

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

O teatro, a educação e a experiência de si

Simone Alves Costa

São Paulo
2009

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Mestrado

O teatro, a educação e a experiência de si

Simone Alves Costa

Programa de Pós-Graduação em Artes,
Área de concentração: Artes Visuais.
Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem da Arte.
Orientação: Profª Drª Luiza Helena da Silva Christov.

São Paulo

2009

Costa, Simone, 1983-
C837t O teatro, a educação e a experiência de si / Simone
Costa. - São Paulo : [s.n.], 2009.
225f

Bibliografia
Orientador: Profª. Drª. Luiza Helena da Silva Christov
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes.

1. Teatro – estudo e ensino. 2. Teatro na educação. I.
Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes. III. Título

CDD – 792.028

DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho a todas as crianças que
participaram desta experiência**

OBRIGADA

Flávia Beilo e Simone Pellegrini, pelo apoio e por permitirem que esse trabalho fosse realizado.

Thaís Borelli Mamprin por ser o meu braço direito nessa trajetória, compartilhando angústias e alegrias.

Carlos Eduardo, Cadú, meu querido amigo e companheiro de pesquisas e lutas.

Luiza, aquela professora que a gente fala: quando eu crescer eu quero ser igual a ela! Professora, orientadora, pessoa maravilhosa. Você me deu asas para voar, obrigada!

Às pessoas do grupo de pesquisa, onde a cada quarta feira me sentia mais fortalecida para continuar.

José Manuel e Carminda Stênio pelas preciosas palavras.

Ricardo Japiassu, pela generosidade em compartilhar.

Carlão, Iraçu e Marisa pela ajuda em momentos cruciais!

Ao meu irmão Daniel que sempre torceu por mim.

Minha mãe, Inês, que ora me dava colo de mãe e ora conselhos de pedagoga!

Minha irmã, Bianca, e seu amor incondicional, sinto-me privilegiada por ter você ao meu lado.

E claro, ao meu amor, Danilo, que sempre esteve ao meu lado, com muita paciência, compreensão e carinho.

Por fim, a todos aqueles que de alguma maneira tornaram possível este trabalho.

Mais de um, com ou sem dúvida, escreveu para não ter mais fisionomia. Não me pergunte quem sou eu e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.

Michel Foucault

RESUMO

Baseado na descrição de minha experiência como professora de teatro do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), numa escola particular de São Paulo, a presente pesquisa faz uma reflexão sobre esta prática, vislumbrando os conteúdos a serem trabalhados nessa disciplina sob a visão epistemológica do ensino do teatro, ou seja, o teatro como conhecimento.

No compromisso de pensar a experiência, proponho-me a problematizar alguns aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem dessa linguagem artística, desde o planejamento das aulas até a apresentação de um espetáculo teatral.

Além de problematizar questões relacionadas ao teatro educação, a descrição da experiência, que resultou numa narrativa, por si só se consumou em uma experiência de si.

Contudo, nesta pesquisa estão presentes a descrição minuciosa das aulas dadas em cada série, com fundamentação teórica e questões pertinentes a essa prática e a problematização do olhar para si mesmo, com questões sobre a experiência de si e sobre a palavra experiência.

ABSTRACT

This research had built over my own experience as drama teacher at a private medium school, in São Paulo, taking in this regard the contents to be taught on this subject, under the epistemological view of drama teaching, in other words, the drama as knowledge.

Compromised in thinking about the experience, I propose myself to discuss some issues strict related to teaching and learning this artistic language, since the class planning till a final play presentation.

Beyond the discussion regarding drama education, the experience description, which one resulted in a narrative, became on the experience itself.

However, inside this research there are detailed class descriptions for each grade, based on theory and related issues to this practical and the discussion about look myself, inquiring about my own impressions about the experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - Experiência e ensino de teatro	14
1.1 Sobre a palavra Experiência	14
1.2 O ensino do teatro no Brasil e sua formação docente – perspectivas históricas	28
CAPÍTULO 2 - O lugar da experiência	35
CAPÍTULO 3 - Vivências: a experiência com alunos do primeiro ano	44
CAPÍTULO 4 - Bagunça, disciplina e o tabu do autoritarismo: os segundos anos	71
CAPÍTULO 5 - Os terceiros anos e seus mamulengos interdisciplinares.....	89
CAPÍTULO 6 - Quarto ano: outro espaço, outra coordenação e quase outra escola.....	109
CAPÍTULO 7 - O texto dramático e os quintos anos	126
CAPÍTULO 8 - Os Saltimbancos	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
BIBLIOGRAFIA.....	181
ANEXOS.....	183

INTRODUÇÃO

A primeira vez que senti o prazer imensurável de atuar, de fazer teatro, foi quando estava na quinta série, na “Escola Municipal de Primeiro Grau Doutor Miguel Vieira Ferreira”. A professora de português pediu para fazermos um julgamento a respeito de uma história, ou sobre um tema que eu não me recordo. Eu me recordo que era uma advogada, não lembro se de defesa ou acusação, mas uma advogada. Tinha juiz, advogado de defesa e de acusação. A platéia era o júri que daria o veredicto final. A preparação deste trabalho durou alguns dias. Eu me empenhei absurdamente, preparei meus argumentos, peguei uma roupa social de minha mãe, me produzi inteira para o grande dia. Apresentamos para a sala, foi improvisado, pois um não sabia dos argumentos do outro. Só sei que eu me empolguei tanto e levei tudo muito a sério que acabei ganhando nos argumentos e na atuação. A professora gostou tanto que apresentamos a cena no palco da escola para todas as quintas séries. Fiquei mais empolgada ainda. Quando apresentamos para todos, senti um prazer, uma satisfação sem igual, como se uma porta se abrisse na minha vida. Esta semente ficou plantada.

Mudei de escola, na sexta série fui para uma escola particular bem conceituada e lá tinha aulas de teatro dentro do currículo. Fiquei curiosa e vi que era o momento de eu aprender mais. Tive experiências boas e ruins com o teatro, principalmente naquela escola. Mas a paixão prevaleceu e fiz o curso técnico de preparação de ator. Iniciei o curso com 14 anos, estava no 1º ano do Ensino Médio.

Aliado ao teatro, sempre fiz parte de projetos sociais com crianças. Então queria fazer pedagogia, mas também ser atriz, até que ingressei na UNESP e finalizei o meu curso técnico.

Portanto, o teatro sempre esteve presente em minha vida e me fez bem. A educação também, mas o que me atraía não era uma educação convencional.

