alberto de Abreu e direção de Francisco Medeiros. Santana e Santa Olímpia já haviam sido descobertas pelo grupo durante a pesquisa para a montagem do espetáculo anterior.

Em 2003, também com texto de Luís Alberto de Abreu e direção de Francisco Medeiros, o grupo monta a peça *Comovento*, resultado de uma pesquisa sobre o circo-teatro, o qual teve presença marcante num determinado período da história em nossa cidade. Com esta peça o grupo leva para o espaço cênico questões relativas ao artista mambembe, e a morte como impulso para a vida. O circo-teatro, relacionado com o tema da morte/vida, começa a aparecer, segundo Cintra (2002), já no processo de montagem de *Nonoberto Nonemorto*, quando os atores, investigando processos migratórios, vão até o *Circo do Piranha* assistir uma comédia, apresentada em condições bastante precárias.

Ao longo deste percurso o Andaime vai entendendo que seu trabalho está voltado para a trajetória humana, ou seja, para a história da trajetória de um determinado grupo de pessoas, para como estes indivíduos foram se constituindo por meio da interação com as culturas e que movimentos provocaram para a transformação dessas mesmas culturas num determinado espaço de tempo. Cultura que, segundo Thompson (1998), não deve ser entendida somente como “sistemas de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas em que se acham incorporados”, mas como uma arena de conflitos e contradições, como um conceito localizado dentro das relações sociais, das relações de poder. Não se trata, simplesmente, de reconstituir fatos históricos e levantar objetos folclóricos de nossa cidade ou como afirma Thompson (1998), de “reunir os antigos costumes (resíduos do passado) que ainda subsistem nos recantos obscuros do nosso país, ou que sobreviveram à marcha do progresso na nossa agitada existência urbana”, pois o que se tenta explicitar é o que foi vivido. Os indivíduos narram os fatos vividos a partir do que são hoje, fazendo relações com diferentes acontecimentos, no entrecruzamento de sujeitos, tempos e espaços.

Com a estréia deste último espetáculo, o grupo Andaime cumpre a trilogia a que tinha se proposto. Com *Lugar Onde o Peixe Pára*, o grupo leva para a cena “o caipira que somos”. *Nonoberto Nonemorto* revela “o imigrante que está em nós”, e *Comovento* aponta para “o artista que queremos ser”.

Francisco Medeiros atribui outro significado à trilogia proposta pelo grupo, afirmando que por meio da montagem destes três espetáculos, o grupo lança um olhar diferenciado em relação a

memória. Em *Lugar Onde o Peixe Pára* o grupo relaciona-se mais superficialmente com a memória; em *Nonoberto Nonemorto* olha para a memória até chegar à morte - tanto Nonoberto quanto Santanolímpia, lugar onde vive o personagem, apresentam-se no limite entre a vida e a morte; *Comovento* leva o grupo a olhar após a morte.

Ainda em 2003, por meio de uma parceria com a Prefeitura Municipal de Piracicaba, o grupo desenvolve em três escolas municipais de ensino fundamental o projeto denominado *Plantando Sonhos*.

A proposta de unir artistas e educadores para experimentar a linguagem teatral por meio da criação de uma peça a partir das memórias da comunidade, pautada na trajetória percorrida pelo grupo Andaime, tem a perspectiva de:

- Fazer com que a escola compreendesse o teatro, acima de tudo, como “um aprendizado humano, em que o indivíduo, pela prática da representação, expõe-se e confronta seu mundo com o mundo que o rodeia” (Vianna/Strazzacappa, 2001, p. 121);

- Convidar a equipe escolar a tecer uma experiência conjunta de criação teatral baseada na participação em jogos, passando pelas diversas etapas da criação - desde a concepção artística até sua recepção pelo público – produzindo um diálogo estético, sensível e simbólico com o teatro, a partir de uma relação direta com o contexto social, cultural e histórico do aluno.

Segundo Desgranges (2003) a existência de um relacionamento positivo das crianças com a arte teatral depende, em larga medida, da formação dos educadores. Além disso, um professor que não se interessa por teatro dificilmente conseguirá despertar tal interesse no aluno. Contudo, “professores não se tornam apaixonados por teatro simplesmente por meio do convencimento (...). É preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados”. (Desgranges, 2003, p. 68). É necessário também que os professores se abram para o novo, que gera incertezas.

O “novo” não tem lugar onde a regra é a reprodução de “verdades” já prontas, assentadas na total separação entre sujeito (professor/aluno) em relação ao objeto, no ato de produção do conhecimento; conhecimento que se torna, ele próprio, um produto mecânico, fruto (...) de tarefas desinteressantes, insignificantes. (Galzerani, 1999, p.100)

A formação dos docentes por meio de um projeto que envolva toda a equipe escolar favorece um melhor acompanhamento dos professores em formação, um melhor desenvolvimento do trabalho, e a adequação do mesmo à especificidade e necessidade de cada equipe.

A grande dificuldade dos docentes em conduzir as práticas relacionadas à linguagem teatral, segundo Desgranges (2003), é ocasionada pela enorme carência em formação artística desses educadores - o que não era diferente no município de Piracicaba quando o projeto foi desenvolvido. Daí se evidencia a importância de organizar projetos permanentes de formação em teatro para educadores. Projetos que motivem-nos ao trabalho em equipe, “a tomar iniciativas, correr riscos, inventar, quebrar a rotina escolar, que possam reunir escolas (...), que aproximem artistas e professores” (Desgranges, 2003, p. 69), tirando-os da condição de abandono decorrente das iniciativas isoladas e solitárias, que podem facilmente tornar-se enfraquecidas e desestimulantes.

O processo formativo deve “auxiliar tanto o professor como o aluno a encontrar a liberdade pessoal no que concerne ao teatro” (Spolin, 1992, p. 4), para que então, possam iniciar juntos, uma experiência criativa e inspiradora. O professor deve ir se transformando junto com os alunos.

É necessário que, além dos professores, os diferentes segmentos da escola (diretor, coordenador pedagógico, funcionários, pais de alunos) estejam sensibilizados para a linguagem artística, para que o acesso dos alunos a arte teatral seja um objetivo comum a toda equipe escolar. É importante que todos, com suas experiências diversificadas, contribuam para este acesso. Esta contribuição só pode ocorrer se todos estirem envolvidos efetivamente no processo.

Integrar os pais dos alunos no projeto, aproximando-os do processo de aprendizagem, propicia a aprovação, o apoio e o incentivo do meio familiar “para que a criança integre o teatro como rico e prazeroso hábito cultural” (Desgranges, 2003, p. 81).

A escola deve compreender que o teatro é um espaço de ação que deve ser ocupado especialmente pelo aluno desenvolvendo sua autonomia e descentralizando a figura do professor, pois “a verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e o professor” (Spolin, 1992, p. 8). Não devemos tratar a criança como alguém que está presente na brincadeira, mas como alguém que é convidado a brincar de fato, a participar efetivamente do evento teatral, dialogando livremente, elaborando interrogações e formulando respostas.

No entanto, a mudança de postura do professor não ocorre imediatamente. É ao longo do processo formativo que o professor encontrará seu caminho, ao conhecer e considerar verdadeiramente as necessidades do teatro, o que inclui aceitar, junto com as crianças, as regras do jogo.

A concepção que se tem de teatro feito com crianças, segundo Desgranges (2003), é reflexo da própria visão de infância estabelecida por nossas sociedades, concebendo a criança como ser incompleto, alguém que está em vias de, em estado de aperfeiçoamento. Para o filósofo alemão Walter Benjamin, a criança é também portadora de capacidade perceptiva, de sentimento, sensibilidade e singularidades; é sujeito de suas próprias elaborações cognitivas, capaz de inventar possibilidades, propor aventuras, construir suas visões e intercambiá-las; é produtora de conhecimentos, sujeito da história.

Em sua relação com o brinquedo, afirma Benjamin, a criança desmonta-o para conhecê-lo, para aproximar-se dele e estabelecer uma relação afetiva. A criança desconstrói para descobrir e construir a partir de seus significados próprios. Nesta relação mostra-se sempre disposta a olhar curiosamente outra vez.

Assim também se dá a relação da criança com o teatro, que, por ter baseado em jogos permite às crianças conservarem a espontaneidade e desconstruírem as cenas para reconstruí-las infinitas vezes, criando assim, sempre novas possibilidades. “Com uma liberdade e um modo de se constituir tipicamente seus, a linguagem da criança oferece um vasto caminho de possibilidades no campo poético e imaginário”. (Camarotti, 1984, p. 37)

Segundo Kramer (2000), temos que aprender a ver o mundo com o olhar da criança, daquela que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, temos que conhecer as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. Temos que repensar a relação adulto/criança hoje e o que ela implica.

Que nós nos relacionemos com a criança através de um momento de construção, da recuperação da tessitura de uma “experiência vivida”, ou da prática da “narrativa”, e que a constituição desta relação seja plena de sentidos para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades. (Galzerani, 2002 pp. 65-66)

1.1. JOGO - BRINCADEIRA SÉRIA, CAMINHO PARA A CRIAÇÃO COLETIVA

“Para o aluno apropriar-se das técnicas teatrais é necessário um ambiente em que a experiência se realize e que faça a espontaneidade acontecer” (Spolin, 1992, p. 4). Esse ambiente é propiciado pelo jogo, por meio do qual o aluno inicia sua experiência teatral, realizando suas primeiras conquistas em relação a esta linguagem. O jogo, no qual se preserva o espaço do lúdico, da brincadeira, lança o desafio de integrar a construção do conhecimento ao prazer das descobertas, entre alunos, professores e artistas.

Apropriar-se da linguagem teatral significa, para Desgranges (2006), ser capaz de elaborar uma criação cênica apurada, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem esta linguagem: signos visuais (gestos, movimentos, adereços de cena, figurinos, cenário, iluminação) e sonoros (texto, canções, efeitos sonoros). Pode-se ainda explorar os signos olfativos (aromas de perfumes ou essências, cheiros, odores) ou signos táteis (contato dos espectadores com os atores ou objetos cenográficos).

Segundo Koudela (1984), o processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva no palco, o qual não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo de faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à compreensão do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia. O desafio é, segundo Desgranges (2006), que os participantes conquistem a capacidade de criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico sem perder o prazer do jogo espontâneo. Disso decorre a compreensão da estrutura da linguagem teatral.

A investigação desta estrutura, proporcionada pelos jogos teatrais, possibilita aos participantes, apreender, de maneira livre e prazerosa, os diferentes aspectos particulares que envolvem o teatro: “a **imaginação**, possibilitando que a consciência reflita sobre si, e invente a si mesma, abrindo-se para diferentes formas de compreender e retratar o mundo; a **ação**, quando o indivíduo “arregaça as mangas” e atua efetivamente, transformando o presente, executando aquilo que a imaginação formulou; e a **reflexão**, que lhe permite analisar os fatos e circunstâncias, e traçar parâmetros para a sua criação e a sua atuação, tanto na esfera da arte quanto na da vida”. (Coelho, *apud* Desgranges, 2006, p. 89).

Para Spolin (1992), o jogo estimula o aluno a penetrar no mundo físico que o cerca, a explorar esse mundo tocando-o, vendo-o, sentindo o seu sabor, o seu aroma e a sua textura, ouvindo os seus sons, aventurando-se e enfrentando sem medo os problemas com os quais vir a se deparar. O ambiente deve ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado.

O jogo faz a criança movimentar seu corpo e sua energia, desenvolve as técnicas e as habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, por meio do próprio ato de jogar. Por girar em torno da solução de um problema comum, solicita pesquisa, experimentação, criação, transformação, apoio e confiança entre os membros do grupo para que todos possam enfrentar sem medo os desafios e adquirir os conhecimentos necessários para a comunicação dentro do jogo.

É uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência; que promove revelações, descobertas, encontros com si próprio, com o outro e com as coisas da vida. A investigação por meio dos jogos propicia aos participantes “inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, criarem a sua maneira de se comunicar à partir dos elementos constituintes desta linguagem artística”. (Desgranges, 2006, p. 88)

Os jogos teatrais devem considerar os desejos, as necessidades e os saberes das crianças; promover conquistas, prazer dos sentidos e a plenitude da infância; trazer divertimento e espontaneidade para os exercícios de atuação; encorajar o acordo grupal e a participação individual nas tomadas de decisão; compreender as manifestações expressivas dos alunos enquanto manifestações daquilo que têm a dizer a partir de sua relação com o mundo.

Spolin (1992), enfatiza que durante o ato de jogar a criança é livre para enfrentar os desafios e alcançar seu objetivo da maneira que escolher, pois não existe uma maneira certa ou errada para solucionar um problema, desde que se respeite as regras do jogo. Quando o aluno sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa sente-se mais livre para experimentar, a ingenuidade, a espontaneidade e a inventividade aparecem para solucionar os desafios que o jogo apresenta, desencadeando um comportamento mais fluente no jogo e conseqüentemente no palco.

A tensão desempenha no jogo um papel fundamental. Ela significa incerteza, acaso. A solução do problema implica no esforço dos jogadores para chegar até o desenlace e a improvisação espontânea de ações para vencer o imprevisto. Esta concentração de atenção gera energia e estabelece a relação direta com os acontecimentos e com o parceiro. (Koudela, 1984 p. 48)

Aponta ainda para a importância de o grupo conhecer as regras do jogo, que pode variar se houver acordo de grupo, e interagir para que o mesmo possa se realizar. Essa interação, que se dirige para resolver o problema apresentado pelo jogo, libera a energia do grupo, criando a espontaneidade, a qual faz tudo ser destruído e reorganizado. A espontaneidade permite que da liberdade pessoal possa emergir a expressão individual e coletiva.

A espontaneidade é “um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nossa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta da experiência, de expressão coletiva” (Spolin, 1992, p. 4).

Ao conservar o jogo espontâneo da criança e reestruturá-lo a fim de preencher as necessidades da forma de arte, estamos transformando a vitalidade e a beleza individual da criança em comportamento comunicável no palco. “Aquele que joga livremente, totalmente empenhado em resolver o problema, atinge o comportamento espontâneo natural, ao mesmo tempo que está realizando a comunicação teatral”. (Spolin 1992, p. 256)

Da experiência integrada no jogo surge o apoio e a confiança entre os membros do grupo, o que permite ao indivíduo abrir-se para a comunicação dentro do jogo. Segundo Koudela (1984), quando o indivíduo percebe que não existe a imposição de modelos ou critérios de julgamento, ele deixa de lado o medo de se expor e participa da ação conjunta.

O processo de criação baseado em jogos teatrais não tem como objetivo a “interpretação”, mas a atuação que surge da relação de jogo. A preocupação maior em todo o processo é libertar a interpretação de toda carga de super-atuação, que impede a ação espontânea ou o surgimento do gesto espontâneo para comunicar um objeto imaginário, mostrá-lo, torná-lo real para que possa ser partilhado por todos os que estão envolvidos na relação palco/platéia. “Preocupado em mostrar para a platéia a realidade do objeto imaginário, o jogador trabalha com um problema de comunicação – elabora uma linguagem”. (Koudela, 1984, p.60)

Os jogos teatrais propõem a aprendizagem de uma linguagem não-verbal, a partir de uma experimentação direta. Por meio da solução de problemas, o aluno-ator conquista o conhecimento da linguagem teatral. O problema é um meio de canalizar a energia do grupo para o jogo e criar unidade orgânica na improvisação.

Se o jogo propõe um problema a ser resolvido pelos participantes, é importante que o professor não dê muitos problemas numa única aula, pois isso pode provocar agitação,

desinteresse e exibicionismo por parte de alguns alunos – como ocorreu durante o desenvolvimento das primeiras oficinas nas escolas nas quais foi desenvolvido o projeto *Plantando Sonhos*.

Durante os primeiros encontros para realização das oficinas de criação teatral, era comum as crianças, ao invés de focar o objeto e jogar com ele, dar “estrelas”, virar cambalhotas e andar sob as mãos com as pernas para o alto. Essa situação impedia os alunos de criar envolvimento com o objeto para que tivessem a experiência da fluência, que teriam no caso de um jogo. “Quando o sentido de processo é compreendido e se entende a estória como o resíduo do processo, o resultado é ação dramática, pois a energia e a ação de cena são geradas pelo simples processo de atuação”. (Spolin, 1992, p. 225)

A agitação e exibicionismo dos alunos durante as primeiras oficinas de trabalho também pode se dar em função dos alunos possuírem dificuldades em lidar com o espaço do jogo, com a liberdade para o movimento, para a expressão livre, pois estão habituados à um conjunto de regras estabelecidas pela escola e à uma dinâmica de ação que, aos poucos, leva-os ao enquadramento num mundo de adultos endurecidos e com princípios já pré-estabelecidos. No entanto, quando a imaginação começa a ser libertada, iniciam-se as primeiras experiências vivas, as primeiras manifestações de emancipação das crianças em relação a essas regras, uma nova maneira de relação entre os envolvidos, porque é por meio dos jogos que as crianças experimentam uma maneira mais afetuosa de tocar os colegas, começam a se ver, a olhar, ouvir e dialogar com o outro.

É preciso que as crianças compreendam que a experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal, de envolvimento de todos. Para tanto, faz-se necessário que se defrontem com problemas interessantes a resolver, canalizando suas energias na ação criativa.

Assim, é necessário que o condutor das oficinas de teatro selecione os jogos mais adequados a cada grupo com o qual está trabalhando e também perceba o nível de energia presente em cada um deles, para que saiba “quando é necessário introduzir uma atividade específica que estimule a criança a novos níveis de vitalidade, percepção, experiência e aprendizagem” (Spolin, 1992, p. 253). É importante que o coordenador das oficinas respeite a capacidade imediata de participação de cada um, pois é atuando em grupo que a criança se integra, se descobre e se desenvolve artisticamente.

Não há como padronizar as atividades, pois os mesmos procedimentos pedagógicos que possibilitaram excelentes resultados com um grupo podem não causar o mesmo efeito com outro. Além disso, uma proposta de trabalho que se propõe, entre outras coisas, a desenvolver a investigação, a criatividade e o espírito crítico não deve abrir mão desses valores.

Por meio do jogo o aluno-ator pode chegar a um comportamento mais fluente no palco, substituindo as formas congeladas da escola por formas vivas, e fazendo com que o espaço cênico apareça, segundo Artaud (1993), como expansivo e seletivo; como espaço que elabora uma série múltipla de símbolos, reacende os conflitos latentes e revela às coletividades sua força oculta; como poético. O teatro é sempre produção, por onde a vida deve passar, é o exercício da arte dialética. A dialética, para Artaud (1993), é a arte de considerar as idéias sob todos os aspectos imagináveis.

O relacionamento entre os atores no jogo, criado por meio do envolvimento com o problema, produz improvisação de cena. “O conteúdo da improvisação surge sempre do grupo. No jogo, o grupo lida, portanto, com a realidade próxima. O conteúdo manifesto é trabalhado na realidade do palco, sendo objetivado pela necessidade de comunicação com a platéia”. (Koudela, 1984, p. 64-65)

A improvisação só pode nascer do encontro e atuação no presente, que está em constante transformação. O material e substância da improvisação de cena não são trabalhos de uma única pessoa, mas surgem da coesão de um ator atuando com outro. (Spolin, 1992, p. 18)

Segundo Desgranges (2006), os jogos de improvisação teatral constituem-se em exercícios em que os jogadores executam uma cena improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de uma breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores, ou mesmo sem combinação previa, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo.

Porém, improvisar não significa criar “um monte de coisas” sem participar do que está fazendo, é ouvir e ver verdadeiramente, apropriando-se criticamente do que fazem. Neste jogo permanente de criação não existe certo e errado, pois estamos lidando com a sensibilidade, com o humano, o que existem são diferentes possibilidades a serem experimentadas pelos diferentes alunos.

Para Koudela (1984), a improvisação busca o surgimento do gesto espontâneo na atuação, a partir da relação entre os jogadores, criada por meio do envolvimento com o objeto apresentado.

Desgranges (2003), ainda afirma que os exercícios de improvisação não impõem uma estética, ao contrário, devem permitir a liberdade expressiva, que fornecem múltiplas pistas de investigações cênicas e conseqüentemente, resultam em uma pluralidade e diversidade de respostas.

A improvisação deve ser o centro do fazer teatral, deve predominar, pois é dela que os gestos se manifestam de maneira inesperada, autêntica e apenas uma única vez. A improvisação visa a construção do movimento carregado de sentido como alternativa para o gesto mecânico, pois a linguagem do teatro exige que os gestos expressem idéias, atitudes do espírito. “Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto. O teatro, enquanto arte efêmera, é infantil”. (Benjamin 1984 p. 87)

Nos exercícios de improvisação, o jogador é também espectador e a observação que faz da realização cênica dos outros participantes é de suma importância para o aprimoramento do olhar. O jogador, que elabora a própria realização para a proposta dada pelo coordenador da atividade, enriquece-se ao deparar com realizações completamente diferentes da sua, surpreende-se com a infinidade de possibilidades de criação cênica para a mesma proposta.

É importante que, após os exercícios, promova-se uma avaliação sobre as apresentações dos grupos. Segundo Spolin (1992), a avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado, os alunos-espectadores devem avaliar se o problema foi solucionado. A avaliação precisa ser compreendida, pelos alunos, como parte importante do processo, pois é vital para a compreensão do problema, tanto para o jogador como para a platéia. É necessário cuidar para que a avaliação não gere “censura”, pois ela pode se tornar fator de inibição.

O participante aprende, assim, a gostar de ser espectador e percebe a importância de sua atenção ao outro que está em cena, a importância de sua participação crítico-criativa. Ao compreender o jogo de cena e suas regras, o aluno adquire consciência de que, se o espectador não faz seu papel, não há jogo. (Desgranges, 2003, p.75)

Segundo Desgranges (2006), ao avaliar o coordenador das oficinas de teatro pode, inicialmente, lançar questões que estimulem o grupo de espectadores a formular interpretações próprias da cena apresentada. Apoiando-se nos três principais elementos que compõem a cena -

espaço, situação e personagem¹ –, pode propor questões que estimulem o grupo como um todo a pensar e se apropriar desses aspectos fundamentais da linguagem teatral.

No momento da avaliação ocorre também que “sugestões e comentários são feitos com o intuito de analisar as cenas, visando propiciar aos jogadores, entre outras aquisições, a consciência de que, na criação teatral, não existe verdade cênica absoluta” (Desgranges, 2003, pp. 74-75). Se uma cena foi criada e apresentada por um grupo de alunos-atores de uma determinada maneira, poderia, no entanto, ter sido elaborada e apresentada de outra forma por outro grupo. É importante que após análise de uma cena improvisada, os alunos-atores possam retomá-la, redefini-la com base nos comentários feitos pelo grupo, e apresentá-la novamente.

A observação atenta acerca das particularidades de cada encenação, junto ao debate sobre as diferentes possibilidades de construção de uma cena, chama a atenção do aluno-espectador para as opções estéticas dos diversos artistas da criação teatral, favorecendo, assim, o aprendizado da linguagem. Os jogos de improvisação não impõem uma estética, ao contrário, devem permitir a liberdade expressiva, que fornecem múltiplas pistas de investigações cênicas.

Durante o processo de improvisação, o participante pode exercer todas, ou quase todas, as funções artísticas da criação teatral, podendo desempenhar, na criação de suas próprias cenas, ao mesmo tempo, a função de dramaturgo, ator, diretor, cenógrafo etc., apropriando-se da linguagem teatral.

No teatro de improvisação, segundo Spolin (1992), a função do coordenador do trabalho é selecionar o material que emerge do jogo. Para tanto, deve dar o problema para os atores trabalharem e então tirar o que aparece enquanto solucionam. Os atores, por sua vez, tomam aquilo que o diretor selecionou como problema para enriquecer a cena. Desta partilha, desta troca de entusiasmo, de pontos de vista entre atores e diretor é que a peça se desenvolve, tornando-se uma produção significativa que mantém a integridade de ambos, e dá a cada um a sua parte na experiência.

Torna-se relevante que as resoluções cênicas apresentadas no evento expressem de fato a investigação do grupo, e não surjam como resoluções únicas e exclusivas do coordenador, que, por vezes, na ânsia por conseguir aquilo que considera “um bom resultado”, acaba por sufocar a experiência investigativa dos

¹ Estes elementos correspondem ao “Onde? O que? Quem?” Propostos por Viola Spolin em *Improvisação para o Teatro*. São Paulo, Perspectiva. 1992, 3ª ed. Dentre estes elementos que compõem a cena, o aspecto “Quando?” não é contemplado. A dimensão “tempo”, culturalmente esquecida, apagada na dimensão de um tempo sempre igual, característico da modernidade capitalista, pode ser também um dos aspectos da linguagem teatral.

participantes, empobrecendo a atividade tanto no âmbito artístico, já que os integrantes não terão plena consciência e ampla propriedade do discurso cênico apresentado, quanto no âmbito pedagógico, por desconsiderar a riqueza das resoluções cênicas do grupo. (Desgranges, 2006, p. 99)

Por meio das improvisações, o aluno vai, também, compreendendo que o teatro é feito para uma platéia, a qual deve ser compreendida como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência, como parte orgânica da experiência teatral. Isso faz com que os alunos adquiram responsabilidade para com ela.

Sem platéia não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da platéia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo. (Spolin, 1992, p.11)

Desgranges (2006), sugere que os próprios jogos de improvisação sejam considerados como teatro, e não simplesmente como práticas preparatórias, pois nestes jogos os participantes se revezam na criação, observação e debate de cenas improvisadas. Portanto, na prática dos jogos os observadores podem ser considerados como platéia.

1.2. FIOS DA MEMÓRIA – ELEMENTOS EXPRESSIVOS PARA AS IMPROVISAÇÕES DE CENAS

Na experiência de criação teatral a partir da aproximação lúdica com a memória coletiva da comunidade na qual a escola estava inserida, realizada por meio do projeto *Plantando Sonhos*, os problemas lançados nas oficinas de teatro, numa determinada etapa do trabalho, eram oriundos da pesquisa que os alunos realizavam em seus bairros. As descobertas passavam a ser os elementos expressivos para as improvisações de cenas teatrais, das quais nasceu o texto que foi encenado pelos alunos no final do processo, e que contou sobre as histórias e culturas da comunidade na qual estavam inseridos. Uma tessitura inspirada pelos fragmentos das memórias.

O conceito de história compartilhado com os professores para a realização da pesquisa na comunidade e montagem da peça teatral, ao mesmo tempo que está relacionado, segundo o pensamento de Benjamin, com a construção de visões históricas lineares, evolutivas e homogeneizadoras e em alguns momentos maniqueístas, abre brechas para a concepção de uma

história não hierarquizadora dos saberes, capaz de dialogar, num movimento horizontal, com saberes que não estão situados apenas no campo da racionalidade instrumental, mas também nas experiências de vida, nas memórias; comprometida com o passado, na relação com o presente e sobretudo, na abertura de caminhos para o futuro.

A dificuldade em trabalhar com a concepção benjaminiana de memória se manifesta em função de uma concepção de história que ainda prevalece nas práticas educacionais, porém, é possível encontrarmos brechas para o desenvolvimento de uma experiência comprometida com a dimensão de pessoa.

Os estudos do historiador francês Pierre Nora nos mostram que a distância entre memória e história se aprofundou no final do século XIX, quando os positivistas, precisamente, fundamentaram a história no estudo do passado, separado do presente, além de “movimentar esse passado por um encadeamento contínuo de acontecimentos” (Nora, 1995, p. 180).

O despertar de uma consciência historiográfica leva à desidentificação da história com a memória, fazendo da segunda objeto de uma história possível. Segundo Nora (1993), na crise dos anos trinta, na França, a história, que tinha se tornado tradição de memória se fez saber da sociedade sobre si mesma, liberando-se da identificação nacional, portanto, perdendo sua vocação pedagógica na transmissão de valores. A história tornou-se uma ciência social e a memória um fenômeno puramente privado. Com a emergência da sociedade no lugar da Nação, a legitimação pelo passado cedeu lugar à legitimação pelo futuro.

Para Nora (1993), memória é vida, está entre grupos vivos que ela une e em permanente evolução, é lembrança e esquecimento, afetiva e mágica, particular e coletiva. A memória situa-se no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. Já a história é a reconstrução, por meio de uma operação intelectual, do que não existe mais, é uma representação do passado, pertence a todos e a ninguém, se liga às continuidades temporais e às evoluções, acumula vestígios do que foi, acontecimentos ou experiências vividas por uma minoria como marcos de uma outra era, produzindo assim, ilusões de eternidade para uma maioria que delas não participou.

Segundo Benjamin, estas visões históricas se dão em consequência de uma sociedade moderna construída a partir dos valores do capitalismo, os quais dirigem-se apenas ao progresso técnico e ao trabalho industrial, transformando os sujeitos em objetos, substituindo os valores humanos pelo valor da troca, da mercadoria, e gerando uma humanidade sem memória.

Nesta sociedade, os princípios da arte de observar, ouvir e contar foram substituídos por um corre-corre desenfreado dos indivíduos em seu cotidiano. O tempo e a lembrança foram liquidados pela racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial, da mesma forma o trabalho artesanal, pois a produção industrial não necessita da experiência acumulada; assim, a humanidade deixou de trocar experiências, as quais foram se tornando cada vez mais pobres, desinteressantes e incomunicáveis e passou a viver uma pobreza externa e interna, uma existência que se basta a si mesma, porque rompe a cadeia da tradição.

Se as pessoas querem viver, devem adquirir o máximo possível de hábitos para se adaptar à situação existente, abdicando-se de seu próprio eu; devem ocupar-se do presente e de suas metas práticas, pois ocupar-se do passado é inútil e doentio. O presente não é visto como possibilidade de articular temporalidades, de trazer significados, como afirmação do ato de ser.

Na contra-mão da sobrevalorização da dimensão racional, científica, sobre a esfera emocional, sensível, enfim, vivida, Benjamin propõe escovar a história a contrapelo para mostrar o que está escondido no couro e aponta para o desafio da “rememoração”, pela qual se dá a construção de uma história fundada na relação com o outro, que conversa com os estilhaços do passado, explicitando os embates, as (re)significações, a pluralidade de sujeitos, textos e contextos; articulando racionalidade e sensibilidade. Assim, os fatos históricos podem ser reordenados.

O ato de rememorar tem, em Benjamin, uma dimensão subjetiva, de lembranças de uma vida, mas também uma dimensão coletiva, de reconstrução das histórias de lutas em diversos momentos da história. Ao rememorar a pessoa se percebe mais inteira, “portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes”(Galzerani, 2004, p. 292), de potencialidade criativa, de singularidade constituída na relação com o outro.

Comunicar experiências ou compartilhar as memórias pode propiciar a construção de um relacionamento mais sólido entre os indivíduos, fazer com que os mesmos conheçam e reflitam sobre os aspectos do presente através das lembranças do passado. Segundo Benjamin, a rememoração só tem sentido se for para construir algo para o presente, é um ato político de salvação, de construção de outra realidade. Recuperar as memórias permite construir o sentido de pertencimento, e deve significar um impulso para a modificação, para a vida.

A relação com o passado não é de nostalgia, nem tão pouco de aceitação daquilo que passou, foi vivido, mas de desconstrução e crítica; um movimento dinamizador do presente.

Por ser produzido na cultura e ser produtor de cultura, o homem pode conhecer, pode viver e recontar a história; pode construir um saber coletivo. Como sujeitos da cultura, podemos repensar o passado, resignificar a história, pensar e resignificar o futuro, indagar o presente. (Kramer, 2000, p. 153)

Segundo Desgranges (2003), a ligação entre passado e presente torna-se possível pela tensão que relaciona os acontecimentos ocorridos em épocas anteriores com os atuais, os quais se vinculam pela descontinuidade contínua dos sonhos, desejos e esperanças contidas nas experiências passadas, que penetram as situações vividas no presente e as que ainda estão por vir, entrecruzando passado, presente e futuro no agora do sonho, para buscar, na voz do presente, despertar e transformar o presente e o futuro.

O processo como um todo, vivido por meio do *Plantando Sonhos*, possibilitou um diálogo entre escola e comunidade, diálogo que entrecruzou tempos distintos, porém interligados pelas experiências vividas e contadas; diálogo inspirado pelo conceito de “memória” de Walter Benjamin, dado pela experiência da “rememoração”, concomitantemente à maneira poética de ver e entender da criança, e do fazer teatral, por meio do qual alunos, professores e demais segmentos envolvidos, puderam olhar para o desconhecido apropriando-se dele, bem como olhar para aspectos já conhecidos e (re)significar o sentido atribuído a determinadas situações, afirmando-se como pessoas.

A gente descobriu que as pessoas invadiram a área verde do bairro e construíram casas irregulares ali (...). Isso os alunos tinham muito presente na vida deles, porque os pais comentavam e se revoltavam (...), porque eles não pagavam impostos (...). Eu sempre dei aula lá e ouvi essa história (...). E quando a gente começou a pesquisar à partir dos relatos, isso aflorou muito (...). Eles só ouviam a parte dos pais que falavam mal, e quando a gente começou a fazer as entrevistas, a gente começou a ouvir a parte dos que estavam em situação irregular. E foram eles que conseguiram formar o núcleo do bairro, eles que conseguiram muitas melhorias, porque o bairro (...) não tinha muita coisa, então, foi à partir da situação deles que eles conseguiram fazer com que viesse a luz, a força (...). E a gente conseguiu observar que eles começaram mudar um pouquinho a concepção que tinham das pessoas que eles tinham como folgadas, invasoras. (Prof^a Gilmara H. Trevisan)

No pensamento do filósofo alemão, o conceito de “memória” vem articulado ao de “narrativa”, porque está diretamente ligada à experiência, à vida em si, à esfera do discurso vivo, à transmissão de experiências entre gerações, porque “retira da experiência o que conta e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1994, p. 201), para em seguida retirá-las deles. “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994, p. 205). No terreno da experiência, os significados produzidos articulam-se ao coletivo e não situam-se apenas no racional.

Os conceitos de “memória” e “narrativa” explicitam a dialética de Benjamin em relação à modernidade capitalista, a qual, por meio de seu sistema de produção, por um lado, segundo Galzerani (2004), estiliza as relações sociais, automatiza a vida dos homens, dilui as noções espaço-temporais, atrofia as experiências e a percepção, exclui as memórias e narrativas, promovendo um desenraizamento cultural, por outro, promove aberturas para outras percepções, mostrando-nos que ao invés de visões cristalizadas do passado, somos capazes de resignificar nossas vidas e também nossas práticas educacionais.

A narrativa memorialista, durante o processo de pesquisa e montagem da peça, propiciou levar para a cena a riqueza das experiências vividas – sem distinção entre os grandes e pequenos acontecimentos narrados - vozes silenciadas, singularidades, visões de mundo, contradições, diferenças e conflitos. Para além do racional, envolveu emoção e sensibilidades.

Ao estabelecer um contato direto com o meio, com os objetos e pessoas dentro dele, a comunicação é viva, a sabedoria é transmitida e se integra à experiência do ouvinte num processo contínuo de criação. O ouvinte participa do diálogo, multiplica sua riqueza, pois há sempre uma lacuna completada pela sua imaginação. “A imaginação completa a palavra. É a imaginação (...) que transfigura o mundo, que faz outro mundo. O que vemos e ouvimos é constantemente modificado pelo conhecimento que já possuímos, pelos nossos desejos, emoções, cultura (...)”².

A rememoração em sala de aula, segundo Galzerani (1999), permite aos alunos posicionarem-se como pessoas humanas portadoras de diferenças. Pessoas capazes de rearticular dimensões espaço-temporais frente aos desafios presentes, capazes também de olhares múltiplos em relação ao futuro, à continuidade da história narrada.

Assim, contar a história de uma comunidade por meio de uma peça teatral não significa revelar nenhuma verdade, ao contrário, o que se pretende é substituir as formas congeladas da

² Trecho retirado do vídeo-documentário “Janela da Alma”, de João Jardim e Walter Carvalho, Brasil, 2001.

escola por formas vivas, promover o encontro entre gerações para ouvir vozes emudecidas que tragam a experiência sensível do vivido e também os sonhos, na relação entre passado/presente/futuro, e construir algo para o presente.

O passado narrado comunica-se com a atualidade ao entrelaçar os fatos numa relação maior entre tempos distintos e, por trazer consigo os sonhos, com todo seu potencial transformador, invade e desperta o presente e o futuro, rompendo o *continuum* do tempo. “A noção de entrecruzamento de tempo se opõe, assim, à crença num passado imutável, num presente imutável, num futuro também imutável” (Kramer, 1994, p. 50).

Criar uma peça teatral a partir das histórias e culturas de uma dada comunidade, envolve ainda, compreender as manifestações expressivas dos alunos enquanto manifestações daquilo que têm a dizer a partir de sua relação com este mundo, com as experiências trazidas pelas memórias; uma releitura do que está em seu entorno.

(...) relate suas mágoas e seus desejos, seus pensamentos, sua fé em qualquer beleza (...) relate tudo com íntima e humilde sinceridade. Utilize para se exprimir, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de suas lembranças. Se a própria existência cotidiana lhe parecer pobre, não a acuse. Acuse a si mesmo, diga consigo que não é bastante poeta para extrair as suas riquezas (...). (Rilke, 1989 pp.23-24)

É o exame detalhado e cuidadoso do mundo particular da comunidade que irá revelar a beleza das coisas comuns, “permitir que o poder de seu sorriso estético apareça” (Hillman, 1993, p. 134) porque, a beleza é “permanentemente dada, inerente ao mundo em seus atributos, está à mostra, sempre” (Hillman, 1993, p. 133). É este mundo particular que fornece o material para o teatro e o crescimento artístico de cada um irá desenvolver-se com o reconhecimento e percepção deste mundo e de si mesmo dentro dele.

A percepção humana, segundo Benjamin, foi profundamente atingida pelas mudanças ocorridas no setor da produção capitalista, juntamente com os setores da cultura. Essas mudanças foram eliminando a diversidade cultural e fazendo com que os indivíduos afastassem de suas necessidades essenciais, em troca de necessidades fabricadas pela sociedade do consumo. Assim, perceber detalhes, pluralidades de sentido, singularidades, foi se tornando uma prática rara entre as pessoas comuns.

Na primeira metade do século XX, o filósofo já nos chamava a atenção sobre a perda do valor de autenticidade e criatividade da arte, em função de sua reprodução técnica. Com isso, sua

função social se transforma, porque torna-se mercadoria. A reprodutibilidade é decorrente de uma necessidade de possuir o objeto e não de contemplar – característica de uma forma de percepção que capta “o semelhante no mundo” e não as características peculiares.

Benjamin ainda nos alertava sobre o impacto da indústria cinematográfica na percepção humana, apontando-a como uma das grandes responsáveis pela transformação na maneira do ser humano perceber as coisas. Segundo Benjamin, a indústria não só permite a difusão da obra cinematográfica para as massas, como a torna obrigatória em função do custo de sua produção.

A coletividade, resistente às tensões da modernidade capitalista e as tentativas de dominação, busca distrair-se por meio do cinema, alimentando seus sonhos e ilusões. A recepção distraída também é uma forma de evadir-se dos controles que a lógica prevalecente do cinema tenta colocar em ação. Trata-se de uma resistência contraditória, porque não permite reflexão, mas busca uma afirmação do sujeito.

A recepção por meio da distração, propiciada pela técnica, promove transformações profundas na percepção sensível, pois a massa³ distraída faz a obra de arte mergulhar em si, absorve-a em seu fluxo, ao invés de mergulhar dentro dela, contemplá-la e realizar associações.

Diante do filme, a contemplação não é mais possível, o espectador percebe imagens que não podem ser fixadas, porque desfilam velozmente diante de seus olhos, interrompendo imediatamente a atividade intelectual, a imaginação, a espontaneidade e a percepção dos detalhes, estabelecendo assim, profundas alterações nos valores éticos e estéticos. Predomina-se o efeito realizado pela técnica e não mais a idéia. .

Com a televisão, principal meio de comunicação nos dias de hoje, os materiais estéticos empobrecem ainda mais. A televisão veicula somente informações sobre acontecimentos próximos, notícias de todo o mundo sem conexão entre uma e outra, portanto, não possíveis de serem incorporadas à experiência do ouvinte, mas capazes de criar “um hábito mental fundado na ruptura e na segmentação, um hábito calcado na sedução imediata” (Desgranges, 2003, p. 39). Com os valores fundados nos valores do mercado, visa somente vender produtos e serviços, “de

³ Benjamin atribui o conceito de “massa” às aglomerações concretas de pessoas, livres de definição de classe, altamente massificada das grandes cidades; uniformes na indumentária e no comportamento, e fortemente atraída pela mercadoria. Em sua existência em massa, os indivíduos percorrem a cidade como que ausentes, isolados em seus interesses privados, e assim tornam-se seres socialmente abstratos, desconhecidos uns dos outros. A massa possui caráter ambíguo, pois é ao mesmo tempo refúgio, isolamento para o despertar da consciência de si próprio, “espaço livre para o instinto tribal e para o comportamento automatizado”.

maneira que, regida pelo máximo lucro, pouco ou nada avalia os conteúdos e procedimentos estéticos, utilizados para manter a atenção do espectador” (Desgranges, 2003, p. 39).

Atraindo constantemente a atenção do espectador pelos acontecimentos do hoje, vive absolutamente no presente, anulando o passado e mostrando pouco interesse pelo futuro. O espectador infantil recebe, então, uma quantidade avassaladora de informações e sentidos produzidos acerca do mundo que o envolve hoje, e a televisão, acaba por desempenhar, junto com a família e a escola, papel destacado na percepção da criança.

Dai evidencia-se a necessidade de práticas educacionais que estimulem os indivíduos a ocuparem o seu lugar não somente na escola, mas no mundo, educando para que não sejam apenas receptores de um discurso que lhes propõe uma condição de silêncio, mas para uma aproximação entre escola e vida, para um olhar de transformação. O teatro apresenta-se enquanto possibilidade para que o aluno tenha na escola a oportunidade de se colocar enquanto sujeito de suas ações, portanto, produtor de conhecimentos, culturas e histórias.

Quando as práticas educacionais e/ou artísticas se aproximam do mundo particular dos alunos e da comunidade onde estão inseridos, as “vivências” em sala de aula passam a ter mais sentido e podem ser elevadas à categoria de “experiências vividas”, fundadas na busca da produção coletiva de saberes, no afastamento das certezas absolutas. Os conteúdos escolares e as relações educacionais, quando permeadas pelas histórias de vida dos alunos que ali compartilham e dos membros de sua comunidade, passam a ser mais humanas, abrem espaço para a imaginação e permitem que o tempo possa ser apreendido em “termos de intensidade e não de cronologia”. (Gagnebin, 1994, p. 11)

As práticas que hoje têm prevalecido no universo da escola, segundo Galzerani (1999), possuem uma relação com o tempo de maximização da produção, agilização dos percursos; estão limitadas ao império do instante, da urgência. Estas práticas estão relacionadas com o sistema de produção capitalista, onde o tempo é medido e condicionado pela tecnologia, predominando a economia sobre as sensibilidades. Segundo Thompson (1998), na sociedade capitalista moderna todo o tempo deve ser consumido, negociado, utilizado, porque tempo é dinheiro.

No entanto, um fazer teatral baseado na pesquisa e experimentação exige um tempo que não é o do relógio, mas o tempo da criação, o qual pode ser diferente para cada indivíduo que participa do processo. Isso não quer dizer que não se tenha planejado um período para o

desenvolvimento do projeto, para o trabalho nas oficinas de teatro, mas sim que o mesmo deve ser o tempo da dedicação, da superação, e não o da urgência, do imediatismo.

Assim, por meio do fazer teatral a relação com o tempo pode ser (re)significada nas escolas que participaram do projeto, pois todo o processo possibilitou experiências que foram vividas mais intensamente, baseadas nas necessidades de cada grupo, no tempo da dedicação, experimentação, superação e criação.

O texto teatral que foi concebido durante todo processo vivenciado por meio do projeto *Plantando Sonhos*, reuniu cenas independentes entre si, escritas a partir dos fragmentos da memória dos membros da comunidade. Estas cenas buscaram mostrar uma visão histórica do bairro oposta à sucessão de fatos, mas que priorizasse suas características particulares, as relações sociais ali existentes, o cotidiano do ponto de vista cultural, seus problemas, conflitos, conquistas, desejos e sonhos.

Sua totalidade, assim, se manifesta na singularidade, no estilhaço, nas imagens construídas pelos alunos a partir do movimento das idéias e também de sua imobilização, nos pedaços descontínuos da história, em que cada fragmento é um agora, uma mônada. Sua consistência se torna mais humana, porque extrai do curso homogêneo da história particularidades de uma determinada comunidade, numa determinada época.

Por haver autonomia entre as partes da peça, segundo Desgranges (2203), cada cena tem seu valor e cada parte contém o todo. Cada cena tem unidade própria e está ligada às outras pela idéia do todo que traz em si. Cada cena - com começo, meio e fim - tem sua importância, assim, todas se apresentam como várias peças dentro da peça. Essa estrutura fragmentaria das cenas resulta numa ação dramática constantemente interrompida, evitando-se assim, apresentar a história de forma determinista, já que o que aconteceu antes não determina, necessariamente, o que acontece em seguida.

Se a peça é composta por diversos fragmentos cabe ao espectador estruturar o todo, relacionar cada situação particular, cada cena, com o tema geral. A evolução linear da trama é quebrada, rompendo com a progressão dramática em direção ao desfecho, construindo sua compreensão da história narrada. (Desgranges, 2003, p. 97)

O teatro, segundo Desgranges (2006), possibilita elaborar maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos referentes tanto à vida pessoal quanto às questões sociais, coletivas. As práticas teatrais permitem o exercício de maneiras particulares e

sensíveis de inventar algo, possibilitam concretizar uma vontade, e fazer com que uma idéia seja apresentada, com vigor crítico e criativo, como ação dramática.

A vontade de transformar as coisas só pode efetivar-se se, inicialmente, tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas e, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação. (Desgranges, 2006, p. 89)

A criação de situações ilógicas, fictícias na cena, leva a fissura na realidade, rompe nossa compreensão cotidiana, racional, técnica, produz a magia fazendo a realidade passar pelo sonho e o sonho pela realidade, faz o momento da surpresa.

A liberação da imaginação, do sonho, ou seja, do inconsciente, tem para Artaud, o objetivo de aflorar aquilo que está oculto e introduzir transformações na escala das aparências, no valor de significação e simbolismo do criado.

Segundo Artaud (1993), o teatro deve reunir, promover o conflito, por em movimento as significações e as formas e produzir uma corrente de impressões, correspondências, analogias; restituindo ao pensamento sua liberdade e às formas sua vida. Desta maneira, o teatro pode fazer com que os acontecimentos externos, passando sobre o seu plano, descarreguem-se na sensibilidade dos sujeitos envolvidos. E é justamente nesta dimensão do indivíduo que nos interessa adentrar.

Há que se voltar para “a única realidade existente ao indivíduo, a saber: o mundo de sua sensibilidade” (Proust, *apud* in Benjamin, 1989, p. 140), para que os sentimentos adormecidos e as forças reprimidas, em função de uma racionalidade técnica exigida pela modernidade capitalista, sejam acordados e o ser seja tocado. As sensibilidades são, segundo Galzerani (2002), construções históricas dadas, que na sociedade moderna capitalista, estão fundadas no consumo, na dimensão do ter e não do ser. A sensibilidade é fundamental para a construção de outras possibilidades.

A apropriação da linguagem teatral tem o intuito de contribuir para uma experiência de prazer e comunicação, por meio da qual o participante explora a dimensão da sensibilidade. Para além da prática de jogos, as aulas de teatro devem ser propositoras de efetivas experiências artísticas, além de despertar os participantes a olharem o mundo como “um espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensem e inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola”. (Desgranges, 2003, p. 72)

2. PLANTANDO SONHOS – a trajetória de um projeto

Meta, a gente busca
Caminho, a gente acha
Desafio, a gente enfrenta
Vida, a gente inventa
Saudade, a gente mata
Sonho, a gente planta!!!
(autor desconhecido)

O projeto, intitulado *Plantando Sonhos*, foi⁴ uma proposta de criação teatral desenvolvida com alunos das primeiras séries de três escolas da rede municipal de ensino fundamental de Piracicaba, interior de São Paulo, em parceria com o Grupo Andaime de Teatro – Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba), nos anos de 2003 e 2004.

A experiência era voltada à formação de professores, em seu próprio local de trabalho, para o desenvolvimento de práticas artísticas relacionadas à linguagem teatral. Por meio da união entre artistas e educadores, a experiência de criação teatral se deu, inicialmente, a partir da idéia de uma aproximação com as memórias da comunidade onde as escolas estavam inseridas, concomitantemente com a maneira de ver da criança, com sua sensibilidade e valores, uma aproximação lúdica com seus conteúdos históricos, sociais e culturais, possibilitando a (re)significação e comunicação dos mesmos por meio da apropriação de uma nova linguagem: o teatro.

O processo de criação teatral se deu por meio da brincadeira, séria e criativa, tendo o jogo como encaminhamento para o texto. A experiência compreendeu três etapas:

1) Montagem de uma peça teatral a partir das memórias da comunidade, desenvolvida com os alunos do Ciclo II 1ª e 2ª etapas – 9 e 10 anos, durante o primeiro semestre do ano letivo (a criança como ator e autor; os atores do Andaime responsáveis pelo desenvolvimento dos jogos teatrais, pela compilação e organização das criações dos alunos e pela direção artística da peça; as professoras como principais condutoras do processo de pesquisa, socialização das histórias e participantes da escrita do texto).

⁴ O projeto *Plantando Sonhos* foi interrompido no início de 2005, pela nova gestão municipal. Em 2007 passou a ser desenvolvido em uma das escolas do município de Sumaré, por meio do patrocínio de uma empresa privada e em parceria com a secretaria de cultura.

2) Montagem de *esquetes*⁵ a partir da investigação de temas de interesse dos alunos do Ciclo I 1ª e 2ª etapas – 7 e 8 anos, durante o segundo semestre do ano letivo (a criança como ator e autor; os atores responsáveis pela condução dos jogos teatrais, pela organização das produções das crianças e pela direção artística das *esquetes*; as professoras como investigadoras dos temas de interesse dos alunos e participantes da escrita do texto).

3) Montagem de *esquetes* a partir da investigação de temas de interesse dos alunos dos Ciclos I e II 1ª e 2ª etapas - 7 a 10 anos, ao longo do ano letivo (a criança como ator e autor; as professoras, além de investigar os interesses do grupo, assumem maior responsabilidade quanto à realização dos jogos teatrais, construção do texto com os alunos e encenação do mesmo; os atores do Andaime como parceiros das professoras na realização de suas ações).

A primeira unidade escolar na qual o trabalho se desenvolveu, em 2003, foi a E.M.E.F. “André Franco Montoro”, pelo fato desta escola estar já há algum tempo buscando aperfeiçoar e solidificar, efetivamente, atividades artísticas em sua prática cotidiana. Em 2004, a experiência com teatro estendeu-se para mais duas unidades: As E.M.E.F.s “José Antonio de Souza” e “Professor Mário Chorilli”.