Na graduação fui atraída pela pesquisa, fiz duas iniciações científicas, participei de congressos optei por dar continuidade a essa carreira.

Recém formada, consegui um emprego no Centro de Ensino São José. Já estava de olho no mestrado, como aluna especial e dando aulas de Expressão Corporal na Educação Infantil naquela escola. No ano seguinte, ingressei no

mestrado com o intuito de continuar a pesquisa de iniciação científica da graduação. Na escola em que estava trabalhando, recebi a proposta de lecionar teatro no Ensino Fundamental I. Ao planejar as aulas vi que estava diante de um desafio, pois a escola não tinha uma metodologia e conteúdos definidos em relação ao ensino de teatro, e nem indicações claras do objetivo desse ensino. Então fiz anotações, pesquisei e planejei as aulas com base em tudo o que tinha aprendido sobre teatro e educação. Ao dividir as propostas com a minha orientadora, vimos duas grandes pesquisas: o meu projeto do mestrado e as aulas que estava dando naquela escola. Resolvemos então optar pela minha experiência como professora de teatro, pois as inquietações eram maiores, mais próximas de mim, as dúvidas mais apaixonantes e motivadoras.

Portanto, essa pesquisa tem como objetivo descrever e pensar minha experiência como professora de Teatro do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), vislumbrando os conteúdos a serem trabalhados nessa disciplina sob a visão epistemológica do ensino do teatro, ou seja, o teatro como conhecimento. No compromisso de pensar a experiência, proponho-me a problematizar alguns aspectos: os conteúdos da linguagem teatral; identificar e analisar as referências teóricas para a experiência; observar a atitude dos alunos em relação à linguagem cênica; refletir sobre o ensino e aprendizagem desta linguagem que passa por planejamento, prática, resolução de problemas que surgem durante o processo, avaliação dos educandos e impressões dos professores das áreas envolvidas no processo, bem como da coordenação pedagógica.

Ao longo de minha graduação, através das pesquisas de iniciação científica e da prática do ensino do teatro, observei que existe uma grande autonomia, por parte dos professores de Arte quanto ao conteúdo dado em sala de aula e, como os coordenadores pedagógicos possuem formação ou em áreas específicas (sendo professores de diversas áreas) ou em pedagogia, estão pouco atualizados quanto às questões do ensino de arte, portanto, cabe ao professor definir o que ensinar para seus alunos. Como não existe uma orientação mais precisa e aprofundada sobre os conteúdos a serem abordados e sua relação com desenvolvimento cognitivo dos educandos, bem como seus interesses, muitos professores acabam por ensinar o que mais sabem, ou o que mais gostam, ou seja, o interesse não parte dos alunos e sim do professor, devido à sua trajetória pessoal.

Houve muitos avanços em relação às pesquisas sobre o ensino das artes cênicas. Tais avanços permitiram um aprofundamento da questão do teatro como linguagem e da reflexão dos códigos dessa linguagem artística que são variados e complexos. Dentro dessa reflexão sobre a complexidade dos aspectos dessa linguagem Vera Lourdes Pestana da Rocha constata que:

Nesse sentido podemos dizer da impossibilidade de uma única definição de teatro poder dar conta dos vários teatros existentes, que foram se estabelecendo ao longo dos processos histórico-culturais do mundo. Vamos ter o teatro que se estruturou sobre a primazia do texto; sobre a primazia do ator; do improviso; do diretor etc.; o teatro que ora relega o papel do autor; ora relega o papel do ator ou do diretor. Também vamos verificar a constituição dos vários gêneros teatrais e a variação de sua função social. (ROCHA, 2003)

Esses avanços são muito significativos para o ensino do teatro, e acredito que a experiência descrita nessa pesquisa pode revelar como esse ensino se desenvolveu numa escola a qual, em princípio, as condições são mais favoráveis do que a maioria das escolas em que o ensino das artes tenta sobreviver. Revela também fatores que passam despercebidos no cotidiano escolar. Ao pararmos para olhar com mais atenção e profundidade, podemos perceber que esses fatores corriqueiros interferem mais do que deveriam no ensino do teatro.

Ao analisar a minha prática, sei que corro muitos riscos e me sinto aberta a correr esses riscos. Descrever a própria experiência é como se, sem ser médica, ou seja, sem ter o conhecimento prévio dos procedimentos técnicos, eu peguei um bisturi e fui abrindo a mim mesma, me deparei com coisas que nem podia imaginar e que fazia parte de mim. Caí em muitas armadilhas que eu mesma criei sem saber, e que só percebi no momento em que parei para escrever.

O Capítulo I trata da palavra experiência, que é central nessa pesquisa e um embasamento histórico sobre o teatro educação, bem como as questões que esse assunto nos faz pensar.

Os capítulos posteriores tratam da descrição da minha experiência como professora de Teatro no Ciclo I. A fundamentação teórica está presente ao longo da pesquisa.

Como se trata de minha experiência, sou sujeito que analisa e objeto de análise. Nesta descrição coloco a minha versão sobre a experiência, a minha

impressão, amparada por registros feitos por mim e por algumas atividades propostas aos alunos. Mesmo que pareça egocêntrica, esta parte da pesquisa é o meu coração e minha cabeça falando juntos, contradizendo-se, lutando, questionando-se e principalmente aberto a críticas, julgamentos, admirações e ao que vier.

Experiência e ensino de teatro

Este capítulo conta com duas partes: a primeira na qual explico uma categoria central para esta pesquisa, a saber a palavra experiência e a segunda parte na qual destaco um contexto maior para a minha experiência, ou seja, o ensino de teatro no Brasil.

1.1 Sobre a palavra Experiência

A palavra chave desta pesquisa é experiência. É a partir, sobre e com a experiência que pesquiso, aprendo e me transformo nesse processo. É necessário, portanto, refletirmos sobre essa palavra.

O primeiro autor que me fez debruçar sobre esta palavra foi John Dewey que em seus textos, experiência está rodeada de outras palavras: ação, pensamento, idéia, padecimento, relação, sujeito, objeto, emoção, intelecto, arte, estética, corpo, espírito, além de ser acompanhada por *a* ou *uma* experiência quando pretende defini-la.

Em seu texto *Experiência e pensamento* do livro *Democracia e Educação*, Dewey inicia o assunto afirmando que a natureza da experiência encerra em si um elemento ativo e outro passivo.