A escola “André Franco Montoro”, situada no bairro *Santo Antonio* – zona sul da cidade - atendia, na época, as crianças do próprio bairro e as do *Jardim Vitória*, um bairro próximo à escola. Possuía em média 350 alunos, divididos em 12 classes de ciclo I 1ª e 2ª etapas e ciclo II 1ª e 2ª etapas.

O bairro *Santo Antonio* constituiu-se pela venda de terrenos por meio de um loteamento. Devido à baixa renda de seus moradores, muitas casas ainda se encontravam em construção. As famílias enfrentavam problemas relacionados à violência, marginalidade, drogas e gravidez precoce. Muitas delas eram migrantes de outro estado. Alguns dos alunos tinham o pai encarcerado.

As casas destas famílias, em geral, eram de alvenaria, porém, sem acabamento de reboco e pintura, o que colocava em destaque a escola e a igreja, praticamente as únicas construções com pintura no bairro. Algumas casas também não possuíam infra-estrutura básica como água encanada. O bairro ainda não tinha asfalto.

⁵ Forma abreviada de “sketch”, que pelo dicionário de Sérgio Ximenes significa: pequena cena cômica em programa de rádio, televisão ou em revista teatral. Apesar do significado atribuído pelo dicionário, utilizamos a palavra “esquete” para qualquer tipo de montagem de curta duração, seja ela cômica ou não.

O bairro *Jardim Vitória* formou-se por meio de um financiamento para compra de casa própria. Os moradores deste bairro tinham sido deslocados de favelas situadas em áreas de risco. Ambos os bairros não contavam com espaços e atividades para lazer e cultura, portanto, o contato com estas atividades ficava restrito ao que a escola oferecia.

A escola “José Antonio de Souza”, situada no bairro *Parque Orlanda II* – zona norte da cidade – possuía em média 330 alunos divididos em 14 classes de ciclo I 1ª e 2ª etapas e ciclo II 1ª e 2ª etapas.

O *Parque Orlanda II* era um bairro com aproximadamente 23 anos, que foi constituído tal qual o *Santo Antonio*, por loteamento. Caracterizava-se, na época, como um bairro residencial, com casas de alvenaria, mesmo as que se localizavam na área verde. O bairro possuía algumas micro-empresas, firmas e pequenos comércios como: padarias, açougues, varejões, supermercado, bares, etc. Oferecia também à comunidade um Posto de Saúde, uma Creche (E.M.E.I Antonio Boldrin), uma Escola (E.M.E.F. “José Antonio de Souza”), um Centro Comunitário e diversas Igrejas.

Os meios de transporte utilizados pelos moradores do bairro eram, na maioria, os ônibus urbanos. Existia um pequeno número de moradores que possuíam automóvel ou motocicleta. Os moradores andavam a pé quando iam a algum bairro vizinho, devido ao número reduzido dos horários do transporte coletivo.

O bairro contava com grande número de telefones residenciais, telefones públicos e serviço de correio. A grande maioria da população tinha acesso às informações veiculadas por TV, Rádio e pelo Jornal do Distrito (distribuição gratuita). Os espaços de lazer e cultura oferecidos pelo bairro eram restritos, pois, havia um campo de futebol, o centro comunitário - que realizava esporadicamente eventos no intuito de angariar fundos para reverter em melhorias local - e igrejas onde a comunidade era ativa. A escola se destacava como importante espaço cultural. Ela contribuía com atividades esportivas e empréstimo da quadra para a comunidade durante toda a semana no período noturno e abertura da biblioteca ao público em geral de segunda à sexta, em horário funcional da unidade escolar.

A infra-estrutura do bairro era boa, possuía água encanada, energia elétrica, rede de esgoto, coleta de lixo, telefones públicos e residenciais, asfalto, transporte coletivo. Porém, a população ainda reivindicava algumas melhorias como: farmácia, caixa de correio, maior disponibilidade de horários dos ônibus, iluminação, segurança, área de lazer e prática de esportes. Algumas ações

estavam sendo encaminhadas pelo Comitê Gestor, o qual possuía representatividade de todos os seguimentos da comunidade local.

A escola “Professor Mário Chorilli”, situada no bairro *Parque 1º de Maio*, zona leste da cidade, atendia aproximadamente 560 alunos, divididos em 19 classes, os quais eram oriundos de vários bairros próximos à escola. O nível de escolaridade dos pais era o ensino fundamental - fato este que vinha sendo progressivamente modificado.

O bairro *Parque 1º de Maio* contava com asfalto e saneamento básico. Todas as moradias eram de alvenaria. Apresentava uma boa estrutura em relação aos estabelecimentos comerciais, pois possuía padaria, farmácia, açougue e mercados, mas não possuía posto de saúde, sendo os moradores atendidos por uma Unidade Básica de Saúde situada num dos bairros vizinho.

O bairro ainda contava com uma quadra poliesportiva, um campo de futebol, uma igreja e um centro comunitário. As atividades culturais costumavam ser promovidas pela igreja e pela escola.

Muitos dos moradores eram proprietários de automóveis e motocicletas, mas existia uma boa parcela que utilizava o transporte coletivo, o qual circulava com mais intensidade em horários de pico.

Os meios de comunicação utilizados eram vários, pois a maioria possuía telefone, televisão, rádio e alguns ainda assinavam jornal e eram usuários da Internet.

Uma parcela razoável da comunidade realizava caminhada pelo bairro, o que denotava atenção com a saúde.

Nesta unidade escolar foram apenas quatro professoras, juntamente aos seus alunos, que passaram pela experiência. Como o trabalho não foi realizado com a equipe toda, esta experiência será apenas referida e não descrita e analisada.

2.1 O CONTEXTO NO QUAL SURTIU A PROPOSTA

A partir de agosto/2001, o Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba passou a problematizar o papel do Supervisor Escolar. Eu havia assumido essa função no início de 2001, após ter exercido o cargo de professora durante dois anos na rede, através de concurso público. “Havia naquele momento várias insatisfações

decorrentes da atuação do supervisor em relação às demandas advindas da rede pública e sobre os limites da atuação desse profissional” (Bassan, In, S.M.E. Piracicaba, 2002).

Após várias discussões, realizadas, sobretudo, pelo caminho da perspectiva histórica, buscamos compreender, segundo Bassan (2002), em qual cenário histórico-educacional surgiu a figura desse personagem no âmbito da educação, e a atual realidade educacional brasileira. Fomos constatando a inadequação/insuficiência desta função, por ter um caráter eminentemente técnico e fiscalizador da esfera administrativo-burocrática. A partir desta compreensão, passamos a entender que a demanda da educação era a formação dos diferentes agentes que compunham o sistema público de ensino, inclusive, do próprio “supervisor”.

A partir dessas reflexões, e considerando a necessidade colocada pelo atual cenário da educação brasileira, concluímos que o supervisor deveria ser um educador que se relacionasse com o diretor, com o professor e com o aluno, numa situação dialogal, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional de todos os envolvidos no sistema educacional de forma democrática e cooperativa. “Identificamos que a perspectiva primeira da atuação do supervisor poderia ser delineada a partir do eixo da formação de professores” (Bassan, op. Cit., 2002).

Assim, começou a se delinear a proposta de formação dos profissionais da educação da rede pública municipal de ensino fundamental a partir da idéia de “núcleos de pesquisa e formação”. Como podemos identificar pela própria denominação, esses núcleos, como afirma Bassan (2002), referiam-se a espaços estruturados ocupados pelos profissionais da educação, para problematizar o fazer pedagógico nas diferentes áreas do saber, visando elaborar, de forma compartilhada, propostas significativas para a realidade escolar/educacional, tendo como referência a própria realidade escolar inicialmente problematizada/avaliada.

Neste sentido, a idéia dos núcleos surgiu, segundo Bassan (2002), a partir de um princípio básico a ser considerado no processo de formação continuada de professores: o de resgatar, no professor, a sua condição de sujeito, de ator no processo de transformação social; neste sentido, mais do que um transmissor de conhecimentos, o professor deveria ser aquele que produz conhecimentos.

Diante deste novo panorama que se apresentava no departamento de ensino fundamental, os núcleos de estudos e pesquisas começam, então, a serem estruturados pelos supervisores do departamento. O desafio posto, ainda segundo Bassan (2002), era coordenar um núcleo sendo um mediador qualificado dentro de uma das áreas do saber e nas possíveis/necessárias articulações

com as outras áreas/núcleos; passando pelo coordenador pedagógico e pelo diretor que deveriam, a partir das discussões propiciadas nos núcleos, “adequá-las” à realidade escolar onde atuavam; assim como o próprio professor.

Considerando a estrutura educacional em toda a sua complexidade, é que os núcleos foram organizados a partir de 03 eixos: o pedagógico, o administrativo e o de gestão e cidadania. Contudo, esperava-se que essa “divisão” pressupunha sempre um processo dialógico que desse conta de superar as fragmentações e dicotomias (administrativo x pedagógico; entre áreas do saber) tão presentes na história do sistema educacional brasileiro.

Devido à grande dificuldade dos docentes em conduzir práticas artísticas com seus alunos, ocasionada pela enorme carência em formação, surgiu, dentro do eixo pedagógico e sob minha coordenação, o *Núcleo de Pesquisa e Formação Arte e Cultura*, o qual tinha como objetivo criar espaços de discussão/reflexão, entre os educadores, sobre o ensino da arte, a fim de desenvolvermos, coletivamente, uma proposta de trabalho voltada para o processo criativo dos educandos. Uma proposta orientada pelo sentido lúdico da arte, onde a ação em si deve ser mais significativa que o produto final.

O Núcleo para formação continuada em Arte foi o primeiro a ser estruturado, o que causou estranhamento por parte da rede como um todo, especialmente dos diretores e coordenadores, que apontavam como prioridade a alfabetização.

Mas o que significa alfabetizar numa sociedade que, apoiada na racionalidade técnica, privilegia o lado técnico do indivíduo, fazendo adormecer outras dimensões do ser e assim exclui as experiências, a sensibilidade, a percepção, a memória, o corpo, e faz com que os indivíduos se tornem seres partidos?

Uma sociedade que transforma tudo em mercadoria exige uma igualdade entre os indivíduos, a perda da dimensão das relações humanas, do sentido de pertencimento, da sensibilidade, do tempo e do espaço. Promove a desvalorização do pensamento utópico (imaginação), em favor do pragmático; traz a diluição ao mesmo tempo que as pessoas anunciam possibilidades, caracterizando, assim, um pensamento dialético, que segundo Walter Benjamin, filósofo alemão, é o órgão do despertar histórico.

O despertar é a zona na qual o sonho já não prevalece e, no entanto, continua próximo, podendo extrair dele significações preciosas. O despertar é um vigorosa experiência dialética: ele cria condições para que a razão, astuciosamente, se renove e amplie seus horizontes. (Desgranges, 2003, p. 134)

Sustentamos a criação deste núcleo e o desenvolvimento de suas ações, fundamentados pela concepção do presente como o mundo no despertar. Esse despertar deveria ser para uma educação de redimensionamento do cotidiano escolar, onde os alunos pudessem desenvolver um outro modo de apreensão do mundo, uma apreensão diferente do modelo intelectualista, racionalista instrumental, mas corporal e afetiva, fundada na integração do pensamento, do sentimento e da percepção.

Não esperávamos que a arte fosse resolver os problemas da educação em nosso município, seria muita pretensão para uma questão tão complexa. Por outro lado, entendíamos que o aperfeiçoamento das atividades artísticas desenvolvidas em nossas escolas poderia contribuir para o desenvolvimento de uma educação menos racionalista, no sentido técnico, pois a arte é “um meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual, e de desenvolvimento dessas dimensões” (Duarte Jr, 1994).

Segundo Duarte Jr (1994), a arte é um estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. São nossos sonhos, projetos e utopias que movem o mundo, despertando o sujeito para outras realidades possíveis daquela em que ele está inserido. O mundo humano existe também enquanto possibilidade.

Fiquei com a responsabilidade da criação do núcleo apesar de não ter formação acadêmica em Arte. Minha formação, voltada para as artes cênicas, foi se dando pela experiência do fazer, pesquisando e experimentando diferentes estéticas em alguns grupos de teatro; participando de festivais nacionais e internacionais de teatro, onde tive a oportunidade de debater sobre o fazer artístico do grupo onde estava inserida; frequentando oficinas oferecidas pela prefeitura de Piracicaba, pelo Sesc⁶ e outras instituições; assistindo a espetáculos e realizando leituras sobre esta linguagem artística.

Iniciei minha experiência com teatro quando entrei para o curso de Pedagogia na Unimep. Deixei o grupo quando acabei o curso, para abrir uma escola de educação infantil. Foi um tempo em que o teatro esteve adormecido em mim. Decidi vender a escola e fui trabalhar em um colégio

⁶ Serviço Social do Comércio.

particular, onde contava histórias para os alunos da educação infantil e dirigia um grupo de teatro constituído por alunos de ensino fundamental (9 e 10 anos). Era novamente o despertar para o fazer teatral. Nesta escola também participei, como atriz, de duas montagens realizadas com o grupo Shaman, formado pelos alunos do ensino médio e dirigido pelo diretor piracicabano Bile Zampaulo. Ainda neste período pude atuar na peça “O Barquinho” de Illo Krugli, com Bile Zampaulo e um ex-ator do grupo Shaman, o qual já havia concluído o curso no colégio. Em 1996, passei a fazer parte do grupo Andaime, substituindo uma das atrizes na peça *Lugar Onde o Peixe Pára*⁷. Com um pé no teatro e outro na educação formal, tornava-se quase impossível ser professora sem estimular ou fortalecer a presença da arte na escola.

Para coordenar o núcleo que acabava de se constituir na secretaria de educação, cerquei-me de profissionais (acadêmicos e artistas da cidade) que pudessem me auxiliar a conduzir as ações de formação desenvolvidas, as quais partiram de três vertentes: artes visuais, musicalização infantil e teatro. Esta última se deu por meio do desenvolvimento do projeto *Plantando Sonhos*, objeto da presente dissertação.

Para a pesquisa com artes visuais e musicalização infantil, foram constituídos, no início de 2003, dois grupos de estudos para cada linguagem, dos quais participaram alguns professores, coordenadores pedagógicos e diretores de várias escolas da rede. Os grupos desenvolveram, continuamente ao longo do ano, estudos teóricos e práticos assessorados por profissionais especialistas, articulados com as discussões sobre algumas das atividades realizadas com os alunos nas escolas. Este trabalho teve continuidade em 2004, com a permanência de alguns professores, inserção de outros e extensão para o departamento de Educação Infantil e PECs⁸.

Em relação ao teatro, já no início de 2003, optamos por concentrar o processo formativo em uma das escolas da rede, desenvolvendo um trabalho com a participação de toda a equipe escolar, tornando-se um projeto do coletivo da escola.

Foi realizado um diagnóstico sobre o trabalho realizado na rede e foi constatado que havia dramatização de histórias ou temas em estudo e montagem de textos escritos por algum autor, com os alunos simplesmente decorando o texto. Não existia um processo de preparação dos alunos/atores para a montagem de uma peça, o que inclui os jogos teatrais e as improvisações.

⁷ Peça teatral com roteiro e direção de Carlos ABC, diretor piracicabano, e texto escrito pelo próprio grupo.

⁸ Programa Estação Criança – Educação não formal.

Partindo desta prática, realizamos uma proposta de criação teatral fundamentada pela concepção de que teatro é jogo, é processo, é criação, é construção e desconstrução de formas. Neste jogo o aluno pode ser ator e autor. Outro aspecto importante que foi considerado é que os elementos para criação artística podem ser retirados de nosso entorno.

Levamos, então, para a escola a idéia de criar uma peça de teatro a partir das memórias da comunidade; pautada na trajetória percorrida pelo grupo Andaime.

2.2 AS ETAPAS DA CRIAÇÃO COLETIVA – EDUCADORES, ALUNOS E ARTISTAS EM FORMAÇÃO

A criação teatral à partir da aproximação com as memórias da comunidade

Um grão de areia é só um grão.
Mais um grão de areia é só mais um grão (...)
Mais um grão.
Mais um grão.
De areia...
São tantos que nem dá pra imaginar.
Mas cada um tem sua cara.
Cada um tem seu jeito.
Cada um tem sua história pra contar.⁹

Entrelaçando desejos, o projeto *Plantando Sonhos* foi apresentado à escola “André Franco Montoro” durante a primeira reunião de planejamento em fevereiro de 2003, a fim de estreitar laços afetivos e compreensivos em relação ao teatro e sensibilizar a equipe escolar para a (re)significação de suas concepções e práticas em relação a essa arte, à (re)invenção de identidades e sensibilidades, a partir de um trabalho de criação coletiva e de reflexão compartilhada¹⁰. Estavam presentes nesta reunião o coordenador do grupo Andaime, as duas

⁹ Retirado da peça de teatro “O Pequenino Grão de Areia” de João Falcão, 1982.

¹⁰ Durante seus dois anos de desenvolvimento, o projeto *Plantando Sonhos* contou com a participação dos artistas, professores e gestores: Antonio Chapéu, Luzia Stocco, Priscila Matsunaga, Gabriela Elias, Márcio Abegão, Nelma Nunes (Grupo andaime de Teatro); Juliana M. Rosada, Maria Eugenia de A. C. Verrengia, Ana Mery de Frasseto, Magda A. Felix de Souza, Dulcy H. Teodoro, Fabíola G. do Carmo, Lucieli L. Rodrigues A. Casarini, Elaine Ap. Ruiz, Vanessa Souto, Thalita F. Verdicchio, Delma R. Bueno Castilho, Sarah R. M. Soares Kalil, Flavia C. Carbinato (professoras da escola “André Franco Montoro”); Sanger Ap. de Souza Arioza, Luciana C. da Silva Chitolina (gestoras da escola “André Franco Montoro”); Josiane C. Stenico, Nívea S. Kruschewsky, Gilmar H. Trevisor, Beatriz Barbieri, Ana Lucia B. Trevisan, Daniela G. Dourado, Elen C. Forti, Iara Ribeiro Quaresma, Bianca R. T. Capelletti, Luciana Correr M. Stenico, Cristina B. Garcia, Flavia H. Leite Magliaro, Joslaine A. Mendes da Silva, Gladys J. E. Gordillo (profesoras da escola “José Antonio de Souza”); Érica Ap. Eugenio Bento, Cibele Marim Verdi (gestoras da escola “José Antonio de Souza”); Maria Conceição C. Ducatti, Marilza Garcia, Rosiane H.

atrizes que iriam trabalhar com os alunos, a supervisora da unidade e coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Formação Arte e Cultura – função exercida por mim naquele período -, os gestores, professores, funcionários, representantes do Conselho de Escola e representantes de alunos.

Apresentamos a proposta como uma experiência que deveria ser desenvolvida com o envolvimento de todos os segmentos da escola, pois o projeto não foi pensado para acontecer desvinculado da rotina escolar. Apesar de possuir uma estrutura pré-concebida por seus coordenadores, ele deveria se completar a cada dia por meio do pensar com o coletivo da escola, por meio de uma relação dialógica, de sentido para todos, pois, o processo deveria ser um acontecimento vivo, um jogo infinito de interações e possibilidades, uma prática comum onde todos poderiam narrar suas experiências e construir conhecimentos.

Era um projeto de criação coletiva, de formação de professores para a prática do teatro, os quais deveriam se tornar capazes e seguros para conduzir, posteriormente, com seus alunos, atividades relacionadas a esta linguagem.

Além da experiência com criação teatral, os alunos e professores teriam também a oportunidade de estarem assistindo peças de teatro para que adquirissem referenciais para sua própria criação.

Todos ouviram a proposta calados, porém, foi fácil perceber as várias interrogações que cada um fazia, sem verbalizá-las. Ao abrimos para o debate, algumas professoras começaram a colocar suas inseguranças em relação ao novo que se apresentava, e também as expectativas, acreditando que a proposta poderia ser algo interessante à escola. Os pais do Conselho de Escola aprovaram a idéia.

O importante é despertar a curiosidade, o aluno curioso se empenha em descobrir o que quer. (mãe de aluno)

Será muito importante para a comunidade, porque as crianças vão ter algo diferente para fazer. (pai de aluno)

Uma das professoras expôs sua experiência com teatro, através de um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, em 2001, afirmando que o teatro contribuiria para trabalhar a timidez e algumas habilidades dos alunos em sala de aula. A diretora falou sobre o prazer que o

C. Mantuam, Magali dos Reis Scarabello (professoras da escola “Mário Chorilli”); Cristiane R. Moretti Crocomo, Vanessa Moraes Abdala (gestoras da escola “Mário Chorilli”).

teatro poderia proporcionar aos alunos e destacou a importância do aluno vir à escola por prazer e não obrigados pelos pais.

Segundo Almeida (2001), os professores que atuam na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, em geral, são incapazes de explicar claramente o porquê da presença do ensino da arte no currículo escolar, apesar de acreditarem em suas vantagens e apontarem alguns de seus benefícios. Também não têm clareza sobre como trabalhar com arte para que esses benefícios ocorram. Costumam afirmar que as atividades artísticas constituem um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança, e também impulsionam a imaginação e criatividade.

Quanto ao prazer que a arte pode propiciar, como afirmou a diretora da escola, depende muito da proposta de trabalho lançada aos alunos. Segundo Almeida (2001), o aluno sente prazer quando as práticas artísticas permitem a ele experimentar, tatear, sentir o prazer de apenas explorar os materiais sem a preocupação da entrega de um produto final; quando as atividades despertam sentidos plenos porque propiciam uma identificação dos alunos com a proposta, permitem que se reconheçam como autores.

Após o debate, os atores propuseram alguns jogos teatrais à equipe presente, e para a nossa surpresa, os participantes os desenvolveram sem timidez. Em seguida, colocaram suas impressões sobre a experiência.

Se com as crianças for assim ninguém vai recusar. Vai ter expectativa.
Quando vocês vão vir? (professora)
Todo mundo vai gostar de fazer, é divertido. (aluno)

Não havia nesta escola um espaço físico que pudesse ser utilizado somente para a realização das oficinas, assim, era necessário tirar as carteiras da sala de artes plásticas e colocá-las novamente nos lugares, após o término das oficinas. Para tanto, contávamos com o auxílio dos funcionários da escola.

Decidimos ainda pela data de início do trabalho, dias e horários em que as oficinas com os alunos do Ciclo II 1ª e 2ª etapas¹¹ iriam se dar - uma vez por semana, durante uma hora e meia com cada classe - e as datas de encontro com os professores - um HTPC¹² por mês - para avaliar o andamento do trabalho, discutir dificuldades, planejar as próximas etapas do processo,

¹¹ O trabalho com os alunos do Ciclo I seria realizado somente a partir do segundo semestre do ano letivo.

¹² Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

vivenciar um pouco do exercício da prática teatral e realizar alguns estudos acerca deste fazer na escola.

O trabalho iniciou-se por meio da criação de um espaço para uma série de jogos teatrais, os quais envolviam “jogos de aquecimento, integração, desinibição, sensibilização, contato, relaxamento, expressão corporal, exercícios de voz, improvisação com tema, improvisação sem tema, exercícios de ritmo, jogos com objetos; jogos para eles desenvolverem a prática do trabalho em grupo (...), para terem iniciativa, para eles se colocarem, para eles dizerem o que eles pensam, o que eles sentem. A maior parte deles realizados em pequenos grupos ou em duplas, e poucos realizados individualmente”¹³. O tempo inicialmente era de uns quarenta minutos, o qual foi sendo aumentado, até uma hora e meia, conforme o amadurecimento do grupo e a necessidade do trabalho.



Oficina teatral na escola “André Franco Montoro”
Andréa G. Ferreira, 2003

Logo no início das oficinas de trabalho, fundada na prática dos jogos, pudemos perceber que, de fato, era uma experiência em construção, pois com professores carentes em formação para práticas artísticas, especialmente para a linguagem teatral e atores com o desafio de realizar uma criação artística com a plena participação de educadores e não de artistas, as primeiras oficinas teatrais desenvolvidas com os alunos foram um tanto confusas. Alguns alunos não participavam dos jogos propostos, outros se mostravam bastante à vontade e havia ainda um

¹³ Segundo informações fornecidas em entrevista feita com Gabriela Elias, em dezembro/2006.

pequeno grupo que produzia algumas atitudes de agressão, oscilando entre colaborar ou não com a atividade em execução.

Alguns jogos eram desperdiçados, pois, eram propostos em meio à agitação/exaltação dos alunos, os quais não ouviam as orientações dadas. As professoras, por sua vez, não sabiam o que fazer: se participavam ou não das oficinas, se deveriam intervir ou não diante de certas atitudes de alguns alunos que “prejudicavam” o desenvolvimento dos jogos teatrais propostos.

Nas primeiras improvisações realizadas pelos alunos eram recorrentes as cenas de assalto, envolvimento com drogas, mortes que aconteciam no bairro, enfim, estavam sempre relacionadas à violência vivida pela comunidade em seu cotidiano. Seria esse, talvez, um dos motivos de tanta agitação e agressividade durante as oficinas?

Segundo Simonati (2001), “o jogo teatral é, simultaneamente, uma forma de assimilação do real e um meio de auto-expressão” (Simonati, 2001, p. 16). A criança tende a reproduzir, inicialmente, nesses jogos as atividades e as relações predominantes no meio em que vive. Cabe ao professor propiciar situações onde os alunos olhem mais detalhadamente às coisas que estão ao seu redor e caminhem em busca de seu próprio potencial humano e criador.