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa – significação que se torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências.
(DEWEY, 1959, p. 152)

Para Dewey o que caracteriza uma experiência é a descoberta das relações entre o ato e o que acontece em conseqüência dele. Ele denomina esta experiência como reflexiva por excelência. A partir dessa definição, Dewey afirma que o ato de pensar é uma experiência característica, pois segundo ele “pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a

conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.” (DEWEY, 1959, p. 159)

Dewey, ao discorrer sobre a reflexão na experiência afirma que “o pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em conseqüência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa.” (DEWEY, 1959, p. 158).

O autor faz uma crítica em relação ao método de experiência e erro, ou tentativa e erro, pois acredita que este método é limitado e fica à mercê das circunstâncias. Ele ressalta que neste método é ignorada a maneira como os elementos se associam, que para ele ao “(...) ver com justeza o que existe entre as duas coisas, de modo a ligar a causa ao efeito, a atividade e a conseqüência (...) torna a previsão mais completa e compreensiva.” (DEWEY, 1959, p. 158). Vemos nessa citação que Dewey coloca uma necessidade de previsão do que pode acontecer, e mais adiante de domínio, controle, quando defende o método de analisar como as coisas se associam.

Este método amplia nosso domínio sobre as coisas; pois, se faltar alguma das condições, poderemos, desde que saibamos quais são os necessários antecedentes de um efeito, tratar de suprir-lhe a falta; semelhantemente, se as condições forem tais que produzam indesejáveis efeitos, poderemos eliminar algumas das causas supérfluas e com isso poupar esforços. (DEWEY, 1959, p. 159)

Portanto, no meu entendimento, Dewey vê um objetivo, uma função em analisar as relações entre os atos e as conseqüências, talvez como uma maneira de otimizar a experiência, poupar esforços ou eliminar causas supérfluas.

Ainda sobre o pensar, ele define: “pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência. Tornar possível o proceder-se tendo um fim em vista. É a condição para podermos ter objetivos.” (DEWEY, 1959, p. 159).

A experiência também pressupõe a significação daquilo que fizemos e sofremos e uma possível transformação do sujeito da experiência.

Em seu texto Tendo uma experiência, único capítulo traduzido para o português de seu livro Arte como experiência, Dewey afirma que somos rodeados

por experiências o tempo todo e estas fazem parte da vida. Mas o indivíduo tem uma experiência quando “o material experienciado segue seu curso até sua realização.” (DEWEY, 1985) sendo que essa realização é uma consumação e não uma cessação. Portanto ele qualifica a experiência, ressaltando que ela é completa em si mesma, distinta do que sucedeu antes com indivíduo e do que veio depois. Isso não quer dizer que para ter a experiência não se leva em conta as outras experiências do sujeito, mas eu entendo que é como se a tal experiência ficasse suspensa, se destacasse na vida do indivíduo. Os aspectos intelectuais e emocionais estão intrínsecos na experiência, de modo que não é possível classificar e separar esses aspectos, pois são integrais.

Jorge Larrosa, pesquisador espanhol da Universidade de Barcelona, também se atém a essa palavra. Em uma palestra realizada no Instituto de Artes da Unesp, no dia 05 de julho de 2007, Larrosa introduz a conversa dizendo que a palavra experiência está contaminada pela palavra experimento e pela idéia do empírico. Está também contaminada pela palavra prática, com a idéia de pragmatismo e trabalho, então é necessário desvincular a palavra experiência dessas duas contaminações.

A idéia da experiência passa por aquilo que *me* acontece. Tendo em *aquilo* um princípio de exterioridade e de alteridade, sendo que o prefixo *al* nos remete ao outro, por isso a impossibilidade da apropriação, pois está ligada ao acontecimento, portanto a experiência se dá pelo encontro.

O *me* de aquilo que me acontece sugere a reflexividade, a subjetividade e a transformação. A experiência está sempre relacionada à vida e para cada qual experiência a sua, ou seja, ela é única para cada um e por isso, para Larrosa, é impossível aprender da experiência dos outros, portanto para aprender não se pode poupar a experiência.

Em seu texto *Experiência e Paixão*, Larrosa define: “a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca.” (LARROSA, 2004. P. 154). Ou seja, o sujeito está incluso nesse processo, eu, ele, nós.

Larrosa, neste texto, indica alguns elementos que impedem a experiência de acontecer, elementos esses que nos fazem pensar que passamos por uma

experiência, mas que na verdade foi algo supérfluo, sem significado, ou pela falta ou pelo excesso. Aponta o excesso de informação existente na sociedade contemporânea como uma antiexperiência, pois “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade em que a experiência é impossível.” (LARROSA, 2004 p. 155)

Dewey também critica a questão da informação. Considerando que o ato de pensar é uma experiência, o autor afirma que:

Pensar sobre as notícias que nos chegam é tentar ver o resultado provável ou possível sugerido por elas. Converter nossas cabeças em livros de pregar recortes de jornais, enchendo-as com estas ou aquelas informações, considerando-as como coisas completas por si mesmas, não é pensar. É transformar-se em máquinas registradoras. (DEWEY, 1959, p. 160)

Voltando a Larrosa, outro impeditivo de uma experiência que ele cita é o excesso de opinião, pois o sujeito deve ser bem informado e ter uma opinião pessoal sobre tudo que o cerca, como se a informação e a opinião se tornasse algo obrigatório e até sacralizado que não abre portas e espaços para a experiência. Além disso, tem a questão da falta de tempo. “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impede sua conexão significativa.” (LARROSA, 2004 p. 157)

O excesso de trabalho também torna a experiência mais rara, segundo Larrosa, pois para ele muitas vezes confundimos experiência com trabalho.

Minha tese não é somente que a experiência não tem nada a ver com o trabalho, senão mais ainda, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. (LARROSA, 2004 p. 159)

John Dewey aponta no geral o que pode impedir que uma experiência aconteça:

A experiência é limitada por todas as causas que interferem com a percepção das relações entre o sofrer e o fazer. Pode haver interferência por causa do excesso do ponto de vista do fazer ou de excesso do lado da receptividade, do padecer. (...) O zelo pelo fazer, o anelo [anseio] pelo agir,

deixam muitas pessoas, especialmente neste apressado e impaciente ambiente humano em que vivemos, com experiências de pequenez inacreditável, inteiramente superficiais. (DEWEY, 1985 p. 90)

Observamos, portanto que ambos os autores apontam fatores semelhantes que podem impedir que uma experiência aconteça de maneira significativa e completa.

Agora vamos falar sobre o sujeito da experiência. O que torna o sujeito, sujeito da experiência? Vimos que quando Larrosa define a experiência inclui o sujeito na própria construção da oração e se inclui como sujeito “Aquilo que me passa” ou “aquilo que nos passa”, sem distinguir sujeito de objeto, ambos estão presentes na definição. O sujeito da experiência pode ser tanto como um território de passagem como um ponto de chegada. Dewey não traz explicitamente as características do sujeito da experiência, mas é possível detectar algumas indicações sobre como o sujeito procede em uma experiência. Em *Experiência e Pensamento* ele afirma:

Tudo o que o homem mais sábio pode fazer é observar o que está ocorrendo com mais amplitude e minudência, e em seguida selecionar com mais cuidado, daquilo que notou, precisamente aqueles fatores que indicam alguma coisa a acontecer. (DEWEY, 1959, p. 159)

Em relação à passividade do sujeito, como está no início do texto, Dewey coloca a experiência como algo ativo e passivo, bem como o sujeito tendo de buscar um equilíbrio entre a passividade e a ação. Assim como Larrosa, utiliza a palavra *padecer*, mas quando se refere ao *padecer* e à passividade, esclarece que o simples *padecer* não constitui a experiência, assim como a simples atividade. Vemos então que Larrosa define esse *sujeito*

(...) não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se porém de uma passividade anterior a oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2004 p. 161)

Neste ponto Larrosa coloca a passividade como um pressuposto para que o sujeito tenha a sua experiência.

Ainda sobre o sujeito da experiência, Dewey coloca a questão da contradição entre a participação pessoal do sujeito e a imparcialidade na resolução de alguma situação. Tal resolução, como já foi citado, é o objetivo da experiência. O autor admite que a participação do sujeito nas conseqüências da experiência é inevitável, mas defende que “gerado na parcialidade para que possa realizar o seu trabalho, ele deve conseguir uma certa imparcialidade indiferente.”(DEWEY, 1959, p. 161), acreditando que essa imparcialidade ocorra ao longo do tempo.

Em seu texto Tendo uma experiência, quando se refere à percepção estética, afirma: “Há um elemento de paixão em toda percepção estética. Mas, quando estamos dominados pela paixão, como no caso de raiva extrema, de medo, ciúme, a experiência é definitivamente não estética.” (DEWEY, 1985, p. 93)

Larrosa, entretanto, acredita que o sujeito é um ser passional e portanto,

Não se pode captar a experiência valendo-se de uma lógica da ação, valendo-se de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, valendo-se de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas com base numa lógica da paixão, de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito passional. (LARROSA, 2004, p. 163)

Quando Larrosa se refere à paixão, coloca o que entende por paixão, ou o que a paixão pode ser. Para ele, a paixão pode se referir a um sofrimento ou padecimento, a uma certa heteronomia, à experiência do amor onde “o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele.” (LARROSA, 2004 p. 164)

Vemos que Dewey, no trecho citado acima, apenas coloca a paixão como um conjunto de emoções exacerbadas, já Larrosa defende justamente a passionalidade do sujeito e define a paixão de maneira abrangente. Larrosa conclui que a experiência é uma paixão: “Se a experiência é o que nos acontece e se o sujeito da experiência é um território de passagem então a experiência é uma paixão.” (LARROSA, 2004, p. 163)

Portanto, acredito que há a transformação do sujeito, mas não como um objetivo a ser atingido. Também acho que a experiência tem condições para

acontecer. Quando Larrosa coloca a paixão e a passionalidade do sujeito na experiência, ele não descarta o aprender, mas coloca a paixão como condição para a experiência. A passionalidade do sujeito é inevitável no sentido semântico da palavra, algo que não podemos e não devemos evitar. Uma passionalidade que, além de se referir a um sujeito apaixonado pelo seu objeto, ou até tomado por ele, ela faz com que o sujeito se responsabilize por quem ele é e assuma a sua experiência e a sua transformação, por mais espinhosa, dolorida, prazerosa e apaixonante que esta possa ser.

Então, é dessa maneira que justifico, pois ainda é necessário justificar, a descrição passional, no sentido de paixão com todas as suas emoções exacerbadas, de minha experiência. Para mim foi o momento de prazer e admiração quase narcísica de tudo o que me aconteceu.

A interpretação e a problematização da mesma experiência é o momento da dor, da desconstrução, da desilusão por um lado e da reafirmação e satisfação por outro lado, pois é o momento de confrontar os fatos, ler, se ler, olhar de frente para si, para dentro, para as dificuldades, para as frustrações, para as pequenas vitórias que se sobressaem à sensação de ser vencida. É o momento também de maturação. Maturação de idéias, de ideais e de atitudes. É um momento necessário para que minha experiência se concretize, ou melhor, que seja consumada através de muitas culminâncias ao longo do processo. Cessar, jamais.

Refletimos até agora sobre o que norteia a experiência em geral, mas essa pesquisa trata de uma experiência dentro de uma escola com a disciplina denominada Teatro, ou seja, uma disciplina que trata de uma das diversas linguagens artísticas. Se o teatro está como uma disciplina numa escola, dentro do currículo escolar, presume-se que se pretende ensinar o teatro. Ensinar teatro? Ensinar arte?

Experiências estéticas. Educação estética. Reação estética. Estamos lidando com questões relacionadas à arte, à estética e à educação. Sobre a educação estética, me nutri dos pensamentos de L. S. Vigotski e sobre a experiência estética, John Dewey ainda permeia minhas fundamentações teóricas.

L S Vigotski nasceu em 1896 e morreu em 1934, ou seja, viveu apenas 38 anos e possui uma obra vasta e complexa em que as áreas de pedagogia,

psicologia, estética e arte se cruzam constantemente. Viveu numa época de revoluções, ideários e transformações sociais, intelectuais e artísticas. Muitas de suas idéias e estudos foram redescobertos e poderemos verificar o quanto são pertinentes à questão da arte e da educação nos tempos de hoje.

Vigotski, em seu texto Arte e vida, capítulo do livro Psicologia da Arte (VIGOTSKI, 2001a), nos coloca a questão da importância da arte em nossas vidas, para isso recorre a outros teóricos que falam sobre a arte e sua finalidade. Vigotski também fala sobre a reação estética, como ela se dá e quais são suas consequências.

Contrário à idéia de Tolstói de que a atividade da arte se baseia em contagiar o indivíduo com certos sentimentos, como se a obra de arte fosse somente o meio de transmitir os sentimentos do artista para as pessoas que a apreciam, Vigotski logo de início cita de maneira poética o que ele mesmo chama de verdadeira natureza da arte:

(...) A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. (...) a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (VIGOTSKI, 2001a, p. 307)

Vigotski nos fala de superação de sentimentos e coloca a arte como um milagre da vida, como o vinho que vem da água. A água é uma substância incolor, sem cheiro e sem gosto, mas vital. O vinho nos remete a uma simbologia do sangue de Cristo, mas também tem deuses para ele: Baco, Dionísio. O vinho tem cheiro, têm álcool, têm gostos variados, tipos, substâncias que embriagam, que provocam efeitos diferentes em cada um e que fogem do nosso controle. Será que é também vital, assim como a água?