Alguns dos jogos realizados durante as aulas de teatro

- Andar pelo espaço da sala imaginando: Estar num chão muito quente, estar na lama, estar num chão com espinhos, ter gesso no pé, ser muito pequena, ser muito grande, ser muito leve, ser muito pesada, ser uma bola...

- “Seu mestre mandou”: Dizer aos alunos: Seu mestre mandou imitar: o gato bebendo água; Seu mestre mandou imitar o cachorro brincando com uma bola; Seu mestre mandou imitar o macaco pulando de galho em galho; Seu mestre mandou imitar o passarinho levando comida para o filhote... Se o coordenador não disser “Seu mestre mandou...”, as crianças não devem realizar a imitação.

- Construir objetos com o corpo: Dividir os alunos em pequenos grupos, explicar que serão materiais de construção (pedra, areia, madeira, barro, tijolos etc.) e pedir para que, ao mesmo tempo, os grupos formem, com o corpo: casa, igreja, mesa, banco, muro, carro... Dar a cada grupo um tempo para observarem os demais.

Objetivos: Descoberta do próprio corpo e de suas possibilidades, expressão corporal e percepção de que pode-se representar de diferentes maneiras a mesma idéia.

- Escultor: Em duplas, um aluno é a argila e o outro o escultor. Ao som de uma música, o escultor vai esculpir seu material. Depois de prontos, os escultores observam todas as esculturas. Em seguida, invertem os papéis, dando a possibilidade para o outro aluno esculpir também.

Objetivo: Estimular o contato físico e afetivo entre as crianças.

- Olhos vendados: Dividir os alunos em duplas. Um aluno de cada dupla conduz seu parceiro, que está com os olhos vendados, por um passeio pela sala, pelo pátio ou pelo gramado da escola, fazendo-o tocar, cheirar e sentir objetos, árvores que possam encontrar no ambiente do jogo. Após um tempo, as duplas invertem os papéis.

Objetivo: Confiança no parceiro do jogo, conhecimento tátil e olfativo do ambiente.

- Contar histórias: Sentados em roda, o coordenador ou um aluno, com uma bola nas mãos, começa contar uma história. Ao passar a bola para o aluno que está sentado ao lado, este deve continuar a história que está sendo contada. O jogo termina depois que todos participaram.

Variação: O coordenador pode distribuir aos alunos nomes de personagens e objetos, para que sejam inseridos na construção coletiva desta história. Assim, quando cada aluno receber a bola, deverá continuar a história incluindo o personagem ou objeto que recebeu no início do jogo.

Objetivo: Trabalhar o jogo em cena e os aspectos Quem? Onde? O quê?, propostos por Viola Spolin.

- Jogo dos objetos: Os alunos sentam em roda e três objetos diferentes são colocados ao centro desta roda. Um aluno vai até o centro para interagir com os objetos, porém, deve dar outra função a eles. Exemplo: um vassoura pode virar uma guitarra, um remo, uma flauta etc. A criança pode usar os três objetos simultaneamente ou um de cada vez.

Objetivo: Ressignificar o objeto e convencer o público sobre a função dada a ele.

- Improvisação com tema: Dois ou mais jogadores improvisam uma situação sugerida pelo coordenador da oficina. Exemplo: Um consumidor que vai até uma loja trocar seu calçado que veio com defeito. No entanto, o vendedor se recusa a realizar a troca.

Objetivo: O jogo em cena e a compreensão de que em teatro se tem um problema a ser solucionado.

As angústias referentes às improvisações iniciais feitas com os alunos puderam ser explicitadas no primeiro HTPC realizado com as professoras e gestoras para avaliação do trabalho em andamento. Além dos problemas descritos acima, as professoras colocaram que não se sentiam responsáveis pelo projeto e demonstraram preocupação em assumir, posteriormente, as oficinas. Também, expuseram suas dúvidas quanto à pesquisa sobre as histórias e culturas do bairro, a ser realizada a fim de coletar elementos para a montagem da peça.

Concluiu-se que era necessário deixar claro a todos, especialmente aos alunos, o objetivo do trabalho e o percurso para atingi-lo. Discutiu-se a importância de realizar uma avaliação ao final de cada oficina, promovendo um espaço para que as crianças refletissem sobre sua participação nos jogos propostos, sobre sua posição de espectador e sobre a oficina de trabalho como um todo. Definiu-se também, alguns encaminhamentos quanto à postura dos professores durante as oficinas de teatro com os alunos – participação em alguns jogos, intervenção quando entender ser necessário e condução da roda de avaliação. Planejou-se a maneira como a pesquisa seria realizada no bairro, ou seja, por meio de um questionário a ser respondido pelos familiares dos alunos em três etapas.

A maioria das questões foram propostas pela atriz Luzia Stocco. Houve pouca participação das professoras.

Questões respondidas pelos familiares dos alunos

1ª etapa: De onde vieram? Por quê vieram morar no bairro? Onde moravam antes de vir para o bairro? Como foi a viagem? O que trouxe na mala? Sua família possui crenças e superstições? Quais?

2ª etapa: Como se formou o bairro? Qual a origem do nome do bairro? Como era o bairro antes? Quais modificações ocorreram? Quais dificuldades encontrou e ainda encontra no bairro? Quem é a moradora mais antiga do bairro?

3ª etapa: Quem é seu vizinho? Quais são seus sonhos? Descubra alguém que faz algo diferente em seu bairro.

Salientou-se a importância das professoras orientarem os alunos para que, em casa, conversassem com seus familiares sobre estas questões.

Por meio do roteiro apresentado, podemos refletir sobre os indícios que indicam uma dada concepção de história. Não parece uma visão linear e progressista, porque pergunta-se a respeito das modificações e dificuldades e não apenas dos avanços, há ainda a busca de uma dada dimensão cultural, no sentido de buscar as crenças e superstições da comunidade, além de adentrar à dimensão dos sonhos. No entanto, não existe uma questão relativa às relações, ou seja, como as pessoas se relacionavam no bairro. As relações sociais de existência não são chamadas como ponto de reflexão.

Nos HTPCs realizados com as professoras, com duração de três horas, sempre tinha um espaço reservado para a vivência dos jogos teatrais, pois entendíamos que essa prática as tornariam mais sensíveis para a linguagem e conseqüentemente para o trabalho que estava sendo desenvolvido. As reações eram diversas, algumas professoras mostravam-se mais tímidas que outras. Alguns jogos envolviam mais e outros menos. Havia momentos em que elas conseguiam ficar bem à vontade, enfrentar o desafio, descobrir e criar coisas bastante interessantes.



Oficina teatral com as professoras da escola “André Franco Montoro”
Andréa G. Ferreira, 2003

As oficinas continuaram sendo realizadas semanalmente com os alunos, novas propostas foram surgindo, como por exemplo, improvisações a partir dos figurinos existentes na escola e

improvisação com fantoches, o que propiciou um interesse maior por parte dos alunos. As professoras foram percebendo que as crianças aos poucos passavam a compreender melhor o trabalho e, conseqüentemente, a se envolver mais. A agitação, a “bagunça”, apresentada no início do processo foi se transformando em momentos de investigação, criação e descobertas. Algumas meninas, devido a questões religiosas, usavam short embaixo da saia nos dias de oficina, mas não deixavam de participar.

As professoras encaminharam, por meio dos alunos, as pesquisas a serem realizadas com seus familiares. Como tratava-se de um “questionário” a ser respondido, muitos não voltaram. Alguns ainda retornaram com questões não respondidas. Apesar disso, o grupo como um todo, conseguiu coletar histórias curiosas, verdadeiras histórias de vida.

Vinham respostas muito curiosas, algumas a gente via que a pessoa não entendeu o sentido da pergunta, mas a resposta que ela deu permitia que a gente entrasse na vida daquela pessoa (...). (Prof^a Sarah R. M. S. Kalil)

Conforme as pesquisas voltavam, as professoras, em sala de aula, pediam para que os alunos socializassem, por meio de narrativas orais, suas descobertas.

Todos queriam contar suas histórias, o que tinham ouvido da mãe, o que tinham ouvido da avó. Às vezes, o comentário de um amigo fazia com que os outros olhassem para coisas que eles não tinham percebido na própria história deles. (Prof^a Sarah R. M. S. Kalil)

Depois, todo esse material era entregue às atrizes que conduziam as oficinas, as quais, após realizarem a leitura do mesmo, retornavam à escola e solicitavam aos alunos improvisações a partir dos elementos que tinham aparecido nas pesquisas, como: “*Veio no ônibus carregando um monte de malas*” (sic). As descobertas passavam a ser os elementos expressivos para as improvisações de cenas teatrais, as quais eram sempre discutidas com o grupo, pois os alunos deveriam buscar meios de se fazer entender, porque a cena deveria comunicar algo ao espectador.

Com os olhares atentos, artistas e professoras procuravam identificar, por meio das manifestações, reações e atitudes dos alunos diante de cada escolha e de cada história improvisada, o que era mais forte, mais recorrente, mais significativo a cada grupo.

Uma das turmas, por exemplo, apontou nas improvisações, muitas questões relacionadas aos aspectos positivos e negativos do bairro. Nesta turma, um pequeno grupo de alunos fez uma improvisação sobre a falta de um posto de saúde no bairro e para finalizar a cena cantou um *Rap*.

A música envolveu tanto o restante do grupo que as improvisações posteriores também passaram a acabar com um *Rap*. Era nítido que o *Rap* estava se anunciando como uma forma bastante significativa para este grupo dizer sobre “o que era bom e o que era ruim no bairro”¹⁴

Pouco a pouco, começou a surgir, das improvisações, um embrião do texto criado coletivamente.

(...) as crianças improvisavam algo em cima daquilo que havia sido pesquisado. O que podia ser aproveitado era sempre registrado (...) E era construído assim, passo a passo. Não foi construído só através da pesquisa, foi construído nos jogos, nos encontros com as crianças, através do que elas criavam ali no momento. (Prof^a Dulcy H. Teodoro).

Alguns alunos possuíam algumas habilidades corporais e gostavam de demonstrá-las durante as oficinas, às vezes até em momentos inoportunos, exibindo-se. No entanto, quando foi possível, essa habilidade passou a ser incorporada no personagem, na cena.

O próximo passo foi iniciar a escrita das cenas que iriam compor a peça. Para tanto, as atrizes do grupo Andaime, junto ao coordenador, definiram um roteiro, contendo as histórias e os lugares que foram mais significativos para cada grupo; as histórias que cada grupo achou mais importante discutir, pensar, criar, durante as oficinas de teatro. Aos poucos, foi ficando evidente que o texto a ser encenado não apresentaria uma seqüência de fatos, com começo, meio e fim, mas sim uma estrutura de fragmentos. Cada cena, inclusive, poderia ter várias histórias entrelaçando-se, o que permitia a participação de todos os alunos da classe.

O roteiro usado para escrita das cenas continha os seguintes temas:

¹⁴ A ênfase dada aos aspectos bons e ruins do bairro explicita uma visão histórica maniqueísta presente na produção do conhecimento histórico.

- 1) A viagem
- 2) A chegada no bairro/constatação
- 3) A construção/organização do bairro
- 4) Como o bairro está hoje
- 5) Relação escola/comunidade
- 6) O bairro que queremos, o que sonhamos, o que imaginamos.

As atrizes foram orientadas para que escrevessem cenas curtas, com poucas narrativas ou diálogos. A proposta era trabalhar com o que realmente fosse indispensável dizer com palavras, unindo a elas outros elementos de linguagem (visuais, corporais e sonoros), relacionando-os na estruturação do discurso teatral. Outro aspecto a considerar eram as características de cada grupo.

Cena – A CHEGADA/CONSTATAÇÃO

Com um som ambientando, as crianças entram aos poucos, dizendo frases soltas e alternadas, numa movimentação quase coreográfica. Até que entra uma música que será o pilar da esquete, e aí sim uma coreografia acontece.

Quando a música acaba voltam a falar outras frases soltas e alternadas.

Casal 1 – Nós viemos de carreta. Foi longa a viagem. Que bom que chegamos.

Casal 2 e uma criança – Nós viemos de ônibus, sabia? A viagem foi dura. Ainda bem que chegamos!

Três crianças – Abençoada seja nossa chegada.

Criança 1 – Não tem padaria.

Criança 2 – Tem pouca casa. E tem muito mato.

Criança 1 – Não tem nome nas ruas.

Criança 3 – Quando eu tinha sede tinha que buscar água na bica.

Uma mulher e um homem – Quando a gente chegou era um deserto, mas agora é diferente.

Um velho – Aqui minha gente, era uma... ai! O que era aqui mesmo?

Criança 4 – Era um pomar.

Criança 5 – Era uma horta.

Criança 6 – Era um pasto.

Um velho – Aqui minha gente era uma fazenda e o dono precisando de dinheiro resolveu lotear, é isso mesmo?!!! Lembrei! Lembrei!!!

Crianças 4, 5 e 6 – A gente veio de uma área de risco. Aqui é área segura.

Entra uma música e acontece uma coreografia que mostra a dificuldade dos moradores para encontrar suas casas quando chegaram no bairro, pois as ruas não tinham nomes e as casas eram todas iguais.

Uma mulher – Não tinha esgoto, não tinha água, nem luz, mas um dia apareceu um javali no rio.

Uma criança – Um javali?

Uma mulher – Um javali. E a gente jantou ele.

Um homem – Aqui só tinha pedra e mato, sabe?! No começo de tudo não tinha muita gente, as pessoas foram chegando aos poucos, trazendo pouca bagagem e muitos sonhos.

Menina – Aqui era muito feio, ainda é um pouco feio, mas vai ter um dia que vai ficar menos feio ainda.

Casal 1 – Nós viemos de carreta. Foi longa a viagem. Que bom que chegamos!

Casal 2 e uma criança – Nós viemos de ônibus. A viagem foi dura. Que bom que chegamos!

Três crianças – Abençoada seja nossa chegada.

FIM

Cena – A CONSTRUÇÃO/ORGANIZAÇÃO DO BAIRRO/COMO ELE ESTÁ

Entram 5 mulheres cantando. São lavadeiras.

Lavadeiras (cantarolam) – Lava roupa todo dia, que agonia...

Lavadeira 1 – Eh, lasqueira de vida! Todo dia lavá roupa e dos outros, o que é pior.

Lavadeira 2 – Pior nada. Ruim mesmo é lavá as nossa, os outros pagam a gente pelo menos.

Lavadeira 1 – É... Paga pouco, mas paga.

Lavadeira 2 – É, mas paga.

Lavadeira 3 – Mas sabe comadre! O que eu queria mesmo era ter um tanque bem grandão na minha casa, pelo menos não tinha que andar tanto com a trouxa na cabeça para vir lavar roupa aqui no rio.

Lavadeira 4 – E o que mata são essas subidas. Se pelo menos fosse asfaltada. Mas não é só pedra, dá uma canseira.

Lavadeira 5 – Canseira! Canseira dá filho, isso sim. Eu com os meus cinco, tem dia que quase fico louca! Até gosto de vir lavar roupa, me acalma.

Lavadeira 1 – Ainda bem que aqui no bairro agora tem creche, já pensou ter que trazer aquele bando de filho junto com a gente!

Lavadeira 3 – Sabe, eu morro de medo da violência. Fico preocupada com as crianças soltas por aí. Os meus filhos eu não deixo solto, fico em cima. Não gosto dessa história de ficar só na rua, tem que ir pra escola sim, porque eu não tive essa chance.

Lavadeiras 1, 2, 4 e 5 – Nem eu...

Lavadeira 2 – Vamos parar com essa conversa e prestar atenção no trabalho, que nós ainda temos um monte de roupa pra lavar.

Cantarolam saindo. Vão entrando 3 pedreiros.

Pedreiro 1 – Nossa! Parece que foi ontem que a gente começou a construir essa casa e agora ela já está quase pronta.

Pedreiro 2 – Pra mim parece que eu estou construindo essa casa há um tempão. Não vejo a hora de acabar.

Pedreiro 3 – Mas você reclama, hein? Pensa no lado bom, essa casa é sua e por isso a canseira vale.

Pedreiro 1 – Sabe Pedro, ainda falta muita coisa no bairro, mas já tem coisa importante também.

Pedreiro 2 – É companheiro. E muitas dessas coisas fomos nós que ajudamos a construir. Faltam lojas, asfalto em tudo, posto médico.

Pedreiro 3 – Falta muito, mas já tem água, luz, escola, mercado, boteco, vendinha e igreja. Igreja de tudo quanto é tipo, isso é o que não falta. E quer saber? Assim mesmo eu gosto daqui!

Pedreiro 1 – Falta muita coisa, mas eu também gosto daqui.

Pedreiro 3 – Sabe por que a gente gosta daqui? Porque isso é nosso.

Entra um casal.

Marido – Ana, você está feliz morando aqui?

Mulher – Como assim, feliz?

Marido – Eu estou perguntando se você está feliz com a nossa casa, se você gosta do bairro, da vida que a gente está levando.

Mulher – Que pergunta Zé! A vida que a gente leva é dura, mas é boa. Eu sinto falta de umas coisas, mas eu sou feliz sim. Ah Zé, sabe do que eu sinto falta aqui? De uma praça pra gente passear com as crianças.

Marido – Ana, mas agora com o grupo de moradores organizados, lutando pelas melhorias do bairro, a gente pode sonhar.

Marido – Já sei! Vou levar essa idéia para o grupo. Quem sabe essa não seja a nossa vitória: uma praça.

Entram 7 crianças brincando e conversando.

Criança 1 – A minha mãe falou pra eu não deixar chinelo virado senão ela morre.

Criança 2 – Nossa quer dizer que seu eu deixar o meu chinelo virado a sua mãe morre?

Criança 1 – Não, né burro! A sua morre.

Criança 2 – Ah! Mas sabe o que é pior? Você cruzar com um gato preto. Dá azar!

Criança 3 – O pior de tudo é sexta-feira 13! O meu pai falou que não faz nem negócio quando é sexta-feira 13!

Criança 4 – Ah! Pior nada. Pior é por roupa amarela em criança recém-nascida.

Criança 5 – Pior é passar debaixo de escada.

Criança 6 – Não! O pior são os bichos soltos na época de quaresma. Nossa! Eu morro de medo...

Mulher – É... Sonhar e realizar. A gente já conseguiu tanta coisa, né!? Escola, creche, padaria, mercadinho..., mas falta uma praça.

Criança 7 - Chega! Vocês querem para com essa bobagem? Isso é superstição. Minha mãe falou que isso tudo não existe, é tudo mentira.

Criança 1, 2 e 3 – Você não tem medo de nada disso?

Criança 4, 5 e 6 – Nem de lobisomem, nem de mula sem cabeça?

Criança 7 – Não, não tenho medo de nada.

Todas as crianças – Olha lá! É a mula sem cabeça! Corre!!!

Criança 7 – Mula sem cabeça!!!
Socooooorro!!! Mãe!!!

Sai correndo e gritando e as crianças vão saindo e dando risada. Entram os **garotos** cantando um rap e dançando.

- Bairro bom, bairro ruim, nosso bairro é assim...

FIM

Estas cenas, após escritas, passaram a compor o texto da peça encenada pelas seis classes que participaram do processo. Assim sendo, o texto criado se apresentou com uma estrutura dramática composta de fragmentos que, ao serem assistidos, deveriam levar o espectador a relacioná-los com um todo, ou seja, com as histórias e culturas da comunidade.

Na cena “A chegada, a constatação”, podemos observar uma visão progressista de tempo, dada pelos avanços sob o ponto de vista capitalista, ao mesmo tempo traz também características específicas em relação aos moradores: origem, dificuldades e sonhos. Já na cena “A construção, organização do bairro, como ele está”, percebemos as diferentes visões – do homem, da mulher e da criança – sobre o bairro, as relações de companheirismo e cooperação que se estabelecem, a valorização da escola, a necessidade da praça – possibilidade de encontro, aproximação entre as pessoas - e a organização de grupos de moradores para realizar mudanças no próprio bairro; apesar destes aspectos não terem sido contemplados nas questões enviadas aos pais para a realização da pesquisa.

A cena escrita era recriada sempre que apareciam elementos novos e variações propostas pelas crianças durante os ensaios. As atrizes do Andaime também faziam sugestões quanto às cenas improvisadas, discutiam com os alunos algumas possibilidades, até que a cena estivesse supostamente “pronta” para ser apresentada.

O tempo das oficinas passou a ser destinado aos ensaios das cenas escritas por cada classe, à discussão e seleção dos figurinos e trilha sonora. Assim, as crianças puderam discutir sobre diversas linguagens e compreender que todas são válidas quando, inseridas num determinado contexto – o teatro – dialogam entre si, enriquecendo a peça teatral como um todo.

Quanto aos figurinos, foi utilizado o que se tinha disponível na escola, e completado com o que os alunos trouxeram de suas casas. Os pais colaboraram bastante enviando os figurinos e adereços solicitados. Uma das orientadoras de alunos, Márcia R. de Barros Mateus, participou ativamente desta etapa, confeccionando alguns figurinos e adereços em papel. Em relação à trilha sonora, as atrizes traziam sugestões para ouvir e selecionar com os alunos e professoras.

Paralelo ao processo de desenvolvimento das oficinas e escrita das cenas com os alunos, as professoras planejaram, junto com as gestoras da escola, a *Festa da Família*, e para a nossa surpresa, dentre as oficinas que seriam oferecidas, estava a de teatro. Duas professoras conduziram a oficina, levando aos pais jogos teatrais que tinham vivenciado com as atrizes do Andaime durante as reuniões de HTPC.

Quando planejamos, eu pensava: não vou conseguir dar conta, os pais não vão gostar. Depois fazendo, parecia que eu fazia aquilo todo dia, e os pais adoravam. O relaxamento de jogar as coisas ruins no buraco negro parecia tão real a eles! (...) A oficina foi muito bem recebida, não parava de entrar gente, tinha mãe que ia duas, três vezes. Os pais criavam o que a gente não imaginava que pudessem criar. (Prof^a Juliana M. Rosada)

Os pais mostraram muita curiosidade em conhecer o teatro, uma experiência que estava sendo vivenciada por seus filhos. Chegaram a solicitar às professoras que desenvolvessem um trabalho de teatro com eles fora do período de aula.

Se existisse uma oportunidade de oferecer teatro aos pais, eles iam participar bastante. Quando acabou a oficina, eles pediam mais. (Prof^a Sarah R. M. S. Kalil)

O movimento de ensaios, seleção e confecção de figurinos e discussão sobre a trilha sonora se deu praticamente até o dia da apresentação.

A primeira das apresentações ocorreu no próprio espaço da escola e somente para os alunos que participaram do processo, ou seja, cada classe apresentou sua cena, na seqüência do roteiro. Foi um momento interessante, os alunos sentiram-se à vontade porque estavam curiosos em conhecer a criação dos colegas. Foi um momento onde puderam compartilhar suas produções. Todos eram atores e espectadores.

O primeiro encontro com a platéia foi pensado desta forma, pelo fato de entendermos que se os alunos apresentassem para si próprios, ou seja, para seus colegas de criação, apesar de serem de outras classes, poderiam sentir-se menos inibidos.

A segunda apresentação, também na escola, foi feita aos alunos do período oposto. Desta vez desempenharam somente o papel de ator.

A terceira foi realizada à noite no Salão Nobre do Colégio Piracicabano, e teve como espectadores os pais dos alunos e a comunidade em geral. Foi um momento bastante curioso, porque as crianças diziam que estavam se apresentando num “teatro de verdade”¹⁵.

Em todas as apresentações tivemos a colaboração dos funcionários da escola, os quais estavam sempre dispostos a montar o cenário, acompanhar os alunos quando a apresentação era fora do espaço escolar e ajudar no transporte de figurinos e adereços.

¹⁵ Expressão utilizada por uma professora, como veremos mais adiante nas entrevistas.

Um fato curioso que acontecia durante as apresentações é que, em todas as classes, sempre faltava algum aluno. Porém, o que para nós, adultos, era um problema, para eles, crianças, era um desafio, uma brincadeira, pois sempre tinha alguém disposto a substituir o aluno-ator ausente. Todos sabiam o texto de todos.

Ao final de todo esse processo fizemos uma avaliação com a participação dos diferentes segmentos da escola. As professoras explicitaram as dificuldades enfrentadas no início do trabalho devido à falta de compreensão de como seria desenvolvido o projeto, às dificuldades com a preparação dos figurinos devido a ausência da direção e coordenação nesta etapa de criação, à surpresa e o contentamento com o resultado de um trabalho coletivo. Quanto à responsabilidade em darem continuidade às práticas de criação teatral, algumas professoras colocaram que ainda sentiam-se inseguras, pois entendiam que os artistas possuíam maior sensibilidade para o lúdico, enquanto que os professores poderiam lidar melhor com o aspecto pedagógico do trabalho¹⁶. Outras professoras indicavam que deveriam experimentar essa responsabilidade, “pois é errando que aprendemos”. (Prof^a Dulcy H. Teodoro)

Estávamos no segundo semestre de 2003 e o trabalho com teatro já estava sendo desenvolvido com os alunos do Ciclo I 1^a e 2^a etapas quando uma das organizadoras, vinculada a Secretaria Municipal de Educação, do Seminário Internacional “Educação para a Democracia, Direitos Humanos e Cultura de Paz na Cidade Educadora” – Encontro da Rede Brasil, convidou a escola para se apresentar no evento, o qual seria realizado no teatro da Unimep.

Levamos a discussão à escola, pois não seria tão simples. Era preciso ensaio e as atrizes do Andaime não tinham disponibilidade por estarem desenvolvendo a experiência da criação em teatro com os alunos e professoras do Ciclo I 1^a e 2^a etapas. As professoras aceitaram o desafio de ensaiarem sozinhas com os alunos.

No dia da apresentação colocamos em torno de 150 alunos nas coxias do teatro, aguardando que as cortinas se abrissem para iniciarem a apresentação da peça. Aguardaram ansiosos e em silêncio, com a consciência da responsabilidade a eles atribuída.

Finalmente as cortinas se abriram, começou o espetáculo, um “verdadeiro espetáculo”, feito com garra e energia que contagiou a platéia. Houve diálogo entre os atores e espectadores. No final foram aplaudidos em pé, foram aplausos verdadeiros, muitos aplausos. Todos agradeceram.

¹⁶ As professoras referem-se ao lúdico presente nos jogos teatrais e o aspecto pedagógico estaria relacionado à pesquisa sobre o bairro encaminhada por elas em sala de aula.



Apresentação da escola “André Franco Montoro”
no salão nobre do Colégio Piracicabano
Andréa G. Ferreira, 2003

Além desta apresentação, as professoras decidiram também apresentar a experiência no “I Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica – A Ação Educativa no Centro das Reflexões”, realizado pelo Colégio Piracicabano, em outubro de 2003. Com o auxílio da coordenadora pedagógica da escola, três professoras sistematizaram o trabalho e apresentaram neste encontro. A escola fez até uma camiseta, a qual tinha o nome *Plantando Sonhos*, uma foto de uma das cenas apresentadas e o poema escrito no início deste capítulo.

A experiência de criar coletivamente uma peça de teatro a partir do encontro com as memórias da comunidade, foi também desenvolvida na escola “José Antonio de Souza”, no período de fevereiro a agosto/2004. Foram, então, inseridos mais dois atores do grupo Andaime neste processo.

A equipe escolar era coesa e já desenvolvia outro projeto em parceria com a Unimep. A escola não tinha problemas com espaço físico, ao contrário, possuía um auditório onde puderam ser desenvolvidas as oficinas de teatro.

No primeiro encontro com esta equipe apresentamos o projeto acompanhado do vídeo-documentário que havíamos produzido sobre a experiência desenvolvida no “André Franco Montoro”, o que não foi suficiente para sensibilizá-las, de imediato, para a realização da parceria necessária ao desenvolvimento do projeto. Após um tempo de silêncio, uma das professoras

colocou que poderia ter dificuldade em participar das oficinas, outras completaram dizendo que tinham “problemas de coordenação motora” (sic).

Seguimos o mesmo processo de trabalho desenvolvido no ano anterior e tivemos, no início, quase os mesmos problemas. Porém, a equipe escolar era outra, nós éramos outros, pois já havíamos passado pela experiência. Assim sendo, novas propostas foram incorporadas, enriquecendo e aperfeiçoando o processo coletivo de criação teatral.

A pesquisa sobre as histórias e culturas do bairro abriu o cenário para as narrativas orais e as primeiras histórias surgiram de fotos que registravam algo importante para as famílias dos alunos. Para tanto, a escola organizou, independentemente, a seguinte tarefa para os alunos levarem para casa:

Pesquisa – A história da foto

Trazer para a escola uma foto que registre um fato/acontecimento importante para a família ou para o bairro. Responda:

- 1) Por que a foto é importante? Qual fato ela registra?
- 2) Quem são as pessoas da foto?
- 3) Qual foi o local onde a foto foi tirada?

Obs.: A pesquisa e a foto serão utilizadas para a montagem da peça teatral sobre a “história do bairro” que será encenada pelos alunos da nossa escola. As fotos serão devolvidas à família, pois sabemos que ela tem um grande valor sentimental para cada um de vocês. Agradecemos pela colaboração!!!

Na pesquisa relativa à foto, não houve a preocupação em perguntar quando ela foi feita, o que evidencia a diluição da dimensão tempo.

As fotos foram compartilhadas entre o grupo em sala de aula e cada um pode contar algo de sua vida particular. A fim de descobrir mais histórias, os alunos passaram a ouvir alguns funcionários da escola que moravam no bairro desde o início de sua constituição. Uma das classes entrevistou o zelador da escola, Sebastião Jorge Trevisan, organizando, cuidadosamente, perguntas sobre “como o bairro era antes e sobre como o zelador o vê hoje”.

O roteiro elaborado para a entrevista mostra um avanço na problematização das relações, porém, as questões elaboradas à partir do que se tem no presente (escola, supermercado, lojas...), fazem diminuir as possibilidades de relação com o passado.

- 1) Quantos anos faz que o senhor mora aqui no bairro?
- 2) Como era o bairro antigamente?
- 3) Quando o senhor veio morar aqui, tinha muitas casas? E como eram?
- 4) Como eram as ruas?
- 5) Havia escola?
- 6) O senhor gosta de morar aqui? Por quê?
- 7) Como eram os meios de transporte?
- 8) Como foi a construção da viela?
- 9) Havia poluição, água encanada, energia elétrica?
- 10) Havia médicos, igrejas, supermercados, farmácias, lojas?
- 11) Quando a escola foi construída? O senhor acompanhou a construção?
- 12) Como era o córrego? Havia área verde?
- 13) Já houve enchente?
- 14) As crianças brincavam na rua? Como eram as brincadeiras?
- 15) Como era o relacionamento entre as pessoas antigamente? Continua do mesmo jeito?

Além de responder as questões acima, o “Seu Jorge”, como era chamado, também expôs sua opinião sobre as melhorias que o bairro ainda precisava; contou algumas particularidades de sua vida pessoal, suas dificuldades e conquistas; deu alguns conselhos às crianças.

Logo no início da pesquisa, as professoras falaram sobre a preocupação que possuíam em relação a um problema existente no bairro: a invasão de alguns moradores numa área verde destinada a uma praça. Elas disseram que havia um conflito entre os “invasores” e as pessoas que compraram o terreno e que essa poderia ser uma questão difícil de ser abordada.

Aproveitando uma reunião com os membros do Conselho de Escola, a equipe gestora pediu para que estes sugerissem alguns moradores que julgavam importantes de serem ouvidos, por conhecerem bem as histórias e o movimento do bairro.

Num primeiro momento os depoentes foram até a escola narrar o que sabiam sobre os acontecimentos que se deram e se dão no bairro. Posteriormente, os alunos dividiram-se em pequenos grupos e, acompanhados pela professora da classe, coordenadores das oficinas de teatro e funcionários da escola, foram para as ruas à procura de pessoas dispostas a contarem suas histórias, tradições e o movimento que se dava no bairro. Então, começaram a viver a experiência de ouvir as narrativas dos depoentes nas varandas e nas salas das casas, no jardim do “Seu Cambuí”, um dos primeiros moradores do bairro, e até nas calçadas. Lançam novo olhar para fatos conhecidos e desconhecidos do cotidiano.



Entrevista com o “Seu Cambuí”
Cibele M. Verdi, 2004

O “Seu Cambuí”, como era conhecido o Sr. José Jovil Firigato, tinha formado, com um amigo, um jardim muito bonito nas proximidades do córrego do bairro. O jardim era grande, os bancos tinham o acento em mosaico e na calçada o nome do jardim “Três Marias” também era escrito em mosaico. O Sr. Cambuí cantou, ao som de um violão, e contou muitas histórias sobre o bairro, especialmente, como ele e seu amigo formaram o jardim. Entre as histórias, uma visão mágica de mundo, a qual se transformou em uma das cenas da peça.

Eu estava pescando no final deste córrego, no Rio Piracicaba, eu e mais um primo meu, estávamos tarrafiando quando era aproximadamente nove horas da noite, passou um bote com três elementos dentro, eles estavam todos de branco, em cima de umas pedras que dava para passar

de à pé e eles passaram arrastando um tarrafão. Nós não pegamos nenhum peixe naquele dia. Quando desceu mais pra baixo (...) existe um poço (...) pra quem não conhece. Esse bote girou, a lua estava tão clara que enxergava até uma agulha no chão. Ali, aquele bote girou em cima do poço e desapareceu. Então, foi que meu primo disse pra mim que quando passava aquele bote ali, com esses três elementos, não pegava nenhum peixe, como não pega até os dias de hoje. (José Jovil Firigato)

A narrativa oral permite uma relação mais direta e ampla com as pessoas, potencializando perguntas mais amplas, contato com outros saberes.

Partindo da sugestão dada por uma das professoras, a escola também fez uma reunião com o prefeito e com o secretário de educação para discutir questões relativas ao bairro. Desta reunião, um dos alunos solicitou à professora para escrever uma cena, a qual, após algumas transformações, foi incorporada ao texto final.

O questionário a ser respondido pelas famílias dos alunos não foi descartado e também trouxe descobertas importantes para o trabalho. As professoras sugeriram que as questões fossem elaboradas de uma forma que os pais pudessem contar histórias sobre o bairro, pois a origem das famílias os alunos já haviam pesquisado anteriormente. Então, as perguntas enviadas aos pais foram:

- 1) Por quê vieram morar no bairro?
- 2) Como vieram?
- 3) Como foi a viagem?
- 4) O que trouxe na mala?
- 5) Quais as crenças e superstições da família?
- 6) Você conhece algum ditado popular? Qual?
- 7) Você conhece algum artista no bairro? Quem? O que faz?
- 8) Quais são os seus sonhos?
- 9) Conte uma história importante, engraçada ou triste, que aconteceu com você, com sua família ou no bairro.

As questões colocadas mantêm a lógica da duração, das permanências e das mudanças, anunciando que uma dada concepção de história vem sendo mantida ao longo do processo.

As crianças socializaram as pesquisas em sala de aula e as professoras fizeram, com os alunos, a tabulação dos dados coletados. Todo o material foi passado para análise também das coordenadoras das oficinas de teatro.

Todas as experiências foram compartilhadas em sala de aula, sob a coordenação da professora e, como eram muitas, os alunos decidiam quais delas deveriam ser improvisadas durante as oficinas de teatro.

Ocorria que, algumas vezes, o grupo decidia por uma história e acabava improvisando outra ou acrescentando elementos que não tinham sido combinados anteriormente. Isso, às vezes, assustava algumas professoras que não compreendiam muito bem o sentido da improvisação, do jogo para a criança. Em uma das classes, um dos grupos deveria improvisar o tema *melhorias do bairro*, dando enfoque ao hospital. No entanto, apareceu na história um novo elemento proposto por uma das alunas, ou seja, uma gestação escondida. A proposta da aluna-atriz fez os outros alunos entrarem no jogo. Na discussão sobre as improvisações, que era uma prática estabelecida, a aluna revelou que se tratava de sua própria gestação, a qual sua mãe escondeu do pai por saber que era uma menina e o pai queria um menino.

O debate sobre as cenas improvisadas propiciava aos alunos realizar uma reflexão sobre a comunicação que a cena deveria realizar com a platéia, além de apropriarem-se, pouco a pouco, dos diferentes aspectos que envolvem o exercício da linguagem teatral.

Debate sobre improvisações

Após realização de algumas improvisações, a coordenadora da oficina – Priscila Matsunaga – pede ao grupo de alunos-atores para que conte aos demais o que haviam apresentado. Em seguida:

Situação 1- Pergunta ao grupo de alunos-espectadores: Vocês que assistiram, o que entenderam da cena? Não do que ele contou, mas do que eles mostraram na cena?

Eu não entendi em quem eles tavam batendo. (aluna)

Eu entendi que o Gustavo tava batendo na Angélica e a Angélica tava batendo no Dieguinho. (aluna)

E vocês viram cachorro, pai? (Priscila)

Eu vi a Angélica caindo e o cachorro. (aluno)

Eu não entendi porque o Diego falou que tava correndo se ele tava andando na cena. (aluno)

O problema foi que a gente não entendeu o que foi apresentado ou alguém entendeu? (Priscila)

Eu entendi tudo (aluno)

Por quê vocês entenderam a história? (Profª Josiane)

Porque ele tava falando pra nós. (aluna)

E antes disso, o que aconteceu no outro dia? (Profª Josiane)

O Diego já tinha contado. (aluno)

E se o Diego não tivesse contado a história (...) vocês teriam entendido o que foi apresentado? (Profª Josiane)

Eu não, porque ele não falava nada de irmã. (aluno)

(...) não ficou claro. Eu percebi só que tinha um cachorro. Não tem problema porque a gente vai fazer outras vezes. Só que das próximas vezes a gente tem que melhorar isso, porque quando a gente vai apresentar uma história que ninguém conhece, tem que ser muito bem contada no palco, senão o público não entende e não se interessa. Uma coisa que eu achei legal é que as crianças representaram um animal, e a gente pode fazer o que a gente quiser na cena, só que o público precisa entender. Então, é importante representar o animal durante toda a cena (...). (Priscila)

Situação 2 – Eu achei muito legal a idéia de usar uma bolsa como bebê, porque a gente poderia pegar uma boneca... (Priscila)

Ou senão pegar uma pessoa e fazer um bebê. (aluno)

Podia ter feito um monte de coisas para fazer o bebê e vocês escolheram a bolsa. Isso é muito legal porque no teatro a gente pode fazer, por exemplo, (mostrando uma máquina fotográfica) a máquina virar outra coisa. Se a gente usar a imaginação e conseguir passar para o público que a máquina não é mais máquina, mas agora ela é um doce e eu vou comer, e se o público entender isso, não tem problema se é maquina e não é doce. Então, por mais que o pessoal não tenha entendido como o bebê nasceu, todos entenderam que era um bebê, ninguém viu uma bolsa. Isso foi legal na cena. (...) porque vocês fizeram de uma forma que deu para parecer um bebê. Agora, o nascimento a gente pode melhorar na cena da próxima vez. (Priscila)

Situação 3 – Pra mostrar que estão numa festa colocaram as bexigas e o bolo, isso em teatro chama cenário. (...) Pra mostrar que ela é a avó, ela colocou uma toca. No teatro a gente chama isso de figurino. Eu ouvi alguém dizer que aqui tem um monte de fantasia (...), no teatro a gente chama de figurino. (Priscila)

A última etapa da pesquisa nesta escola se deu quando os alunos, novamente divididos em pequenos grupos, saíram para fotografar o bairro através da técnica Pin Hole (furo de agulha). A intenção era captar o olhar dos alunos em relação a alguns aspectos do bairro, por isso, puderam fotografar um lugar que para eles era importante, que tinha um significado.

A foto está sendo utilizada como registro e como desenvolvimento do olhar (...) que eles têm do bairro. Se passam despercebidos por alguns lugares, quando saem com a câmera eles pensam: Esse lugar é bonito, esse lugar é feio (...) O grupo que eu fui hoje quis fotografar eles jogando “bolinha de gude”, que é uma brincadeira comum deles. Então, é uma coisa interessante porque faz parte da história do bairro o tipo de brincadeira que eles fazem. (Flavia Rossi)



Foto tirada com a técnica *Pin Hole*
Welton, Wellington, Wadson, Vanessa, Mauricio
alunos do C II 2ª B da escola “José Antonio de Souza”, 2004

Nosso grupo escolheu tirar foto de uma brincadeira realizada na rua e na escola (...). Ficamos nervosos para saber qual seria o resultado ao revelar a foto, passando de água em água e do positivo para o negativo. Foi muito divertido, nós não acreditávamos que a foto iria aparecer. (Welton, Wellington, Wadson, Vanessa, Mauricio)

A revelação foi feita num laboratório montado na própria escola, com o auxílio de uma profissional da área – Flavia Rossi. Os alunos também acompanharam a revelação. As fotos foram compartilhadas entre os alunos e depois entre a equipe da escola e dos atores do Andaime, a fim de identificar quais lugares foram mais fotografados. Estes lugares, posteriormente, passaram a ser sugeridos como locais onde deveriam se dar as cenas improvisadas. Esta etapa envolveu também funcionários e ex-alunos da escola, que acompanharam os grupos para fotografarem o bairro.

Para que esta técnica pudesse ser utilizada pela escola, as professoras e alguns funcionários passaram por um processo de formação onde puderam conhecer um pouco sobre a história da fotografia e sobre as propriedades da luz. Também puderam construir a câmera de ver, a câmera em lata e passar pela experiência de fotografar e revelar.

Antes dos alunos fotografarem o bairro, passaram também pelo mesmo processo que as professoras, inclusive, antes de fotografar, saíram observar o bairro com a câmera de ver por eles confeccionada.

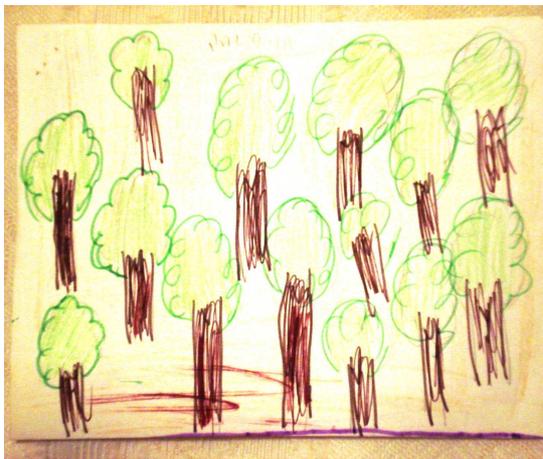
O processo de pesquisa, socialização e improvisação das descobertas realizadas se deu quase que da mesma maneira como havia ocorrido na escola “André Franco Montoro” no ano anterior. No entanto, na escola “José Antonio de Souza”, além da socialização através das narrativas orais, as professoras se utilizaram do registro escrito e de desenhos para perceberem o quê e como seus alunos tinham compreendido os depoimentos das pessoas entrevistadas.

Isso pode ser observado quando uma das classes entrevistou o zelador da escola. A professora pediu, em seguida, para que cada um escrevesse o que lembrava da conversa.

Quando o Seu Jorge veio morar aqui era só canavial, só tinha meia dúzia de casas. As ruas eram todas de pedra. Os córregos eram mais limpos, agora já são mais poluídos. As brincadeiras eram diferentes. Não havia escola, se quisesse ir na escola tinha que ir lá no Sonia. Não haviam farmácias, supermercados. Havia mais enchentes e as crianças não conseguiam voltar para casa. Também as vielas foram invadidas, era uma área verde aqui. Não havia energia elétrica, nem água encanada. Havia ladrões, mas agora tem mais. Se alguém quisesse ir passear tinha que ir lá no centro da cidade. Poucas pessoas tinham meio de transporte. Tinha pessoa que não tinha dinheiro para comprar remédio, faziam remédios caseiros (...). (Jaíne F. Silva)

Este recorte documental anuncia elementos mais contraditórios sendo explicitados por meio da compreensão de um aluno em relação ao depoimento do zelador, ou seja, uma concepção de história que não é apenas progressista, que não aponta somente aquilo que se avançou sob o ponto de vista da tecnologia, mas também o que se perdeu; uma visão de tempo dialética.

Num outro momento, esta mesma professora solicitou para que cada aluno desenhasse, à partir da conversa com o zelador, “como era o bairro antes e como é hoje”.



O bairro antes



O bairro hoje

Paloma F. Martins Vieira (CII 1ª C)

Os alunos, de maneira geral, também puderam expressar, através de desenhos, suas percepções referentes ao tema que estavam improvisando.



Construção da ponte
Gedaina de O. Fagardo (CII 2ª C)

Outro aspecto que marcou também o processo nesta unidade foi a seleção dos temas para a construção do roteiro, os quais foram levantados juntamente às professoras durante um HTPC.

Primeiramente, discutiu-se com elas sobre a concepção que tinham de roteiro, sobre a importância de apontarem as histórias que foram mais significativas para os alunos. Algumas professoras levantaram dúvidas sobre a possibilidade de um texto em fragmentos, ao invés de se ter uma seqüência linear. Uma das professoras sugeriu que cada sala escrevesse uma cena, mas com uma seqüência.

Neste movimento contínuo de discussão, re(invenção) e apreensão de significados, as professoras foram indicando o que tinha sido mais significativo para sua classe durante todo o processo de trabalho. Das respostas, surgiram os temas:

- 1) Chegada no bairro
- 2) Mudanças/transformações no bairro
- 3) Lugares mais bonitos e sonhos
- 4) Entrevista com o prefeito
- 5) O dia mais importante da vida
- 6) As mudanças que eles querem que aconteça no bairro
- 7) Momentos trágicos
- 8) A água do chafariz e a chegada da água encanada
- 9) Abertura de ruas no bairro e a ponte que o Sr. Zé do Bar fez
- 10) Cotidiano escolar
- 11) Posso mijar?
- 12) A chegada do asfalto
- 13) Cena romântica
- 14) Entrevista como Sr. Jorge
- 15) Brincadeiras de antes e as de hoje
- 16) Lenda sobre os três elementos no barco, contada pelo Sr. “Cambuí”
- 17) A distância das coisas (dificuldades com ônibus, escola, hospital)

Estes temas foram divididos entre as seis professoras e levados para as salas de aula para serem discutidos com seus alunos, numa tentativa de investigar se todos estavam de acordo, e também para a sala de ensaio para serem novamente improvisados e transformados em cenas. Em uma das classes, os alunos se manifestaram dizendo que também queriam escrever a cena do bêbado. Com isso surgiram alguns conflitos entre professores e artistas.

Vocês falaram sobre a importância de levar em consideração o que os alunos querem dizer. No entanto, a Luzia [atriz do grupo Andaime] desconsiderou a história, a cena que os alunos improvisaram sobre a mulher que mandou o marido comprar leite, ele demorou porque ficou jogando, a mulher foi ao bar e bateu no marido. (Prof. Nívea S. Kruschewsky)

É que esta sala apresentou duas cenas de bêbado. Uma delas está no roteiro. É importante que os alunos voltem o olhar para outras questões. (Luzia Stocco)

Segundo Vianna/Strazzacappa (2001), há várias maneiras de se realizar a criação de um espetáculo teatral. Pode-se iniciar com a montagem de textos escritos por dramaturgos ou de textos da literatura adaptados para a cena. Pode-se também criar o próprio texto, por meio de temas trazidos pelo grupo de atores, os quais podem emergir de suas experiências pessoais.

No entanto, essas autoras afirmam que as possibilidades se abrem quando alunos e professores trabalham juntos no processo de montagem do espetáculo, experimentando as relações teatrais, os instrumentos que constituem o repertório para a construção de uma cena, de um texto. Esse jogo conduz o grupo a partilhar diferentes idéias sobre a peça em construção.

Os alunos, sob orientação das professoras em sala de aula, realizaram tentativas de escrita das cenas. Como cada cena deveria conter os fragmentos, as histórias que o coletivo mostrou maior interesse durante o processo de pesquisa e improvisação, conseqüentemente teria vários acontecimentos entrelaçando-se. Os membros do grupo Andaime foram os responsáveis pela amarração das cenas.

Não era fácil escrever, por isso, os alunos levavam, inicialmente, para o espaço cênico “apenas a idéia central da história, a partir da qual a cena ia acontecendo ao sabor estimulante da liberdade de improvisação” (Camarotti, 1984, p. 82). Essas idéias centrais eram pensadas coletivamente em sala de aula, sob orientação da professora.

Cena escrita por uma das classes à partir da entrevista com o Sr. Jorge, zelador da escola

Primeiramente, fez-se um roteiro com os alunos, o qual foi registrado na lousa pela professora.

Assunto: Mostrar as mudanças do bairro Parque Orlanda, enfocando o antes e o agora em relação à:

- Brincadeiras;
- Água/luz;
- Distância;
- Escola.

Cena 1

Crianças brincando na rua.

Alunos: Jasmine, Adriano, Leonardo, Virilaine, Rodrigo, Gustavo G., Ruan, Diego

Cena 2

Conversa com a família (com enfoque para água e luz)

Alunos: Virilaine, Diego, Jaíne, Marlon, Rosângela (mãe), Pablo (pai), Paloma (avó).

Cena 3

A mãe da mesma família acorda a filha para ir à escola. A filha sai e encontra um grupo de amigos e vão para a escola conversando sobre as dificuldades com a enchente e sobre a estrada que o Seu Jorge pediu para construir.

Alunos: Jaíne, Ladilson, Cíntia, Rafael, Caroline, Jaqueline, Kaik, Keila.

Cena 4

Os alunos voltam da escola. Um deles encontra a mãe que o espera para levá-lo ao médico. A mãe e a vizinha conversam sobre as dificuldades de acesso ao médico, supermercado, etc.

Alunos: Jaqueline (filha), Iara (mãe), Angélica (vizinha).

Cena 5

Festa na escola. Pessoas conversando sobre as mudanças no bairro.

Por meio da criação em grupo, o processo, que trabalhou com o material que constitui o cotidiano do aluno, foi fazendo com que as crianças imprimissem sua linguagem no texto e posteriormente na encenação. Desta maneira foram alcançando um relacionamento mais íntimo com a criação, impregnando o trabalho de liberdade e verdade pessoal/coletiva.

Primeira tentativa de escrita, sem intervenção da professora

- a classe foi dividida em pequenos grupos e cada um escreveu uma cena do roteiro -

Cena 1

Melissa – Vamos Brincar?

Virlaine – Vamos brincar de amarelinha.

Jasmine – Posso brincar?

Gustavo G. – Posso brincar também?

Adriano – Posso entrar na brincadeira?

Rodrigo – Vamos brincar de pega-pega?

Leonardo – Vamos!

Cena 2

Avó – A vovó vai estar costurando uma toalha.

Mãe – A mãe vai estar cozinhando.

Filhos – Vão chegar os filhos para comer.

Pai – O pai vai estar conversando com a avó.

Os **filhos** vão falar:

Bença pai! Bença mãe! Bença vó!

Fala da **mãe** – Como foi na escola?

Fala dos **filhos** – Foi bem mãe.

Fala da **vovó** – Tudo bem netinhos?

Fala dos **netos** – Tudo vovó.

Fala da **mãe** – Filhos, vão buscar água no córrego para o pai tomar banho.