Do etéreo ao biológico. A arte também exerce uma função biológica de equilibrar a relação entre o indivíduo e o meio, como meio de descarga de energia para equilibrar o nosso organismo. Eis aqui o momento em que o autor faz essa menção: “E é nessa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não

encontram vazão na vida normal o que, pelo visto, constitui o fundamento do campo biológico da arte.” E mais a frente: “E estes mais e menos da nossa balança, essas descargas de energia não utilizada pertencem à função biológica da arte.” (VIGOTSKI, 2001a, p. 311)

As conseqüências da relação entre o artista e sua obra e a obra artística e o indivíduo que a aprecia são imensuráveis e fogem do nosso controle, mas é possível ver como se dá essa relação. Vigotski afirma que a arte é um ato criador tanto para quem a elabora (o artista) quanto para quem a aprecia. Na produção da arte, não basta que se tenha o sentimento puro e intenso, nem mesmo apenas a técnica, “(...) para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza.” (VIGOTSKI, 2001a, p. 314)

Na percepção artística, também existe o ato criador, pois

(...) não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VIGOTSKI, 2001a, p. 314)

Ao nos depararmos com uma obra de arte, nossa reação não nos leva a uma ação imediata, mas sim adiada. Esta reação pode excitar ou nos paralisar para uma ação, pode ser um estimulante para atitudes futuras, ou como o próprio autor afirma: “A arte nunca gera em si uma ação prática, apenas prepara o organismo para tal ação.” (VIGOTSKI, 2001a, p. 314). As ações futuras podem se referir às transformações que a arte provoca no indivíduo e, como para Vigotski o sentimento individual se torna social ao ser compartilhado através da arte, a transformação é também social.

Portanto, Vigotski, após se referir a diversos autores, desconstruindo conceitos e recriando pensamentos sobre a arte, nos convence que ela é necessária, vital, por diversos motivos plausíveis. Ela é vital para a sociedade, pois “(...) a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser.” (VIGOTSKI, 2001a, p. 315) e vital para o indivíduo, pois

A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. (VIGOTSKI, 2001a, p. 316)

E eu complemento dizendo que sem a paixão, sem o equilíbrio rompido, sem a superação de sentimentos, sem a embriaguez e o etéreo, viveríamos apenas e tão somente de água.

Vamos refletir agora sobre questões que Vigotski nos coloca em relação à educação estética, vivência estética e percepção. Farei uma aproximação com a experiência estética e a percepção de Dewey.

Começamos com Vigotski. No texto A educação estética, capítulo do livro Psicologia pedagógica (VIGOTSKI, 2001b), o autor inicialmente critica a visão de pedagogos e psicólogos que acreditam que a educação estética está a serviço da pedagogia, como um recurso para o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral e a idéia de que a criança somente compreende o valor moral da literatura infantil, mas os sentimentos mais sérios não passam por sua compreensão. Ele desvincula as emoções estéticas dos aspectos morais que a obra pode sugerir. Outra crítica em relação à visão equivocada da educação estética que o autor aponta é de se utilizar da literatura, por exemplo, para estudar a sociedade, pois

a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela. (VIGOTSKI, 2001b, p. 329).

Por último, o autor critica a redução da educação estética a puro sentimento imediato de prazer e alegria para a criança.

Na percepção estética existe certa passividade, mas também há um movimento complexo interno da pessoa. Neste processo, há três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. A estimulação diz respeito aos primeiros impulsos percebidos pelos órgãos dos sentidos. A vivência estética é uma

atividade que exige um ato de recriação da obra artística pelo espectador ou receptor e neste ato de recriação da obra ele sintetiza “os elementos dispersos da totalidade artística.” (VIGOTSKI, 2001b, p. 334)

A vivência estética definida por Vigotski, no meu entendimento, tem elementos que se aproximam do que Dewey chama de experiência estética.

No texto *Tendo uma experiência*, Dewey diferencia a experiência estética das demais experiências, ou melhor, qualifica a experiência como estética.

A qualidade estética da experiência de pensamento consiste em “signos e símbolos que não possuem uma qualidade estética própria intrínseca, mas que substituem coisas que podem, em outra experiência, ser experimentadas qualitativamente.” (DEWEY, 1985, p. 85) Uma atividade intelectual é inconclusiva se não possuir a qualidade estética.

Em uma ação predominantemente prática, o fazer, a atividade, pode ser apenas automática, sem que se caracterize em uma experiência. A condição para que a ação não se limite a mera atividade sem objetivos é quando ocorre a culminância de um processo, através do que vai além da ação, e dessa maneira “faz-se presente um sentido de crescente significado conservado e que se acumula em direção a um término que é sentido como a culminação de um processo.” (DEWEY, 1985, P. 86) E para reafirmar essa idéia, Dewey conclui: “(...) toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância”. (DEWEY, 1985, P. 86)

A qualidade estética da experiência inclui o aspecto emocional, mas as emoções devem ser significativas, relacionadas com o que acontece e com os elementos da experiência, e desta maneira a emoção se torna uma força que move e muda. Portanto o processo de pensar e o processo de agir são experiência quando são significativos e quando estão relacionados. São experiências estéticas, quando há um equilíbrio nessa relação, coroada pelo aspecto emocional.

A luta e o conflito são elementos que impulsionam uma experiência estética. O padecimento e o sofrimento também fazem parte da reconstrução penosa que dela provém. Portanto a idéia do puro prazer no estético é aí superada, pois “(...) há poucas experiências estéticas intensas que sejam completamente prazerosas” (DEWEY, 1985, p. 87)

Para Dewey, o aspecto do fazer da arte é marcante – o fazer da arte está relacionada à pura habilidade. O estético está relacionado ao apreciar, ao perceber e ao agradável e, geralmente, do ponto de vista do espectador, receptor. Mas não é possível pensar a arte e a estética como duas coisas distintas. A pura habilidade técnica ou o simples padecer não é nem arte, nem estética. Uma obra tem sua qualidade de artística quando há em quem a produz a intencionalidade, pois

O fazer ou obrar artístico quando o resultado é percebido é de tal natureza que suas qualidades enquanto percebidas controlaram a produção. O ato de produzir dirigido pela intenção de produzir alguma coisa gozada na experiência imediata do perceber tem qualidades que uma atividade espontânea ou não-controlada não tem. O artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe, enquanto trabalha. (DEWEY, 1985, P. 93)

Dewey coloca que para olhar, perceber, é necessário um aprendizado e uma interação contínua. Não basta apenas observar, pois para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência e sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista e seu próprio interesse. (DEWEY, 1985)

Podemos observar que tanto Dewey quanto Vigotski entendem que a percepção exige um ato de recriação que vai além do mero reconhecimento e também ambos colocam a relação de ação e passividade ou padecimento neste processo.