Fala dos **filhos** – Vamos mãe. Nossa eu acho que vai apagar o lampião.

Fala do **pai** - A água acabou, vão buscar mais água porque todos têm que tomar banho.

Fala dos **filhos** – Tá bom pai.

Cena 3

Mãe Rosângela – Filha acorda para ir na escola.

Fala **Jaíne** – Mamãe, eu não quero ir para a escola hoje.

Fala da **Caroline** – Você viu Ladilson, semana passada, houve uma enchente.

Fala do **Ladilson** – Nossa, eu não fui na escola semana passada por causa da enchente.

Fala da **Jaqueline** – Oi Caroline! Você fez a lição de casa?

Fala do **Kaík** – Não gosto de falar alto.

Rafael – Eu vi o Kaik na rua, vi ele.

Cena 4

Maria disse:

- Voltei Clara, a Jaqueline está tão cansada!

Clara disse:

- Nossa Maria! Você agüentou ir lá em Santa Teresinha com a Jaqueline?

- Eu agüentei, fazer o que, né! Se eu não fosse ia perder a vaga e ela ia ficar sem medicamento.

Clara disse:

- Eu também vou lá em Santa Teresinha.

Obs: A cena 5 não foi escrita nesta primeira tentativa.

Estas tentativas, posteriormente, foram sofrendo modificações durante as improvisações. As atrizes algumas vezes, tiveram que pensar em uma nova dinâmica para a criação das cenas junto aos alunos. As crianças, muitas vezes, não improvisavam exatamente o que tinham escrito, “deixando de encenar várias coisas e criando muitas outras” (Prof^a Josiane C. Stênico), e assim, a cena era um rascunho quase que até o dia da apresentação. Essas alterações poderiam ter continuado indefinidamente, caso não fosse colocado um limite que permitisse ter um texto base para a encenação de um espetáculo.

As professoras continuavam auxiliando os alunos a fixarem suas produções na forma escrita. Assim, as crianças tinham oportunidade de reescrever o texto, até o momento em foi sistematizado pela coordenadora das oficinas de teatro.

Durante as reescritas e sistematização final dos textos foram sendo suprimidos alguns diálogos, algumas expressões e incluídos outros. Isso se dá não somente pelo processo de improvisação e de escolhas dos alunos, mas também porque o momento da criação artística envolve decisões que são norteadas por um olhar estético.

É o momento do coordenador das oficinas de teatro dar sua contribuição para que a prática teatral desenvolvida no decorrer do processo não esteja somente provida de uma estética que efetive uma análise do cotidiano do aluno, mas também se relacione com o mundo da imaginação, da ficção. Daí, evidencia-se a necessidade de padrões estéticos que favoreçam o surgimento de gestos e atitudes que não sejam reprodutores dos comportamentos usuais ou de comportamentos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Assim, algumas das opções cênicas estão relacionadas com a possibilidade de romper a realidade e com as reações que esperamos do público.

As modificações ocorridas após algumas improvisações

A avó (Paloma) está sentada fazendo crochê, conversando com o genro (Pablo). A mãe (Rosangela) está fazendo comida. As crianças (Jaíne e Marlon) estão brincando de “a-do-le-tá”. Entram os filhos (Diego e Virilaine).

Diego e Virilaine – Oi pai! Oi mãe! Benção vó!

Vó – Tudo bem netinhos?

Netos – Tudo vovó.

Mãe – Filhos, vão buscar água no córrego para vocês tomarem banho.

O Marlon e o Diego saem para buscar água.

Mãe – Virilaine, vá lá fora buscar o lampião para o papai acender porque já está escurecendo.

Virilaine pega o lampião e o pai acende. As crianças chegam com a água.

Pai – Vão tomar banho e dormir. (Todos saem)

De manhã, Jaíne está dormindo.

Mãe- Filha! Acorda para ir para a escola.

Jaíne – Mamãe, eu não quero ir para a escola hoje.

Mãe – Vamos logo, já é tarde.

Jaíne acorda e vai para a escola. Encontra com seus amigos; todos estão indo para a escola.

Jaíne – Oi pessoal!

Todos – Oi.

Caroline – Vocês viram semana passada, houve uma enchente e não dava para passar para ir na escola.

Ladilson – Minha mãe falou que o Seu Jorge foi conversar com o Roberto de Moraes para abrir uma estrada aqui.

Jaíne – É bom mesmo. Assim fica mais fácil a gente ir na escola.

Todos – Vamos logo que já estamos atrasados.

Todos entram na coxia. A Jaqueline volta da escola e encontra a mãe (Iara) e a vizinha (Angélica) conversando no portão.

Mãe – Preciso levar minha filha no médico, mas é tão longe. Temos que ir até Santa Terezinha para pegar o ônibus.

Vizinha – É verdade, não podiam fazer um ponto de ônibus aqui perto?

Jaqueline chega.

Jaqueline – Oi mãe!

Mãe – Oi filha! Anda logo que nós vamos sair.

Filha – Onde mãe?

Mãe – No médico.

Filha – Ah mãe! Vamos ter que ir lá em Santa Terezinha?

Mãe – É sim filha. Você esqueceu que tem que ir ao médico?

Filha – Não mãe.

Mãe – Então vamos logo filha.

Filha – Tá bom mãe.

Entram na coxia e acaba a cena

Obs.: A cena 5 ainda não apareceu.

Um outro aspecto curioso é que os alunos, durante as improvisações, aproveitavam para mostrar o lado autoritário das professoras e coordenadora pedagógica, quando a cena exigia estes personagens.

Quando o texto ficou pronto, percebemos que era mais fácil para os alunos dizerem as falas que eles próprios tinham criado nas improvisações e que foram incorporadas ao texto. Ao contrário, as falas que foram escritas pelas atrizes do grupo Andaime, a partir de elementos da pesquisa e da própria improvisação, “eles não falam espontaneamente, parece que estão presos, travados” (Profª Beatriz Barbieri).

Segundo Camarotti (1984), a criança sente dificuldade em se expressar por meio de uma linguagem produzida por um adulto, por isso sua reação é a de refazer esse texto, de adaptar essa linguagem. “Ela é movida pela espontaneidade, por uma inquietação interior, pela permanente busca de uma percepção e compreensão do mundo e das pessoas ao redor”. (Camarotti, 1984, p. 34).

As professoras apresentaram alguns questionamentos em relação ao texto final, argumentando que as cenas de todas as classes deveriam apresentar uma seqüência, pois entendiam que ficavam soltas. Foram, então, incorporadas pequenas narrativas no início de cada cena, as quais, é importante salientar, continham várias histórias que entrelaçavam-se.

Texto final da cena escrita a partir entrevista com Sr. Jorge, sistematizado por Priscila Matsunaga

Cena 1

Atores: Diego, Virilaine, Gustavo, Leonardo, Ruan, Adriano e Jamile.

Diego, Virilaine, Gustavo e Rodrigo entram por uma coxia e Leonardo, Ruan e Jamile entram pela coxia oposta.

Diego – Vamo brincá?

Todos – Vamo!

Virilaine – Mas brincá do quê?

Gustavo – Pode ser de amarelinha...

Todos – Então vamo.

As crianças simulam a escolha de quem irá começar a brincadeira. Brincam um pouco.

Adriano – Eu vou embora, já é tarde.

Leonardo – Eu vou também.

Virilaine – Diego, a mãe tá esperando a gente. Vamos embora.

Todos – Tchau.

As crianças entram na coxia. Retornam somente Diego e Virilaine. Montam o cenário da casa com duas cadeiras e uma vassoura.

Cena 2

Atores: Diego, Virilaine, Paloma, Pablo, Rosângela, Jaíne e Marlon..

A avó (Paloma) está sentada fazendo crochê, conversando com seu genro (Pablo). A mãe (Rosângela) está varrendo a casa. As crianças (Jaíne e Marlon) estão sentadas brincando de “ a-do-le-tá”. Entram os filhos (Diego e Virilaine).

Diego e Virilaine - Benção vó! Benção pai!

Pai e avó – Deus te abençoe.

Avó – Tudo bem com vocês?

Virilaine e Diego – Tudo vó (andam até a Mãe). Oi mãe!

Mãe – Oi filhos, vão buscar água lá no córrego (Marlon e Diego saem pra buscar água).

Diego – Mas pra que tanta água?

Marlon – Num sei! (chegam na casa)

Diego e Marlon – Tá aqui a água mãe.

Mãe – Então, vão tomá banho (os dois saem). Filha, vá lá fora buscá o lampião pro seu pai acende que já tá escurecendo.

Virilaine pega o lampião na coxia e volta.

Pai – Eu esqueci o fósforo lá fora. (os dois saem)

Avó – Eu vô vê a janta.

Mãe – Jaíne, vamo ajudá sua vó, e depois todo mundo pra cama!

Cena 3

Atores: Jaíne, Caroline, Ladilson, Cíntia, Rafael, Jaqueline, Kaik, Keila.

Jaíne – (entra em cena) Oi pessoal!

Todos – Oi.

Caroline – Vocês viram que semana passada teve enchente e não dava pra ir na escola!

Ladilson – Minha mãe falou que o Seu Jorge foi conversar com um vereador pra abrir uma estrada aqui.

Rafael – É bom mesmo, assim fica mais fácil de ir a escola.

Kaik – Vamo logo que tamo atrasado.

Cíntia e Keila – É mesmo. (Todos saem)

Cena 4

Atores: Jaqueline, Iara e Angélica

Entram Iara e Angélica varrendo. São vizinhas.

Iara – Preciso levar minha filha no médico, mas é tão longe! A gente tem que ir até Santa Terezinha pra pegar o ônibus.

Angélica – É verdade. Bem que podiam fazer um ponto de ônibus aqui perto.

Entra Jaqueline. Sai Angélica.

Iara – Oi filha! Como foi a escola?

Jaqueline – Boa.

Iara – Anda logo que a gente vai sair.

Jaqueline – Pra onde?

Iara – No médico.

Jaqueline – Mas mãe, a gente tem que ir até Santa Terezinha pra pegar o ônibus.

Iara – É sim, mas fazer o que. Vamos logo.

Jaqueline – Bem que as coisas podiam mudar por aqui. (as duas saem)

Cena 5

Atores: Herilan, Ana, Saulo, Rafaela, Laís, Melissa, Jéssica, Adriana, Daiane, Adilson, Gustavo, Luís e Thiago.

Entram cantando um rap sobre as mudanças no bairro.

Daiane e Adilson – Nós somos alunos da escola José Antonio.

Saulo e Jéssica - Viemos pra mostrar as mudanças do nosso bairro.

Gustavo e Laís – Hoje tem luz elétrica, mas antes não tinha não,

Herilan e Melissa – Então, eles usavam o famoso lampião.

Luís, Adriana, Rafaela e Ana – Hoje tem água encanada, antes não tinha não,

Todos – Tinham que buscar água no ribeirão.

Entram outras crianças e cantam juntas.

Hoje tem asfalto, antes não tinha não,

A estrada era de pedra e fazia um poeirão.

Antes as crianças podiam brincar na rua de montão,

Hoje já não podem mais por causa do ladrão.

Nós temos no nosso bairro coisas muito legais:

Escola, posto, creche e professores geniais.

Antes tinham que ir em Santa Terezinha,

Pra pegar o ônibus era uma correria.

Nossa que legal essa nossa musiquinha,

Mas vamos agora acabar nossa historinha.

Com o texto pronto, os encontros passaram a ser destinados aos ensaios do mesmo. O trabalho focou a criação dos personagens de cada aluno, a movimentação em cena.

Ensaio da cena: CONSTRUÇÃO DE UMA CASA POR PEDREIROS QUE BEBEM

Luzia Stocco (atriz do Andaime) pergunta aos alunos que irão resentar os pedreiros:

- Como é o movimento dos pedreiros construindo uma casa?

Um aluno, cujo pai é pedreiro, responde:

- Pega a pá com cimento, põe no tijolo e dá uma batidinha com o cabo da pá.

A coordenadora da oficina pede que realizem a cena. Depois lança outro desafio:

- E como é fazer isso bêbado?

Os alunos vão propondo corporalmente.

Ao final, pede para que observem, detalhadamente, como os pedreiros do bairro realizam a construção das casas.

Às vezes, era preciso que eu fizesse a mediação entre a equipe escolar e as atrizes do Andaime em função de alguns apontamentos realizados pelas professoras devido à falta de compreensão ou a divergência de opiniões entre educadores e artistas, os quais, depois de serem discutidos faziam com que o trabalho fosse aperfeiçoado.

A maneira como os alunos improvisaram a construção da casa pelos pedreiros bêbados é diferente de como a Luzia [atriz do grupo Andaime] fez a marcação dos dois atores que participam da cena. Eles improvisaram um de frente para o outro e a Luzia colocou um em cada canto do palco, conversando de costas um para o outro. Os alunos não entendem porque tem que ser assim e até esquecem o texto. (Prof^a Nívea S. Kruschewsky)

Na cena que a minha classe faz, seria importante que tivesse algo ou alguma frase que identificasse que a cena acontece no jardim do Sr. Cambuí, pois o público não irá entender. (Prof^a Gilmar H. Trevisan)

A Priscila sugeriu que as crianças que fazem a cena “O Dia mais Feliz” venham com a roupa que gostam e as crianças sugeriram vir de princesa, querem usar a roupa de anjo que tem na escola. As crianças não brincariam com aquelas roupas, precisam usar figurinos adequados à brincadeira. (Prof^a Gilmar H. Trevisan).

Nestas situações, sugeri às professoras que conversassem com as coordenadoras das oficinas de teatro, pois elas poderiam não estar percebendo certos aspectos do trabalho, o qual estava sendo realizado em parceria com as professoras. Também era importante que as professoras ouvissem os argumentos das atrizes e ainda que solicitassem a opinião dos alunos sobre os problemas colocados.

De fato, nas duas primeiras situações, as coordenadoras das oficinas não tinham ainda percebido os problemas apresentados ou não os viam como problema. Porém, algumas modificações foram realizadas, deixando os alunos mais à vontade e as professoras mais tranqüilas.

Já na terceira situação apresentada, ocorreu que, durante um dos ensaios, ao perguntar para um aluno que usava camisa e calça social - concebido por ele como figurino para a cena - se ele brincava com aquela roupa, ele disse: *se eu vou em algum lugar com essa roupa e dá para brincar, eu brinco.*

Analisando o processo como um todo, observa-se que nesta escola as relações foram mais dialógicas, portanto, mais conflituosas. O diálogo, acompanhado do conflito, permite a produção coletiva de saberes, a (re)significação de práticas educacionais.

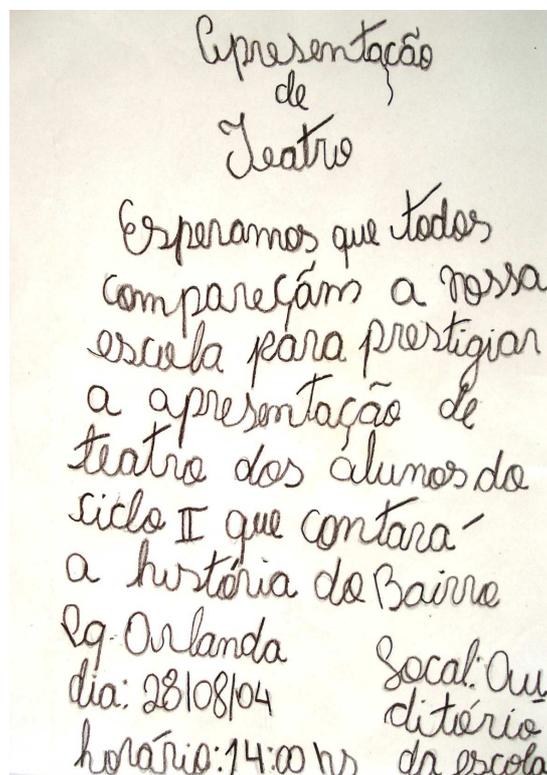
Além das propostas de encenação, os alunos continuaram propondo modificações no texto. Assistindo um dos ensaios, pude observar que quando o gesto criado pelo aluno era substituído pela proposta da atriz - coordenadora da oficina - perdia a força e a expressão, assim como o que ocorria com o texto, conforme afirmado anteriormente.

Os alunos ainda participaram da concepção dos figurinos e adereços para seus personagens. Isso se deu por meio de desenhos que realizaram na sala destinada ao trabalho com artes visuais. Alguns alunos, quando foram conceber seus figurinos, fizeram o desenho da cena na qual estava atuando, outros desenharam seus companheiros de cena, outros ainda optaram por desenhar apenas seu próprio figurino.



Cíntia Ferreira Feitosa (C II 2ª B)

Como a pesquisa se estendeu nesta escola, devido à outras possibilidades incorporadas no processo para conhecer a história do bairro, as apresentações que tinham sido planejadas para acontecerem no final de junho, foram realizadas no final de agosto. As crianças elaboraram convites para a apresentação a ser realizada aos pais.



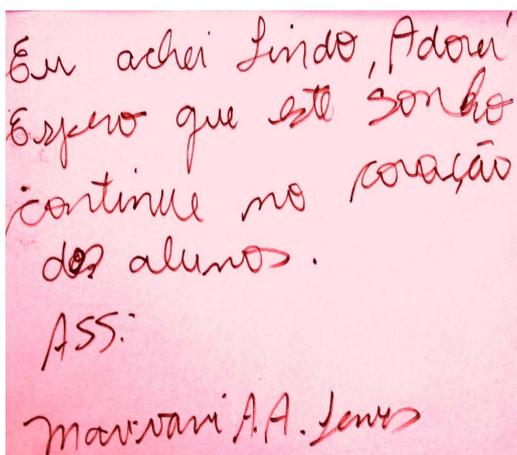
Para as apresentações realizadas no auditório da escola, as professoras montaram uma exposição com as fotos que os alunos trouxeram no início da pesquisa, fotos que registravam algo importante para as famílias. As fotos todas continham legenda e puderam ser apreciadas por todos os alunos e pela comunidade que assistiu a apresentação da peça.

Os alunos registraram suas percepções, sensações e críticas em relação a primeira apresentação, recheada de tensão, agitação, ansiedade, emoção e felicidade. Observamos, no recorte documental, a seguir, uma ampliação da noção de temporalidade.

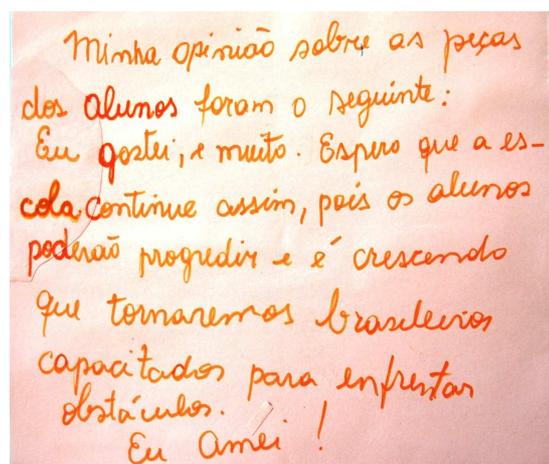
Quando eu subi no palco senti um gelo na barriga. Entrei na coxia e fiquei esperando chegar minha vez. Chegou, entrei, olhei para o público e começamos a cena do chafariz. Apresentei sorrindo de tanta felicidade! Nunca pensei que poderia fazer isso. (Giulia F. Rosa - 4ª C)

Eu senti tanta vergonha que deu até vontade de chorar, só que eu fingi que não tinha ninguém na platéia olhando, assim eu fiquei sem vergonha (...). Eu achei legal ver o que os outros fizeram. (...) Eu achei que foi importante porque a gente está aprendendo mais sobre o bairro que eu moro (...). Eu senti que eu estava vendo as coisas se mudarem, parece que eu conheço o bairro faz muito tempo e só faz 5 anos que eu conheço este bairro, mas parece que eu conheci há muitos anos atrás. (Adriana Lopes Correia - 3ª C)

No final da apresentação realizada à comunidade, alguns pais deixaram registradas suas percepções sobre o que puderam assistir.



Eu achei Lindo, Adou!
Espero que este sonho
continue na vida
dos alunos.
ASS:
marivani A.A. Jones



Minha opinião sobre as peças
dos alunos foram o seguinte:
Eu gostei, e muito. Espero que a es-
cola continue assim, pois os alunos
podem progredir e é crescendo
que tomaremos brasileiros
capacitados para enfrentar
obstáculos.
Eu amei!

Também fez parte do processo de formação dos professores e alunos, nas três escolas onde o projeto foi desenvolvido, a apreciação de algumas peças de teatro. Algumas vezes, os alunos puderam ir até o Teatro Municipal Dr. Losso Neto assistir peças por meio de uma parceria da prefeitura com uma empresa privada da cidade, outras puderam assistir peças no próprio espaço da escola, apresentadas por um dos grupos da Unimep – composto por estudantes da graduação - e por um dos grupos do Colégio Piracicabano, composto por crianças. Também tiveram a oportunidade de assistir a um espetáculo de bonecos apresentado por um grupo que, indicado pelo Andaime, foi trazido de São Paulo pela prefeitura de nosso município.

Nos HTPCs reservados ao *Plantando Sonhos*, além das discussões sobre roteiro e escrita de cenas, as professoras também experimentavam o fazer teatral por meio de alguns jogos e improvisações propostos pelo coordenador do Andaime – Antonio Chapéu, discutiam também sobre o envolvimento dos alunos nas oficinas, questionavam sobre o trabalho diferenciado entre uma classe e outra, propunham ações para enfrentar as dificuldades, planejavam as etapas do trabalho, realizavam, sob a coordenação do Andaime, pequenos estudos sobre o fazer teatral na escola e sobre a história do teatro, e ainda realizavam reflexões sobre como o teatro estava agindo em cada uma: “Como aprender para passar para as crianças sem o teatro passar por mim?” (Antonio Chapéu).

Os alunos participaram da “X Mostra de Teatro Estudantil” organizada pelo Colégio Piracicabano, e assim tiveram a oportunidade de também apresentarem-se no Salão Nobre deste colégio.

No final de todo o processo, foi feita uma avaliação com os professores, os quais falaram sobre a surpresa que tiveram em relação à atuação dos alunos, sobre a consciência de um fazer coletivo, a responsabilidade e o compromisso com o grupo para fazer a cena acontecer. Entenderam ser importante apresentar um resultado, pois é o que justifica assumir um processo. Além disso, colocaram sobre a possibilidade de trabalhar as outras áreas do conhecimento através do teatro.

A criação teatral a partir da investigação sensível de temas junto aos alunos do Ciclo I 1ª e 2ª etapas (7 e 8 anos)

Quando o trabalho iniciou com este ciclo na escola “André Franco Montoro”, durante segundo semestre de 2003, as professoras estavam bastante ansiosas, porque, apesar de trabalharem em período oposto, sabiam das dificuldades e conquistas da equipe que havia participado do projeto no semestre anterior.

Estávamos mais preparados, experientes, portanto, tomamos cuidado para que as professoras não sentissem as mesmas dificuldades que as professoras do ciclo II sentiram no início projeto. Era preciso que elas e os alunos compreendessem de fato a experiência de criação proposta para que a parceria fosse estabelecida logo no início do trabalho.

Já no primeiro encontro, as professoras foram orientadas para que lessem histórias aos alunos, prática que já possuíam. Só que desta vez elas deveriam olhar mais sensivelmente para a reação dos alunos diante de cada história contada, pois a *esquete* a ser criada e posteriormente encenada poderia ser a adaptação de uma das histórias contadas, a criação de uma história que unisse elementos de várias histórias ou uma história criada a partir de um tema de interesse da classe ou de algum trabalho que já estava sendo desenvolvido pelo grupo. Eram inúmeras as possibilidades.

Em uma das classes, a professora partiu de um trabalho que já havia realizado com seus alunos durante o primeiro semestre, o qual tinha sido bastante significativo para a classe.

Nós tínhamos um projeto com poemas na sala de aula, a criação de texto poético através de quadrinhas (...) gravamos até um CD (...) No segundo semestre, a Luzia queria aproveitar alguma coisa que fosse de interesse deles (...) Nós montamos um texto que usava os poemas e quadrinhas que a gente tinha lido e também criado na sala de aula (...) e daí no decorrer das aulas de teatro ela sugeriu algumas brincadeiras que trabalhava a questão da rima, do poema, do texto poético, e daí elaborando junto com as crianças, a gente separou algumas coisas que eram mais interessantes no momento e que eles gostariam que tivesse no teatro. (Profª Vanessa Souto)

O processo de desenvolvimento das oficinas com os alunos se deu da mesma maneira, ou seja, jogos variados no início do processo e depois, conforme os alunos demonstravam seus interesses em sala de aula, as coordenadoras das oficinas propunham as improvisações. No entanto, como os alunos eram mais novos, às vezes era difícil compreender, para algumas turmas,

o sentido da improvisação e realizá-la, por isso caminhos alternativos eram trilhados para que os alunos participassem efetivamente da criação coletiva de um texto e da encenação do mesmo, como estava proposto.

Como os encontros entre as atrizes que coordenavam as oficinas e as professoras só se davam uma vez na semana, as professoras, no dia da oficina faziam uma breve retomada de como o trabalho em sala de aula tinha se dado durante a semana. As atrizes, então, formulavam suas propostas a partir do caminho já percorrido por cada turma.

Desta maneira cada grupo ia avançando em suas construções e desenvolvendo-se artisticamente.

Encerramos o processo com a apresentação dos alunos, na escola e depois no salão nobre do Colégio Piracicabano, local mais apropriado para acomodar os pais. Para esta última apresentação, a prefeitura cedeu ônibus para o transporte dos alunos e de seus pais. Cada classe apresentou uma história independente, diferente da peça montada pelos alunos do ciclo II durante o primeiro semestre, da qual cada grupo participou criando e apresentando uma das cenas.

Este mesmo trabalho foi desenvolvido com os alunos de 7 e 8 anos na escola “José Antonio de Souza”, no segundo semestre de 2004. Porém, as professoras tiveram que iniciar o trabalho conduzindo os jogos teatrais com as crianças, pois, o processo com os alunos de 9 e 10 anos tinha se estendido até final de agosto, exigindo o trabalho dos atores do Andaime na continuidade dos ensaios¹⁷.

Para que as crianças não fossem prejudicadas, o grupo Andaime deu algumas orientações quanto à condução dos jogos, sugerindo um trabalho com brincadeiras de domínio popular como “boca de forno”, “seu mestre mandou”, “Terezinha de Jesus...”, por outro lado algumas professoras haviam passado por um processo de formação em musicalização infantil, por meio do *Núcleo Arte e Cultura* do departamento de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação e sugeriram que algumas práticas também pudessem ser realizadas. Era importante que os alunos se movimentassem no espaço das oficinas e trabalhassem coletivamente. Paralelo à condução dos jogos, as professoras também investigavam os interesses dos alunos para a montagem das *esquetes*.

¹⁷ Por questões burocráticas e financeiras não era possível que os atores do grupo Andaime realizassem o trabalho com os alunos de 9-10 e 7-8 anos ao mesmo tempo. O previsto era trabalhar um semestre com cada faixa etária citada.

A criação teatral a partir da investigação sensível de temas junto aos alunos dos Ciclos I e II 1ª e 2ª etapas (7 a 10 anos). Os professores como principais condutores de todo o processo

Avaliando todo o processo, no final de 2003, as professoras da escola “André Franco Montoro” concluíram que ainda não se sentiam seguras e capazes para dar continuidade ao desenvolvimento de práticas artísticas voltadas para o teatro. Decidiu-se, então, que o grupo Andaime daria suporte à equipe no próximo ano, porém, a equipe escolar deveria pensar coletivamente uma proposta para que as professoras assumissem também a condução das oficinas de teatro, pois seria uma maneira de irem se tornando mais independentes.

A equipe escolar, então, propôs que as oficinas continuassem sendo desenvolvidas semanalmente, porém, o Andaime estaria na escola quinzenalmente. Desta forma, na semana em que as atrizes não estivessem na escola, as professoras conduziriam as oficinas. O processo de criação se daria ao longo do ano e não apenas durante o primeiro semestre como no ano anterior. A montagem seria concluída a tempo dos alunos poderem realizar mais apresentações.

Discutiu-se o que seria montado desta vez: um texto escrito por um autor/dramaturgo ou um texto escrito coletivamente ou adaptado pelas próprias crianças?

Adaptar seria mais fácil. (Profª Vanessa Souto)

Devemos observar os alunos durante o primeiro bimestre para percebermos seus interesses e depois decidirmos. De repente eles podem apontar a montagem de uma história que foi trabalhada em sala de aula. (Profª Juliana M Rosada)

A coordenadora pedagógica alertou o grupo para o que foi acordado durante o planejamento da escola, ou seja, cada Ciclo etapa estaria trabalhando, justamente no primeiro bimestre, um gênero de texto (textos poéticos, cartazes, narrativas e notícias).

Podemos, com isso, cair no mesmo “erro” do ano anterior, produzindo textos desvinculados do fazer teatral que está acontecendo na escola, não aproveitando a situação que é significativa aos alunos. (Profª Sarah R. M. S. Kalil)

Discutiu-se, então, sobre a importância de, além do trabalho com estes gêneros, as professoras preocuparem-se em selecionar histórias diversificadas a serem contadas aos alunos, para que tivessem vários referenciais para escolha.

Antonio Chapéu sugeriu que para a escrita do texto fosse utilizado o método de Viola Spolin: O quê? Quem? Onde?¹⁸. No entanto, no decorrer no processo observamos que cada professora desenvolveu uma prática específica de criação com seus alunos, sem deixar de considerar a ação, os personagens e o lugar. Em uma das classes, por exemplo, os alunos primeiro criaram os personagens para depois desenvolver o enredo da história.

Chegou um dia que eu falei: Olhem! Todos esses livros a gente já leu, qual vocês gostam mais? Ah, eu gosto desse, eu gosto daquele, eu gosto daquele outro, e não fechava, até que um aluno falou: Não dá pra gente misturar as histórias? Eu trouxe pra eles algumas versões de filmes que são histórias misturadas (...) e disso a gente foi construindo nosso texto, de personagens que eles achavam interessantes. Então, na nossa história tinha lobo, tinha os três porquinhos, tinha uma bruxa; o lobo não era tão mal, a bruxa (...) era cômica. Então, construir o texto demorou muito mais do que no primeiro ano (...), porque a gente, primeiro, listou os personagens que queria e viu as características que tinha que ter cada personagem, aí, fez um roteiro da história, por onde a história ia seguir. Esse roteiro começou a partir de um livro de bruxaria que eles acharam na biblioteca, um livro de segredo. Então, foi a partir daí que a gente foi construindo o roteiro. Desse roteiro a gente foi pra oficina; eu ia lendo partes do roteiro e eles iam improvisando, aí iam saindo as falas, e a gente ia anotando. (Prof^a Juliana M. Rosada)

E assim o processo de investigar os interesses do grupo, realizar improvisações, escrever o texto e encená-lo se deu da mesma maneira que no ano anterior, só que desta vez o trabalho ficou mais sob a responsabilidade das professoras, uma vez que os atores do grupo Andaime colaboravam mais efetivamente na direção artística do que já tinha sido elaborado pelas professoras e pelos alunos, além de discutir as dificuldades em relação ao processo durante os encontros em HTPC, os quais contavam também com a minha presença e a do coordenador do Andaime - Antonio Chapéu.

Apesar da dificuldade em escrever o texto, os alunos já possuíam uma idéia de como fazê-lo devido à experiência do ano anterior. Foi comum criarem um enredo e depois transformá-lo em peça de teatro por meio de estímulos do coordenador das oficinas e da professora.

¹⁸ Este método está descrito em Spolin, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo. Perspectiva, 1992.

Enredo criado pela classe da prof^a Juliana - 2^a série

O vilão é um bruxo malvado, faz feitiço, gosta de sangue, não gosta de crianças nem de personagens de contos de fadas.

Ele mora num castelo mágico, horripilante, bem alto. Lá tem cobra, morcego, aranha, rato e fica numa floresta escura e deserta. Ninguém que entra consegue escapar.

O único que consegue entrar no castelo é um feiticeiro bonzinho que tem amor no coração.

Ele vai entrar para soltar as crianças, matar o bruxo e tudo vai ficar bonito.

O feiticeiro salva a feiticeira boazinha e casa com ela.

Tem a feiticeira do mal e tem também um livro de magia. O feiticeiro mal morre derretido pela magia da poesia lida por uma criança.

Tudo acontece no planeta Terra, há muito tempo atrás.

Com as crianças das primeiras séries (7 anos) todo o processo foi mais lento, pois era o primeiro ano delas na escola, portanto, estavam experimentando a prática teatral pela primeira vez, ao menos como estávamos propondo. Assim, a escrita coletiva do texto, se tornou um tanto difícil, mas não impossível.

A gente ia lançando idéias pra eles. Às vezes eles encenavam as várias e a gente escolhia uma. Em outras ocasiões a gente sugeria algumas coisas e daí eles tentavam montar, não através de improvisação, mas oralmente: Tá, então, fulano chegou e o que fulano vai falar? O que ele vai perguntar? Vai perguntar isso. Mas como ele vai perguntar? Daí a gente ia escrevendo, várias vezes eu fiz isso na sala de aula com eles, na lousa. No outro dia retomava o que já tinha sido escrito e às vezes saía outra idéia totalmente diferente. (Prof^a Vanessa Souto).

O grupo Andaime cedeu à escola a coleção *Teatro da Juventude*¹⁹, para que as professoras pudessem conhecer melhor a estrutura do gênero dramaturgia e assim possuir mais subsídios para a escrita do texto com os alunos.

A Secretaria Municipal de Educação comprou para a escola os livros *Improvisação para o Teatro*, de Viola Spolin e *Jogos teatrais*, de Ingrid Koudella, para que as professoras pudessem pesquisar jogos a serem desenvolvidos com os alunos durante todo o processo de montagem.

¹⁹ Esta coleção é uma publicação bimestral - realizada pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Cultura, sob a supervisão geral de Tatiana Belinky - de peças e textos sobre artes cênicas destinada a jovens atores e encenadores.

Comprou também o livro *Teatro*, de Raquel Coelho, para que professores e alunos iniciassem um contato com a história do teatro na vida do homem.

(...) eu pesquisei bastante, li vários livros que a gente tinha lá, selecionei várias dinâmicas, vi o que contribuía pro andamento da sala de aula (...) e então, eu planejava uma proposta que sempre tivesse de acordo com o que eles estavam precisando. (Prof^a Vanessa Souto)

Neste ano de trabalho, as professoras ousaram ainda mais. Apresentaram na *Festa da Família* um *esquete* aos alunos e aos pais, a qual foi uma adaptação de um texto, realizada por elas próprias. As professoras organizam tudo, os ensaios, cenário, figurino, sonoplastia. A única solicitação que fizeram foi que, depois de quase tudo pronto, o Antonio Chapéu desse algumas sugestões em relação ao que estavam criando.

No final de 2004, foi realizada uma reunião para avaliar todo o processo durante os dois anos em que ele se deu. As professoras, as coordenadoras pedagógicas e as diretoras das três escolas, onde o trabalho se desenvolveu, estavam presentes. Iniciamos a reunião assistindo ao filme “Narradores de Javé”²⁰, com a perspectiva de compreendermos um pouco mais sobre a criação teatral a partir das memórias da comunidade.

“Narradores de Javé” marca a luta de um povo, os moradores do Vale de Javé, no sertão baiano, na tentativa de reconstituir suas histórias perpetuadas por meio da tradição oral, buscando garantir sua existência no futuro, que se encontra ameaçada pela modernidade: a construção de uma represa que fará o povoado desaparecer em suas águas. À partir das memórias, da diversidade de vozes ali existentes, o povoado decide escrever a história do povo do Vale de Javé. O filme nos leva a um distanciamento crítico, a reflexão sobre a supremacia da cultura letrada sobre a cultura de base oral, os saberes da experiência.

²⁰ Narradores de Javé. Direção de Eliane Caffé. Roteiro de Eliane Caffé e Luís Alberto de Abreu, Brasil, 2003.

3. TEATRO – elo integrador de uma equipe escolar e anunciador de outras formas de conhecer, ensinar, aprender.

A narrativa aqui construída é fruto das entrevistas realizadas com professores, gestores, funcionários e alunos das escolas que participaram do projeto *Plantando Sonhos*. Foram entrevistadas sete professoras, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um funcionário e três alunas, durante o segundo semestre de 2006, totalizando em torno de treze horas de gravação.

Analisando as entrevistas, o primeiro impulso foi identificar como as professoras trabalhavam com a linguagem teatral na escola antes de se envolverem com o projeto, as concepções que tinham em relação a esta linguagem e quais transformações ocorreram neste campo após a experiência. Porém, refletindo sobre estes aspectos surge a questão: Não seria este também um olhar maniqueísta sobre o processo de formação destas professoras?

Na tentativa de superar o paradigma da racionalidade técnica, que impõe uma visão histórica evolutiva, uniforme e muitas vezes maniqueísta, busco então, refletir, por meio dessas entrevistas, sobre como se deu o envolvimento pessoal e afetivo destes diferentes segmentos escolares no processo de desenvolvimento do projeto, explicitando as inseguranças, os conflitos, a pluralidade de sentidos atribuídos às situações durante o projeto, as diferentes elaborações construídas nas interações pessoais e coletivas com a experiência, no trabalho em equipe, no diálogo entre todos que participaram da experiência, enfim, a história individual e coletiva de relações e experiências com o projeto. Dessa busca surgem novas questões: Que dimensões do ser humano foram movimentadas ao longo do desenvolvimento do projeto? Quais processos foram desencadeados? Quais conhecimentos e práticas, já cristalizadas na escola, foram questionados? Como os professores representam suas atuações e práticas desenvolvidas ao longo do processo de desenvolvimento do projeto *Plantando Sonhos*?

As memórias individuais dos entrevistados, enquadradas numa memória coletiva, propiciam um mergulho nas experiências vividas por meio do projeto. Um olhar sobre o passado, na relação com o presente e, sobretudo, com o futuro. Um olhar que traz em si a dimensão das sensibilidades, das emoções, dos sonhos, da reflexão e análise das experiências vividas e, sobretudo, anunciador de projetos futuros, como podemos observar nos depoimentos de duas professoras.

Agora que eu contei tudo, eu recuperei aquela lembrança, de como foi legal desde o começo até agora. Eu vou precisar documentar tudo isso e pensar como vou dar continuidade, porque, junto com a brinquedoteca, eu pretendo trabalhar com teatro aqui na escola, mas eu ainda não tenho nada sistematizado. Acho que tenho que partir de uma desconstrução da idéia de que teatro é difícil, ou de que teatro é pegar um texto e narrar temas. E que é possível, que as crianças entram muito nessa “onda”, porque elas fazem teatro o tempo todo quando estão naquelas brincadeiras, só elas, ali é um teatro, elas só precisam aprender a organizar essa brincadeira. (Prof^aJuliana M. Rosada)

O trabalho despertou a gente pra arte. Fiz um trabalho com os alunos de charge, caricatura e história em quadrinhos e consegui levar o Erasm Spatodo, do Jornal de Piracicaba, para dar uma oficina pra eles. (Prof^a Sarah R. M. S. Kalil)

Quando a entrevista foi realizada, a professora Juliana Rosada havia assumido a coordenação pedagógica de uma das escolas da rede municipal de ensino de Piracicaba. Com a preocupação em garantir o espaço da brincadeira, do lúdico na escola, articulou a montagem de uma brinquedoteca, conseguindo para tanto, o patrocínio de uma empresa privada. Além da brinquedoteca, a professora expôs a sua intenção em incorporar a prática do teatro no trabalho desenvolvido pela escola.

As propostas anunciadas pelas professoras nos mostram que o envolvimento pessoal e ao mesmo tempo coletivo destas docentes com o projeto de criação teatral, permitiu o desenvolvimento de um processo de desconstrução de imagens e estereótipos que se formaram acerca da prática do teatro na escola no decorrer da história, além de abrir portas para a prática de outras linguagens, para outras formas de conhecer, comunicar, ensinar e aprender.

“A desconstrução da idéia de que teatro é difícil”, como afirmou a professora Juliana M. Rosada em seu depoimento, pode se dar por meio de propostas de trabalhos que se desenvolvam à partir dos conhecimentos e experiências que o grupo apresenta; que dêem voz aos docentes para que falem, se ouçam e se façam ouvir, refazendo seus próprios percursos e reconstruindo um modo próprio de se perceberem; que permitam aos docentes a realização de um trabalho livre e criativo sobre o projeto em desenvolvimento, para que não sejam simples aplicadores ou reprodutores de técnicas teatrais, mas produtores de saberes.

Quando os projetos estão alicerçados na realidade concreta da escola, as problemáticas de estudo, os temas que orientam as reflexões em grupo e as buscas teóricas são extraídos desta própria realidade. A escola se transforma, segundo André (1997), em um espaço formativo,

estimulando o estudo e a reflexão coletiva sobre questões da prática concreta, num processo de investigação-ação.

Um facilitador deste processo foi a abertura da equipe para o novo, a qual, apesar da insegurança, enfrentou os desafios e as dificuldades com o olhar da busca sistemática, da investigação e com uma atitude de experimentação.

(...) A gente ficou apreensiva no começo porque não sabia certamente o que era trabalhar com teatro (...). A gente achava que era uma coisa que dependia muito da técnica e a gente não dominava (...). É difícil abraçar o novo (...), mas eu acho que o grupo, de certo modo, abraçou, deixou vir o projeto pra estar conhecendo certinho o que era. (...) À partir do momento que eu me envolvi mais com o projeto, a minha classe também ficou muito mais envolvida. Eu me senti parte do projeto. Se eu não tivesse me envolvido, faltaria como se fosse uma pecinha ali no projeto. (Prof^a Sarah R. M. S. Kalil)

No depoimento acima, percebemos também que para despertar o entusiasmo do aluno pelo teatro não basta que o professor o ponha em contato com a linguagem; é preciso que ele próprio tenha entusiasmo pela proposta realizada para que o aluno perceba que não se trata apenas de uma tarefa escolar, mas um caminho livre que lhe permite experimentar, descobrir e posicionar-se criticamente diante das diferentes situações ao longo do processo de experimentação.

O envolvimento com o projeto levou a equipe à reflexão coletiva, à busca pela superação das dificuldades, formando um ciclo de cumplicidade entre professores, alunos, gestores, funcionários, pais e os artistas do grupo Andaime.

Se não tem envolvimento não tem como o projeto dar certo. Se ele é na escola inteira (...), eu acho que todo mundo tem que estar envolvido, tanto diretor quanto coordenador e funcionários; e foi isso o que aconteceu (...). Os alunos se envolveram, eles foram atrás de figurino. Quem não tinha o outro trouxe. Eu pensei que eles não iam conseguir (...), mas uma trouxe a lamparina (...). O chapéu pra criança que ia usar, a amiga tinha. Eles se entrosaram bastante, um procurando ajudar o outro (...). Eu lembro que quando um esquecia a cena, o amiguinho do lado lembrava, ajudava (...). No final, eles queriam apresentar de novo. (Prof^a Josiane C. Stênico)

(...) havia muita cumplicidade, tinha diálogo e isso era essencial. Você tem liberdade de falar, de ouvir (...), e tem que haver isso, senão não funciona. Em educação a gente não sabe tudo, a gente tem que dividir. Você sabe um pouquinho aqui, eu ali e a gente está unido em torno de um objetivo. (Prof^a Dulcy H. Teodoro)

A relação de confiança entre os diferentes seguimentos da escola e entre a escola e os atores do grupo Andaime, pode tornar o caminho do teatro, segundo Simonati (2001), visível e possível de ser percorrido. As decisões tomadas em equipe comprometem a todos pessoalmente, promovendo uma relação de respeito e colaboração entre os membros do grupo. A confiança também permite que o processo seja mais criativo.

Confiança, respeito e colaboração foram visíveis não somente nas relações entre docentes, gestores e artistas do grupo Andaime – seguimentos empenhados em propiciar aos alunos a experiência da criação teatral – mas também entre os próprios alunos, que, por meio do jogo/improvisação puderam buscar a livre expressão, o caminho da criação, numa relação afetiva com o outro e com aquilo que estão fazendo.

Mesmo que todos estejam inseridos numa experiência criativa onde atitudes de respeito, colaboração e buscas constantes sejam preponderantes, temos que considerar que a história de relações e experiências com o trabalho é individual e coletiva e ainda que não há um imediatismo de resultados no trabalho com artes.

Teve aluno que se envolveu muito mais, se envolveu bastante (...). Teve aluno que não se envolveu nem no começo, nem no meio, nem no fim, não se envolveu. A gente apontou vários alunos que não obtiveram resultado nenhum ou a gente acha que não obtiveram resultado, pode ser que ao longo da vida ele lembre. (Prof^a Josiane C. Stênico)

O trabalho com teatro, feito em equipe por meio de uma relação dialógica, propicia não só a partilha de responsabilidades, mas o apoio mútuo entre os membros desta equipe para a revisão dos caminhos percorridos, para a discussão sobre as dificuldades, o entendimento dos problemas, a análise das experiências e o reconhecimento dos sucessos.

Desta maneira se dá a desconstrução da idéia de que a escola precisa de um profissional de teatro para trabalhar com a linguagem. Os professores podem, por meio de um processo de formação básica, compreender e fazer uso das técnicas teatrais com os alunos, trabalhando com responsabilidade, sem a preocupação de não serem atores.

Durante o processo de desenvolvimento do projeto *Plantando Sonhos*, uma das práticas experimentadas pelas professoras para a apropriação da linguagem teatral foi a participação em jogos teatrais desenvolvidos durante os encontros destinados ao planejamento e reflexão sobre o trabalho, o que não foi tão simples, pois a maioria delas não se sentia à vontade para realizar a proposta.

No decorrer do processo, algumas docentes puderam perceber que parte de suas dificuldades com o teatro estavam diretamente relacionadas com suas histórias de vida. Segundo André (1997), a dimensão da identidade profissional coloca em questão processos pessoais e coletivos de construção das significações adquiridas pelas experiências da vida escolar, como aluno e como docente.

As concepções e práticas docentes em relação à linguagem teatral não foram construídas apenas nos cursos de formação inicial, estão também relacionadas com os saberes das experiências como profissional e com as histórias de vida pessoais.

Segundo Cunha (*apud* André, 1997), a experiência de aluno é um fator de grande peso no desempenho dos professores, que procuram reproduzir algumas das práticas por eles vivenciadas e evitar outras.

Quando o projeto foi apresentado, eu pessoalmente não gostei (...). Eu particularmente não queria, porque o teatro tem que se expressar, não condiz comigo. Eu fui muito assim reprimida com relação às emoções, aos sentimentos, à forma como você tem que se comportar (...). Então, eu achava que não ia dar conta e tiveram muitos momentos que eu não dei conta. Depois, quando começaram as aulas, a capacitação, aí eu fui entendendo, mas eu não conseguia relaxar em momento nenhum. (...) Eu queria me divertir com as coisas, mas eu não conseguia. Aí, eu lembro de uma atividade que a gente fez, uma tinha que falar e a outra tinha que andar, com os olhos fechados, acompanhando o som. Eu não consegui fazer, eu não conseguia fazer nada que ficasse com os olhos fechados, porque eu não conseguia ter segurança em quem estava comigo e eu me irritava muito fácil com as aulas, porque eu achava que eu não tinha que fazer, eu tinha que saber como fazer e passar pros alunos, só. E pra passar pros alunos, eu passava com uma seriedade que eu não sei se eles conseguiam relaxar também. Mas, eles adoravam, adoravam as brincadeiras, adoravam as atividades, adoravam tudo. Tudo pra eles era bonito. Eles se soltavam, pedia pra eles falarem alto eles falavam. E eu comecei a perceber que esse trauma que eu tinha, que esse bloqueio que eu tinha, não nasceu comigo, eu fui sendo moldada desse jeito, numa escola muito tradicional (...), onde a única coisa que tinha de diferente, além de matemática, português e estudos sociais (...), era que de sexta-feira, na última hora, ela deixava desenhar no caderno de desenho. Então, a gente torcia pra chegar sexta-feira (...). Não tinha educação física, nem aulas de artes (...), nada, era só lousa, caderno e muito silêncio, muito silêncio. (Prof^a Gilmara H. Trevisan)

Identificamos, no depoimento acima, que a professora conseguiu, durante o desenvolvimento do projeto, rever em sua história de aluna as condições e os contextos em que se desenvolveram suas experiências com a linguagem da arte. Perceber que em suas experiências

não eram permitidas a livre expressão, a presença do jogo, da brincadeira, faz compreender seu processo de formação como docente e também considerar que os desejos dos alunos nem sempre são iguais ao do professor. É necessário que o professor tenha sensibilidade para perceber os sentimentos e desejos das crianças.

A formação acadêmica também mostra-se como um elemento inserido no contexto em que se desenvolvem as experiências com o teatro. A compreensão sobre as possibilidades que esta linguagem abre aos alunos, propicia o empenho dos docentes em superar suas próprias dificuldades para possibilitar às crianças o conhecimento desta forma de conhecer, interpretar, relacionar-se e comunicar-se com o mundo.

No HTPC, nem sempre eu gostava da dinâmica (...), não fazia parte de mim. Mas, eu sabia que fazia parte da formação do professor e que se eu queria ensinar, também tinha que vivenciar. Eu entendia a importância disso na sala de aula, mas nunca gostei muito de teatro, desde a faculdade (...). Mas, eu amava o trabalho na escola, fiz bastante coisas com as crianças. Eu dava o máximo de mim porque eu sabia que era importante pra eles, porque desenvolve uma série de coisas que a gente necessita na escola, como a criatividade, a oralidade (...). Então, (...) eu sabia da minha responsabilidade: “Eu não gosto, mas posso mostrar ao outro e o outro pode gostar”. O teatro não fazia parte das minhas preferências, mas eu sabia que os alunos tinham o direito de conhecer.
(Prof^a Vanessa Souto)

Ao mesmo tempo que a formação acadêmica contribui para a percepção sobre as possibilidades do teatro, pode também dificultar este processo, pois nem todos os professores cursam Pedagogia e tem oportunidades, no curso, de refletir sobre o ensino da arte. Assim, podemos ter experiências bastante díspares no que diz respeito à aproximação, seja ela prática ou teórica, com a linguagem artística. Os conflitos, então, tornam-se mais explícitos, pois é necessário, num trabalho coletivo entre artistas e professores, que os acordos e as decisões sejam orientadas por valores estéticos.

Evidencia-se a necessidade de muita atenção de ambos os lados, pois em teatro não pretende-se simplesmente fazer a realidade subir ao palco, mas também, como aponta a professora, no depoimento abaixo, “não tem sentido o público assistir uma peça e não entender nada”.