Em relação à educação estética, Vigotski nos adverte que não podemos interpretar um desenho infantil, ou qualquer outra forma de expressão artística da criança do ponto de vista puramente estético, pois

A criança não escreve versos ou desenha porque nela se revela um futuro criador mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras.” (VIGOTSKI, 2001b)

Portanto o objetivo da educação estética não é formar artistas. No entanto o autor nos fala sobre a importância de conhecer as técnicas da linguagem artística. Ele justifica essa importância para que a percepção ocorra de maneira completa: “(...) é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem. Por isso o mínimo conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar forçosamente o sistema da educação geral (...)”. (VIGOTSKI, 2001b, p. 350)

Neste ponto acredito que a palavra técnica inserida no contexto do ensino de arte no Brasil está carregada por um período em que a educação artística se resumia apenas em ensinar desenhos técnicos, portanto, mais do que o conhecimento técnico, para que a percepção se dê de maneira mais aprofundada, pois não é possível mensurar se o indivíduo penetrou na obra até o fim, é necessário o conhecimento dos códigos de determinada linguagem artística. Mais adiante, ainda sobre a questão da técnica, Vigotski conclui: “Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber.” (VIGOTSKI, 2001b, p. 351).

Sobre a educação estética, Dewey não coloca explicitamente a função e o objetivo dessa educação, mas nos faz refletir sobre a complexidade do pensar esteticamente:

Pensar efetivamente em termos de relações de qualidades é uma exigência severa posta sobre o pensamento, tanto quanto o pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos. Com efeito, desde que as palavras são facilmente manipuladas de modo mecânico, a produção de uma obra de arte genuína provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensar entre aqueles que se gloriam de ser “intelectuais”. (DEWEY, 1985, p. 91)

Se o pensar em termos de relações de qualidades é complexo tanto quanto, ou até mais do que pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos, a educação estética pode ser colocada como algo fundamental para o indivíduo e uma sociedade.

Neste sentido, Vigotski coloca que assim como a educação geral tem o objetivo de ampliar ao máximo o âmbito da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da

experiência social já acumulada, a educação estética tem por objetivo incorporar a criança à arte monumental e, além disso, introduzir a educação estética na própria vida. (VIGOTSKI, 2001b)

Quanto à questão levantada sobre ensinar arte, temos uma resposta de Vigotski que nos diz: “Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação.” (VIGOTSKI, 2001a, p. 325)

O que torna interessante essas aproximações do pensamento de Vigotski e John Dewey é o fato de que ambos fizeram parte de um contexto social e histórico bem distintos, mas é possível observar os pontos de convergência de seus pensamentos em relação a arte, experiência e vivência estéticas.

1.2 O ensino do teatro no Brasil e sua formação docente – perspectivas históricas

Houve muitos avanços em relação ao ensino do teatro no Brasil. Mas ainda temos muito a caminhar. O avanço mais significativo do ensino do teatro foi a mudança da concepção desse ensino de atividade para linguagem.

Constatar que o teatro é uma linguagem artística e deve ser ensinado como tal, no meio acadêmico, junto aos pesquisadores da área, já parece ser um lugar comum. Mas o que quer dizer de fato conceber o teatro como linguagem? Será que esta concepção, que está em voga desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, atravessou os muros das escolas e penetrou nos ouvidos e concepções dos próprios professores de Arte, dos demais professores, coordenadores pedagógicos, diretores e finalmente dos estudantes? O que quer dizer teatro como linguagem? Quais são os aspectos dessa linguagem?

Além da concepção do teatro como linguagem artística, também temos a concepção do teatro como conhecimento, representando mais um avanço no ensino do teatro, pois a partir de então o teatro é trabalhado dentro dos aspectos e características de sua linguagem e do conhecimento construído pela humanidade em torno dessa arte. Dessa forma, o teatro não é colocado mais em função das demais disciplinas e sim, ao lado delas.

O ensino do teatro no Brasil passou por transformações significativas e, como sujeito da experiência no papel de professora, pretendo fazer uma breve reflexão sobre a formação do professor de teatro bem como o processo pelo qual passaram e ainda passam os cursos de formação.

Para analisar os cursos de formação dos professores de teatro, é necessário fazer um paralelo com o ensino da Arte e da Educação Artística no Brasil.

Nos anos 30 e 40 do século XX, as idéias da Escola Nova se difundiram no Brasil e, nas artes visuais, Anita Malfatti e Mário de Andrade foram os primeiros a se preocuparem com a arte infantil. A partir de então, começaram a surgir movimentos em prol da arte infantil como a Escolinha de Arte do Brasil, fundada por Augusto Rodrigues, sob influências de John Dewey, Herbert Read e Victor Lowenfeld. No campo do teatro educação, temos principalmente Peter Slade (1978) em torno do jogo dramático infantil.

Com essas influências, a idéia da livre expressão foi disseminada, mas mal interpretada, pois alguns professores levaram essa idéia ao extremo, não interferindo de nenhuma maneira no trabalho da criança. Já no ensino do teatro, “vigorou a abordagem espontaneísta, com conteúdos pautados na dramatização de fundo psicológico, quando não o papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo.” (SANTANA, 2000, p. 27)

O ensino de Educação Artística foi implantado no apogeu da tendência tecnicista, pois o Brasil estava no momento histórico da Ditadura Militar, portanto, o governo passou a ter outra função e ideologia em relação à educação, resultando assim na Lei 5692/71, que tornava obrigatória a chamada Educação Artística que foi então a “nomenclatura instituída para designar a matéria que abordava de forma integrada as linguagens cênica (teatro e dança), plástica e musical.” (JAPIASSU, 2005, p. 63).