Achei que a Priscila trouxe pra gente uma proposta que não encaixava. Ela trouxe uma proposta sobre “o dia mais importante (...) e ela queria que todo mundo viesse com a roupa que mais gostava (...). Então, o aluno

dizia: “O dia mais importante pra mim foi o dia que eu brinquei de pega-pega pela primeira vez em tal lugar”. E daí, tinha essa encenação, só que como eles tinham que vir com a roupa que eles mais gostavam, foi um aluno de calça, camisa de botão, sapato; era a roupa que ele ia na igreja! Só que a roupa que ele ia na igreja, pra ele jogar futebol, ficava meio... Daí, ela falou: “Mas ele está encenando o dia que ele mais gostou!” Mas pra quem está assistindo, não sabe que essa é a roupa que ele mais gosta. Então, eu acho que a gente tem que conciliar, no produto final, uma coisa que a gente ache e que o público possa entender, senão, não tem sentido o público assistir uma peça e não entender nada, sair de lá sem impressão nenhuma. Eu acho que deveriam estar todos de calça jeans ou todos de roupa de futebol, já que estavam jogando futebol. Até porque não é a realidade deles jogar futebol com uma roupa mais bonitinha. Eles jogam bem “largadinhos”. Eu acho que o problema do roteiro foi esse e talvez seja problema meu também para essa abertura que o teatro tem, eu consigo trabalhar dirigido, bem dirigido. Quando dá essa abertura, “vamos criar, pode ser o que quiser”, eu não consigo me localizar, e eu não consigo fazer uma coisa assim muito abstrata. Pra mim tem que ser tudo meio que lógico, é coisa de matemática. (Prof^a Gilmara H. Trevisan)

Os aspectos que compõem a teoria sobre a linguagem teatral são relativizados e reelaborados ao se cruzarem com aqueles que procedem das experiências como aluna, da formação inicial/acadêmica e das experiências pessoais e coletivas em relação ao projeto *Plantando Sonhos*. Novas significações são construídas, não só em relação à linguagem teatral, mas também sobre si próprias, na relação com o outro.

A gente via que era uma arte ali do presente, uma constante criação e recriação. (...) A gente percebe que o teatro é uma linguagem do corpo, de você conhecer, de você recriar, de você entrar em diálogo (...). Tem toda uma questão de você trabalhar com a linguagem do corpo primeiro para os alunos se sentirem, para serem autores do que estão fazendo, representando. Eu, enquanto professora, pude me conhecer e conhecer o outro. Acredito que foi uma coisa de fluir mesmo, de deixar acontecer para estar acontecendo com o grupo todo. (...) Tinham conflitos sim. A gente ficava, às vezes, com medo de ficar só presa à linguagem teatral (...), de estar esquecendo um pouco as outras áreas. Mas não foi só a questão da arte, a gente não separou, não foi uma coisa fragmentada, a gente incluiu, incorporou mesmo o teatro no currículo que a gente estava trabalhando naquele momento. (Prof^a Sarah R. M. S. Kalil)

Eu sempre me preocupei com que o teatro (...) tivesse um sentido. Não podia ser uma coisa decorada e bonita pra mãe ver (...), tinha que ter um significado. (Prof^a Vanessa Souto)

A afirmação da professora Vanessa Souto vai na contramão do senso comum que acredita que a arte é para mostrar e não para construir sentidos. A preocupação com resultados a serem

mostrados, faz com que seja comum nas escolas o desenvolvimento de práticas artísticas que supervalorizam o produto em detrimento do processo, transformando a atividade, que poderia ser prazerosa, “em mais uma tarefa chata e obrigatória a ser cumprida” (Almeida, 2001, p.19).

Segundo Almeida (2001), a alegria nas aulas de arte pode ocorrer de forma intensa quando aos alunos é dado o direito de apenas experimentar, brincar com as idéias, sem o peso do compromisso de apresentar um produto ao final da atividade; quando os alunos realizam atividades capazes de despertar sentidos plenos para eles porque se identificam com a proposta de trabalho, se reconhecem como autores e constataam que podem criar algo novo por meio de sua ação.

O prazer da criação na infância, segundo Reverbel (1997), está relacionado com o processo e não com o produto final. É o prazer do ato de fazer que estimula a criança. A aprendizagem da expressão por meio da linguagem artística vai de dando nos momentos em que ela precisa “convencer-se de que pode dominar conscientemente um problema, dando-lhe uma solução que resista à sua própria crítica” (Reverbel, 1997, p. 99). A apropriação das técnicas teatrais vai ocorrendo pouco a pouco, nas situações em que a criança sentir necessidade de melhorar seu desempenho.

O interesse pelos aspectos que compõem a linguagem teatral está relacionado ao interesse que as crianças sentem pelo cumprimento de certas regras num jogo infantil. O professor deve ser sensível ao momento de ensinar as técnicas teatrais, indo ao encontro dos desejos e necessidades das crianças, explicitadas durante os jogos e improvisações.

O que eu achei interessante no projeto foi (...) a criança poder criar a peça dela. Elas planejaram, discutiram em grupo, decidiram em grupo, aprenderam a se respeitar e chegar num consenso. Todos puderam participar, ninguém foi uma pedra na peça ou uma árvore que ficou só de cenário (...). Foi legal pra mim, enquanto professora (...) aprender a adaptar (...), dar um outro olhar pra história, inventar outra coisa, recriar a história. À partir do projeto a gente pode pensar diferente (...), entender que o aluno pode criar a história dele, escrever a história, e nós professoras permitir isso à ele e não dar pronto, acabado e achar que não vai ficar legal se ele inventar a história dele. (...) Eu acho interessante o trabalho com os jogos (...), você prepara as crianças antes, através de uma brincadeira (...) e elas brincam (...) e com isso vão aprendendo. (Prof^a Cristina B. Garcia)

Não vou dizer que é frustrante, mas o ruim é você ter o produto final, porque esse produto final acaba o processo. O processo em si é muito interessante (...). O produto final fica tão pequenininho perto de tudo aquilo que a gente passou (...). (Prof^a Gilmara H. Trevisan)

O domínio da linguagem teatral não se restringe ao conhecimento dos aspectos que compõem essa linguagem, mas articula-se com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares, para um olhar que ultrapassa os limites da escola.

Quando eu passei a conduzir as oficinas de teatro, no segundo e terceiro anos do projeto, então, todos os dias (...) na hora do conto, era um tempo pra pensar no que a gente ia escolher [tema a ser encenado], na aula de língua portuguesa, era um tempo pra pensar no que a gente ia escrever [texto a ser encenado], na aula de arte era um tempo pra gente pensar nos figurinos. Aquilo entrou no meu plano de ensino. (Prof^a Juliana M. Rosada)

Teve um movimento diferente na escola, mas não só voltado pra questão (...) das artes cênicas, mas da cultura de um modo geral (...). Teve um movimento interno (...) e até hoje quando eu olho alguma coisa é com outro olhar (...). Tenho interesse em assistir uma peça de teatro, uma boa música. Hoje a gente olha de forma diferente uma peça apresentada (...), vê detalhes. (Coordenadora pedagógica Luciana C. S. Chitollina)

É no interior das experiências mais amplas que se dá a produção de conhecimentos. Experiências estas que têm corpo, que envolvem a dimensão da sensibilidade e, sobretudo, não estão fixadas numa visão individualista, mas permitem aos professores se perceberem professores justamente na relação com seus pares, com os gestores, com os artistas ali presentes, com seus alunos e com a comunidade.

Os conhecimentos vão sendo produzidos no entretecer de saberes, portanto, num movimento dialogal com o outro, construído a partir do respeito às diferenças. Movimento que não fica no campo da racionalidade instrumental, mas que tenta trabalhar numa dimensão de pessoa, no campo da experiência sensível, portanto, estética.

Para o diálogo ser inaugurado efetivamente entre os docentes durante o desenvolvimento do projeto *Plantando Sonhos*, o envolvimento dos gestores no trabalho foi essencial. O trabalho das coordenadoras pedagógicas e das diretoras evidenciou-se como fator de grande importância na mobilização da equipe para a realização do trabalho de criação teatral. A mudança dos gestores de ambas as escolas onde se deu o projeto foi um marco para que o mesmo fosse pouco a pouco se diluindo.

O terceiro ano foi marcado pela mudança. Os profissionais do Andaime, que estavam ali, deixaram a escola e a equipe assumiu esse projeto como

parte do trabalho a ser desenvolvido durante o ano (...). A gente sabe que todo começo de ano muitas mudanças acontecem na escola, muitas pessoas chegam, muitas pessoas saem, e nós assumimos o trabalho de estar ajudando as professoras que não tinham vivenciado o teatro nos anos anteriores. Mas, não foi bem isso que aconteceu, por algumas mudanças de coordenação, de direção e assim por diante. O que acabou acontecendo, foi que esse projeto foi se perdendo (...), apesar de em alguns momentos até ser retomado com a equipe (...), assintindo ao vídeo que tinha sido feito (...). A Luciana e a Sanger [coordenadora pedagógica e diretora de uma das escola no período em que o projeto foi desenvolvido] vivenciaram aquilo, elas viram o quanto aquilo foi importante pra escola. Mas, a partir do momento que a nova coordenadora veio (...), àquilo não tinha sentido pra ela como tinha àqueles que haviam vivenciado, que viram os resultados, que viram o progresso das crianças, o quanto foi bom pra aquela comunidade. (Prof^a Vanessa Souto)

Quando você não tem uma pessoa que articule, as coisas vão se perdendo. Como não existia mais essa articulação, ficou difícil conseguir um espaço físico pra ensaiar (...). A gente não tinha mais tempo para planejar juntos. (Prof^a Juliana M. Rosada)

A gestão escolar pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento de projetos. Evidencia-se no depoimento das professoras que, em relação à continuidade do projeto *Plantando Sonhos*, apesar do interesse de algumas delas em dar continuidade ao processo de criação teatral, o grupo percebeu dificuldades dos novos gestores na relação destes com a proposta de trabalho. Seria mesmo por não terem vivido a experiência, como aparece nos relatos, ou pela dificuldade em mediar o processo com os docentes?

Segundo Fusari (1999), qualquer projeto desenvolvido na escola, para ser bem sucedido, precisa ter assegurada a liderança dos gestores da escola. Placco/Silva (1999) afirmam que a iniciativa individual de docentes não é suficiente para dar continuidade à projetos, pois ele tem que ser uma meta clara da escola, enquanto grupo.

Sabemos que mudanças de professores, coordenadores pedagógicos e diretores ocorrem nas instituições escolares, gerando alguns conflitos entre o que está por vir e a manutenção da identidade da escola. No entanto, segundo Souza (2003), este conflito não pode desequilibrar o grupo, mas deve mobilizá-lo para a superação das dificuldades.

“Cada problema, cada conflito, cada crise vividos na escola podem constituir-se em oportunidade de aprendizado para todos os envolvidos no processo educativo, desde que sejam administrados conjuntamente” (Souza, 2003, p110).

O conflito pode ser melhor administrado pelo novo coordenador pedagógico ou pelo novo diretor, quando estes não negam, mas buscam conhecer o trabalho desenvolvido na escola, para definir, junto à equipe escolar o que deve permanecer e o que é necessário mudar.

Cabe aos gestores liderar o grupo para a busca de soluções, por meio do diálogo constante. É preciso que na escola haja espaços para que os professores se encontrem, troquem seus saberes, reelaborem experiências, planejem conjuntamente e tenham apoio para desenvolver suas práticas.

Segundo Geglio (2003), é necessário que os gestores assumam o papel de mediadores, de interlocutores, de orientadores, de propositores, de investigadores do grupo e com o grupo, num espírito de parceria e coletividade. As ações destes profissionais precisam se efetivar na cumplicidade com os professores, numa relação entre pares, troca de saberes. Os gestores conduzem o processo, participam, discutem, ouvem, assumem e partilham responsabilidades com os professores, indicam ações, enfim, exercem uma posição natural de liderança e autoridade.

Faz-se necessário que esta relação de parceria se estabeleça também junto aos alunos, funcionários e comunidade. Assim, a escola pode se tornar verdadeiramente palco de experiências, de produção de conhecimentos e, sobretudo, lugar para se plantar sonhos e despertar para novas possibilidades.

Eu acho que deveria ter isso novamente, mas fazer um tipo de teatro que (...) reunisse os funcionários, um pessoal da comunidade para fazer um teatro de gente grande (...). Eu gostaria de participar (...), seria gostoso, eu já imaginei isso aí (...), fazer tudo de novo, pra rever o que foi falado e o que vão pensar novamente. Acho que se fosse repetir seria melhor ainda, porque muita gente iria lembrar mais coisas ainda (...), então, a gente aumenta o assunto. (Zelador Sebastião Jorge Trevisan)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer a rememoração da trajetória do projeto *Plantando Sonhos* foi, sobretudo, fazer emergir olhares, dificuldades, conflitos, idéias, histórias de relações, sensibilidades e envolvimento dos professores, funcionários, alunos, gestores, artistas e também a minha. Visões carregadas de sentidos múltiplos, que, no entrecruzamento entre passado e presente puderam produzir (re)significações sobre o que se viveu.

Minha relação com o trabalho vem desde o tempo em que ele ainda estava em gestação, sendo pensado, sendo sonhado, até ser efetivamente concretizado, entre esforços de pessoas que, naquele momento, ousaram enfrentar os desafios de desenvolver um projeto pelas trilhas da arte, da criação, da construção coletiva, de práticas educacionais fundadas em relações menos hierarquizadoras de saberes.

O caminho percorrido desejava chegar a um destino: uma escola que ofereça um ambiente favorável à imaginação e a expressão espontânea da criança, à articulação entre racionalidade e sensibilidades, à apropriação de linguagens outras que permitam novas possibilidades de relação, compreensão e comunicação com o mundo.

O teatro criava um movimento diferente na escola, uma vivacidade, um clima de alegria mesmo, de prazer em estar ali, não é aquela coisa rígida (...), de só ficar sentado escrevendo, lendo alguma coisa, ali quieto. Eles tinham um movimento que passou a ser natural na escola, parece que era sinônimo de vida, de prazer e também de aprender. (Coordenadora pedagógica Luciana C. da S. Chittolina)

Lembrar, refletir e narrar todo o processo entrelaçando sentidos, me permitiram produzir outros, por meio dos quais, pude identificar a conquista de uma prática educacional, que, partindo de uma proposta de criação teatral, não só abriu espaço para a presença do jogo, do lúdico na escola, mas aproximou as diferentes áreas do conhecimento, fazendo diminuir suas fronteiras. Nesta nova prática, prazer, conhecimento, racionalidade, sensibilidades e afetividade caminharam juntos.

Um destaque a ser feito é o trabalho desenvolvido à partir das histórias e culturas da comunidade na qual a escola está inserida, reveladas por meio das memórias de seus membros; fios que puderam, por meio do jogo/improvisação, tecer o texto de teatro a ser encenado pelos alunos do ciclo II 1ª e 2ª etapas.

Apesar das práticas que conduziram a pesquisa nos bairros terem implícitas visões históricas fundadas em valores capitalistas e em alguns momentos maniqueístas, o destaque se faz pelas possibilidades que este processo pode anunciar, ultrapassando a simples apropriação de aspectos que compõem a linguagem teatral, mas conduzindo os participantes à valorizarem a narrativa oral no processo de produção de conhecimentos, ampliarem a noção de tempo, estabelecerem novas relações entre si, entre escola e comunidade e ainda entre os próprios moradores do bairro.

No exercício da análise, pude também, perceber não só as dificuldades e os conflitos - gerados por experiências pessoais/coletivas e saberes diversificados em relação à prática do teatro na escola - que tornaram mais difícil e ao mesmo tempo mais desafiador o caminho do teatro, mas, sobretudo, aspectos que facilitaram o desenvolvimento do projeto.

Dentre estes facilitadores destaco o papel desempenhado pelas gestoras das escolas onde o projeto foi desenvolvido. O *Plantando sonhos* foi um projeto que, durante o seu desenvolvimento, sempre buscou fazer o teatro adentrar o cotidiano da sala de aula, para tanto, era necessário o envolvimento dos docentes. O interesse, a atenção, o cuidado das gestoras para com o projeto e a liderança que exerceram para reunir as professoras em torno do objetivo de dar à criança a oportunidade de experimentar a prática do teatro, levou a construção de uma equipe voltada para o desenvolvimento coletivo de uma proposta de trabalho.

No início, acho que ninguém imaginava tanto envolvimento de todos mesmo, dos funcionários, dos pais... Com o tempo ele foi crescendo e todo mundo foi participando, foi se envolvendo, se doando mesmo. Foi uma grande participação, uma participação verdadeira, espontânea (...). Os funcionários (...) pareciam que se orgulhavam dos resultados dos alunos, dos ensaios e começaram a participar também. Eu senti assim. Parecia que era deles, eles se sentiam parte daquilo e todo mundo participava, ajudando no figurino, no cenário, em tudo. (...) Como coordenadora, eu acreditava que eu tinha que acompanhar como estava sendo desenvolvido o projeto, como os alunos estavam se envolvendo, que dificuldades as professoras tinham, essa interlocução mesmo com os professores e com os alunos, de uma certa forma. Acho que era esse o meu papel, de estar vendo tanto a questão da assessoria, como ela estava acontecendo, se estava atendendo as necessidades dos professores, alguns conflitos que às vezes apareciam e, assim, pontuar à que deviam aqueles conflitos (...). Eu fazia esse papel (...), que pontua: “Olha isso precisa mudar”. (Coordenadora pedagógica Luciana C.da S. Chittolina)

Para além da prática da linguagem teatral, o desafio colocado à escola é fazer com que o teatro, realize efetivamente, propostas de experiências artísticas, onde os participantes, por meio de um olhar imaginativo e reflexivo e que explora a dimensão da sensibilidade, pensem em novas possibilidades de relações sociais, dentro e fora da escola.

O trabalho em equipe evidencia-se como facilitador deste processo. Para tanto, os gestores são os articuladores de todo esse processo na escola. A gestão escolar está diretamente relacionada à esfera administrativa mais ampla, portanto, cabe a esta última possibilitar, quando necessário, um processo mais tranquilo de mudança na direção ou coordenação pedagógica de uma unidade escolar, de maneira que os novos gestores, ao mesmo tempo em que realizam coletivamente e democraticamente mudanças nas práticas educativas, preservem a identidade da escola. Ou então, corre-se o risco de vermos não só projetos serem diluídos, mas também grupos de professores.

A gente tinha uma colaboradora permanente (...). A Cibele [coordenadora pedagógica] fazia esse papel. Quando a nova coordenadora entrou, ela não teve muita preocupação em saber o que estava em andamento na escola (...). A nova diretora também (...) não gostou de nada. Então, desmotivou completamente, perdeu nossa identidade. E se perdeu a identidade, vamos buscar em outro lugar (...). Aquele grupo (...) quando a gente assumia uma coisa, assumia até o fim, não desistia no meio do caminho, e se alguém estava desanimado, vinha outro animava (...). E quando se desistia era consenso de todo mundo. Vamos desistir porque (...) nós não temos o mínimo que a gente precisa (...). Mas esse grupo se formou em seis anos, não foi assim de um dia pro outro. Foi com muito apoio, com muita conversa, com muita democracia. (Prof^a Gilmara H. Trevisan)

O desafio não é somente propiciar formação aos professores para que desenvolvam experiências de criação teatral com os seus alunos, mas garantir que, por meio do trabalho coletivo, articulados pelos gestores da escola, as práticas artísticas se solidifiquem na escola. Evidencia-se ainda, a necessidade de apoio da esfera administrativa mais ampla para que as práticas educativas, que caracterizam a identidade de uma escola, possam ser desenvolvidas e reelaboradas quando necessário, possibilitando a reinvenção da identidade da unidade escolar de maneira coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADORNO, T.W e HORKHEIMER. *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. In *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio Janeiro, Zahar, 1986.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação* (tradução de Wolfgang Leo Maar). São Paulo, Paz e Terra, 1995, pp. 29-50.
- ALMEIDA, Célia M. de C. *Concepções e Práticas Artísticas na Escola*. In FERREIRA, Sueli (org.). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas, SP, Papirus, 2001.
- AMADO, Janaína, *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral*. São Paulo, 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Perspectivas Atuais da Pesquisa sobre Docência*. In CATANI, Denise B. (org.). *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo, Escrituras Editora, 1997.
- ARANTES, Urias C. *Artaud: Teatro e Cultura*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1988.
- ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu Duplo*. Tradução: Teixeira Coelho. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. S. Paulo, Summus, 1984, pp. 13-16, 83-88.
- _____. *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e política*. S. Paulo, Brasiliense, 1994.
- _____. *Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única*. S. Paulo, Brasiliense, 1995.
- _____. *Obras Escolhidas III. Charles Baudelaire, Um lírico no Auge do Capitalismo*. S. Paulo, Brasiliense, 1989.
- BRITO, Marilza E. (org.). *Memória e Cultura*. Centro da Memória da Eletricidade no Brasil. Rio de Janeiro, caderno nº 1, 1989.
- BROOK, Peter, *Teatro e seu espaço*, Petrópolis, Vozes, 1970, pp. 65-101.
- CAMAROTTI, Marco, *A linguagem no teatro infantil*, São Paulo/SP, Loyola, 1984.
- CANEPA, Eda Maria. *O Caminho da Arte, do corpo e dos Sonhos*. In (Por) *Uma Educação com Alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem*. Beatriz Scoz (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 75-101.

- CINTRA, Simone. *No Caminho do Mito: Um Olhar Sobre o Processo de Nonoberto Nonemorto Grupo Andaime de Teatro Unimep*. Orient. Ana Angélica M. Albano, Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Campinas – Faculdade Educação, 2002.
- DESGRANGES, Flavio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo. Hucitec, 2006.
- DUARTE, Junior, João Francisco. *Por que arte-educação? 7ª ed.* Campinas: Papyrus, 1994.
- FUSARI, José C. *Formação Contínua de Educadores na Escola e em Outras Situações*. In BRUNO, Eliane B. (org.). *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. São Paulo, Loyola, 1999.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie, *História e Narração em Walter Benjamin*, 2ª ed., São Paulo, Perspectiva, 1999.
- GALZERANI, Maria Carolina B. *Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin*. In FARIA, Ana Lucia G. (org). *Por Uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, Autores Associados, 2002.
- _____. *Percepções Culturais do Mundo da Escola: Em Busca da Rememoração*. In CERRI, Luis Fernando (Org.) *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas, 1999, pp. 99-109.
- _____. *Memória, História e (Re)Invenção Educacional: Uma Tessitura Coletiva na Escola Pública*. In MENEZES, Maria C. (Org.). *Educação, Memória e História*. Campinas, Mercado das Letras, 2004, pp. 287-330.
- GEGLIO, Paulo C. *O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação do Professor em Serviço*. In PLACCO, Vera M. (org.). *O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola*. São Paulo, Loyola, 2003.
- GOBBI, Márcia. *Desenho Infantil e Oralidade – Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas*. In FARIA, Ana Lucia G. (org). *Por Uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, Autores Associados, 2002.
- HILLMAN, James. *Cidade & Alma*. São Paulo, Studio Nobel, 1993, p. 128-140.
- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos Teatrais*. São Paulo, Perspectiva, 1984.
- KRAMER, Sonia. *Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola*. S. Paulo, Ática, 1994, pp. 48-71, 113-199.

_____. *Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie*. Apresentação feita na SESSÃO Especial “Linguagem, Cultura e Alteridade. 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro, 1998.

MATOS, Olgária C. *O Iluminismo Visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. In *História e Cultura*. Tradução: Yara Aun Houry. Projeto História, São Paulo, (10), PUC, dez. 1993.

_____. *O Retorno do Fato*. In GOFF, Jacques L. (org.). *História: novos problemas*. Tradução: Theo Santiago. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1995.

PARK, Margareth B. (org.). *Memória em Movimento na Formação de Professores*. Campinas, Mercado das Letras, 2000, pp. 9-38.

PLACCO, Vera M. *A Formação do Professor: reflexões, desafios, perspectivas*. In BRUNO, Eliane B. (org.). *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. São Paulo, Loyola, 1999.

PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO, elaborados pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental “André Franco Montoro”, “José Antonio de Souza” e “Professor Mário Chorilli”.

QUEIZOZ, Maria I. P. *Relatos Oraís: Do “Indizível” ao “Dizível”*. In SIMSON, Olga de M. V. (org.). *Experimentos com Histórias de Vida*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988, pp. 14-42.

REVERBEL, Olga G. *Um Caminho do Teatro na Escola*. São Paulo, Scipione, 1997.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo, Globo, 1989.

S.M.E., Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba. *Documento Introdutório sobre o Processo de Re-Significação das Atribuições do Supervisor Escolar*. Silvana Bassan, 2002.

_____. *Breve Histórico sobre a Proposta de Constituição dos Núcleos de Pesquisa e Formação do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba*. Silvana Bassan, 2002.

SIMONATI, Alice Fagnani. *Teatrando: aplicação do teatro na escola*. São Paulo, Elementar, 2001.

SIMSON, Olga R. M. V. *Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento*. In FARIA, Luciano M. (org.). *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias*. Editora Autores Associados, pp. 63-74.

- SOUZA, Nilza Alves. *“Daqui se vê o mundo”*: *Imagens, caminhos e reflexões*, Orient. Ana Angélica M. Albano, Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Campinas – Faculdade Educação, 2002.
- SOUZA, Vera L. *O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade*. In PLACCO, Vera M. *O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola*. São Paulo, Loyola, 2003.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro* (tradução de Ingrid Dormien Koudela). São Paulo, Perspectiva, 1992. 3ª ed.
- STRAZZACAPPA, Márcia. *Teatro na Educação: Reinventando Mundos*. In *O Ensino das Artes: Construindo Caminhos*, Sueli Ferreira (org.), Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*. S. Paulo, Companhia das Letras, 1998, pp. 267-304.
- UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. Folder das peças de teatro *Lugar Onde o Peixe Pára*, *Nonoberto Nonemorto* e *Comovento*, do Grupo Andaime de Teatro.