A implantação desta lei gerou muitas contradições principalmente entre as correntes de pensamento da pedagogia e da arte e a ideologia do governo da Ditadura Militar, pois “a chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio de interdisciplinaridade, ou artes relacionadas (...)” (BARBOSA, 2002)

Como é de nosso conhecimento, a Educação Artística se tornou obrigatória sem que houvesse professores formados na área, pois não existiam cursos superiores para esse público, portanto apenas dois anos depois foram criadas as Licenciaturas Curtas e depois as Licenciaturas Plenas, sempre numa tentativa de tapar lacunas da legislação e da demanda.

Os cursos de Licenciatura em Artes Cênicas, ou os cursos de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, foram formados sob forte influência dos cursos de preparação de atores. A Escola de Arte Dramática (EAD), por exemplo, que foi fundada em 1948 por Alfredo Mesquita, foi incorporada à Universidade de São Paulo em 1968 e este fato foi decisivo para a instalação dos primeiros cursos universitários de bacharelado em Teatro em São Paulo e, posteriormente, os de licenciatura.

Com a LDB 9394/96, que tornou o ensino da arte obrigatória como uma disciplina do currículo escolar, a denominação *ensino da arte* pode ter diversas leituras, portanto não sabemos de que arte estamos falando, se são as artes visuais

ou se arte está colocada numa dimensão que engloba suas diversas linguagens artísticas.

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizem o sentido da especificidade das formas de expressão artística abrangidas pela expressão 'ensino de arte' (neste caso, das artes), a reconstrução do espaço das artes na educação básica nacional permanece um desafio. (JAPIASSU, 2005)

Por que ainda o espaço das artes e mais especificamente do teatro na educação básica nacional ainda permanece um desafio?

Com implantações de leis e cursos para se cumprir as leis, acabou-se criando um movimento do professor estar aquém dos acontecimentos, tendo que correr atrás do que foi decidido, sancionado ou decretado. Portanto, a idéia de um professor pesquisador, atualizado e autônomo é colocada para trás, pois sua atualização acaba se pautando no que está em voga. Ocorre uma disfunção entre o que está sendo pesquisado, constatado e descoberto e o que está sendo feito nas escolas, ou o que é pensado sobre o ensino de teatro nas escolas. Mesmo que as pesquisas sejam sobre a realidade escolar, elas representam um caminho lá na frente, que é colocado em prática por aqueles que realizam pesquisas ou por professores que, além de correrem atrás das resoluções e leis, ainda tem forças para buscarem caminhos consistentes na sua prática de ensino.

Sobre o ensino do teatro, podemos afirmar que diante desse contexto,

(...) os anos 70 foram marcados pela improvisação das alternativas e por seguidas tentativas de superação dos problemas surgidos no âmbito das escolas, ao passo que nos anos 80 e 90 foram produzidas muitas pesquisas no Brasil sobre teatro na educação escolar, dando início a uma profusão de idéias que hoje já podem ser, inclusive, avaliadas. (SANTANA, 2000)

As mudanças dentro do ensino do teatro aconteceram de maneira a atropelar o pensamento e as correntes pedagógicas e teatrais dos momentos históricos, e como já vimos, isso se deu devido a um contexto repleto de imposições e contradições.

Ao olharmos para o passado numa tentativa de compreender o nosso tempo, podemos identificar de onde surgiram algumas idéias e mentalidades, que hoje são

lugares comuns, como por exemplo, a idéia do teatro apenas como atividade, da atividade artística em função de outras disciplinas, da necessidade do produto teatral. As pesquisas existentes na área da pedagogia do teatro, nos últimos anos, se pautaram em desmistificar essas idéias, numa proposta de afirmação do teatro como linguagem e como conhecimento.

Uma das influências mais importantes e difundidas no ensino do teatro brasileiro dentro da concepção do teatro como linguagem é a pesquisa e metodologia de Viola Spolin, cuja tradução de seu livro foi feita por Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. A tradução de seu livro *Improvisação para o Teatro* foi feita em 1979, a partir de pesquisas de Ingrid Koudela, que juntamente com Maria Lúcia Pupo, investigaram a proposta spoliniana com o grupo de pesquisadores em teatro e educação da Universidade de São Paulo.

Viola Spolin delimitou os principais aspectos da linguagem teatral de caráter improvisacional, que valoriza a espontaneidade como “um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela” (SPOLIN, 2001). O que Viola Spolin propõe basicamente é a experiência do teatro através dos jogos teatrais enfatizando os principais aspectos dessa linguagem para estar no palco, que são: o foco, ou ponto de concentração do jogador para a busca de soluções posto pelo professor ou coordenador dos jogos, a instrução do professor durante a resolução do problema, sendo que essa instrução não é no sentido do encaminhamento da solução e sim, instruções sobre as regras do jogo; a platéia que tem uma atitude ativa, pois observa os jogadores, avaliando se os objetivos foram atingidos e a forma com que o problema foi resolvido e por fim a avaliação coletiva dos resultados obtidos, que é feita por todos os componentes do grupo, ou seja, tanto pelos jogadores-atuantes quanto pelos jogadores-observadores.

Ricardo Japiassu, ao analisar a abordagem de Viola Spolin afirma que

(...) o trabalho pedagógico com sua metodologia de *ensino de teatro* permite que os alunos experimentem o *fazer teatral* (quando jogam), desenvolvam a *apreciação e compreensão estéticas* da linguagem cênica (quando assistem a outros jogarem) e *contextualizem* historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando também se auto-avaliam). (JAPIASSU, 2005)

Ingrid Dormien Koudela tem uma colaboração considerável a respeito do ensino do teatro no Brasil devido às suas pesquisas e publicações sobre Viola Spolin, sobre Bertolt Brecht e as peças didáticas e sobre os jogos teatrais e sua relação com o desenvolvimento cognitivo do educando.

Nos seus estudos sobre a relação entre o indivíduo e a linguagem, Koudela aborda como o desenvolvimento da inteligência faz parte da criatividade e como estes estão relacionados com a linguagem e com o discurso. Para isso é preciso levar em conta o pensamento e a linguagem. Nós nos expressamos através da linguagem que pode ser *discursiva* ou *apresentativa*. Ela é *discursiva* quando se tem o pensamento articulado, a racionalidade, o aprendizado do vocabulário e da sintaxe. E é *apresentativa* quando se expressa através do símbolo e seu significado. Onde existe símbolo existe uma forma expressiva que vai além de discursos verbais. Isso não significa que a expressão de forma *apresentativa* seja melhor que a forma *discursiva* e vice-versa. O que temos que compreender é a importância da forma expressiva apresentativa no ensino de teatro. Quando se ensina teatro para crianças não esperamos que as mesmas tenham apenas respostas através do pensamento racional e através do discurso, mas sim através de seus próprios lúdicos desenvolvendo a sua criação e o seu pensamento simbólico. (KOUDELA, 2001)

Para que o educando desenvolva seu pensamento simbólico e descubra as formas de concretizar suas criações e pensamentos, é necessário que ele tenha experiências, pois quando passamos por uma experiência, no ato de refletir e agir, atribuímos significações e geramos mudanças tanto internas, no nosso modo de pensar e ver o mundo, quanto externas, na nossa forma de agir e interagir com o meio em que vivemos. Esta mudança é constante e muitas vezes imperceptível, o que não quer dizer que é inconsciente, pois para que a experiência seja consumada, é necessário que tenhamos consciência da própria experiência e dos elementos e circunstâncias que a nortearam. Além disso, é através da experiência que podemos ter objetivos e planejamentos, pois no ato de pensar, que já é uma experiência, podemos “planejar uma possível terminação tomando por base aquilo que é já conhecido”. (DEWEY, 1959, p. 162)

A experiência estética também é uma forma de aprendizado no campo do desenvolvimento simbólico, pois como já vimos, segundo Vigotsky, quando

percebemos, vivenciamos e apreciamos a arte, esta relação gera em nós uma transformação, ou seja, um reconhecimento e superação de sentimentos e uma ação que não é necessariamente imediata.

Diante dessas concepções e contextualizações, podemos observar que o processo da formação do professor de teatro, em alguns casos, ainda obedece ao padrão dos Cursos de Licenciatura Plena, criados devido à lei 5692/71. A reformulação dos currículos desses cursos foi em direção a especializar mais o professor de teatro, com disciplinas pertinentes às artes cênicas. Mas essa reformulação ainda é recente e não foi realizada em todos os locais onde esses cursos são ministrados.

Por meio de pesquisas de iniciação científica realizadas na minha graduação, bem como da minha prática como professora de teatro, pude constatar que tanto coordenadores pedagógicos, diretores, professores de arte e demais professores podem até carregar em seu discurso essa mudança de paradigma do teatro como linguagem e conhecimento, mas na prática e no cotidiano escolar é possível perceber que esse discurso se esvazia, voltando às velhas concepções do teatro apenas como atividade.

Portanto, o professor de teatro tem que ter muitas cartas na manga, ou tirar de sua cartola soluções para cada tipo de situação. Este professor, primeiro tem que encontrar sentido para si mesmo para estar na condição de professor de teatro. Após essa certeza, é necessário convencer os coordenadores pedagógicos que sua disciplina é dotada de conhecimento e conteúdo tanto quanto as demais disciplinas e, quando é solicitado pela coordenação ou por iniciativa própria um trabalho interdisciplinar, passa a ter que mostrar para os demais professores que o teatro está ao lado das disciplinas que lecionam, e não basta mostrar e argumentar, é necessário provar, através da prática, tudo o que propõe e defende.

A reflexão que se segue, vale ressaltar, não se limita apenas ao ensino público, mas também ao ensino privado, pois mesmo que as escolas particulares tenham mais recursos para a prática pedagógica, muitos professores, coordenadores pedagógicos e diretores ainda carregam a mentalidade do ensino do teatro como uma atividade que serve para aliviar o stress da criança, sendo necessário um produto final, (leia-se peça de final de ano) para apresentar para os pais e talvez para fazer sentido aquela disciplina, ou aquela atividade na escola.

Portanto, é de fundamental importância que o professor de teatro tenha consciência de sua história e da história de sua formação, bem como dos avanços das pesquisas relacionadas ao teatro educação. Acredito que seja necessária também uma constante reflexão de sua prática, pois muitas vezes corremos o risco de sermos contaminados pelas idéias que contestamos, tomados pela rotina escolar.

Através dessas concepções concretizadas, o professor pode se sentir mais fortalecido para remar contra a maré, e assim, exercendo sua função na prática, mostrar para seus colegas de trabalho, numa comunhão com os educandos, que o teatro é conhecimento e é linguagem artística.

2

O lugar da experiência

A escola

O Centro de Ensino São José é uma escola particular localizada no Jardim Bonfiglioli, zona oeste de São Paulo que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e conta com um total de 90 professores e em média 750 alunos.

A escola possui duas unidades que ficam próximas uma da outra. A unidade I com turmas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio e a unidade II com turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (do 1º ano ao 3º ano). Portanto o Ensino Fundamental I fica dividido entre as duas unidades, tendo uma coordenadora pedagógica para as turmas do 1º ao 3º anos e outra coordenadora pedagógica para o 4º e 5º anos.

A disciplina teatro está inserida no que a escola denomina de área diversificada. Esta área diz respeito a todas as disciplinas de professores especialistas e, portanto não são lecionadas pelas professoras tutoras. As disciplinas da área diversificada são: Artes (lê-se Artes Visuais), Dança, Música, Teatro, Educação Física e Informática. Essas disciplinas estão inseridas no currículo escolar e cada uma tem a carga horária de uma hora aula semanal de 40 minutos.

O planejamento

O início do ano letivo de 2007 do São José foi realizado com uma reunião de abertura, com falas dos mantenedores e da diretora geral. Na primeira fala o mantenedor fez uma explanação da visão empresarial da escola, afinal trata-se de uma instituição privada com fins lucrativos. Ele nos falou da situação da escola: houve uma diminuição do número de alunos e, conseqüentemente, diminuição do quadro de professores.

A diretora geral da escola deu boas vindas e falou sobre a proposta pedagógica e sobre o projeto anual. Em seguida a psicóloga falou sobre a questão

da inclusão. Seguimos com uma dinâmica que, em subgrupos, discutia o tema da inclusão. Concluímos o dia com a troca da reflexão dos sub grupos no coletivo.

A proposta pedagógica da escola se pauta em Vigotski e o sócio-interacionismo, acreditando no aprendizado através das relações sociais dos educandos.

O projeto de 2007 chamou-se Asa Delta, no qual “a Asa Delta representa o conhecimento, sendo ele o suporte necessário para que o educando voe por fascinantes e desconhecidos caminhos”. (Simone Pellegrini). Dentro dessa proposta, as palavras chaves do projeto foram: conhecimento, interdisciplinaridade e criatividade.

Recebemos um Manual do Professor – 2007, (anexo 1), onde constava a proposta pedagógica, a explicação sobre o projeto Asa Delta e outras explicações sobre a conduta do professor e sobre o significado de suas práticas, tais como explicitar o objetivo da atividade para casa, registro, relatório, disciplina, trabalho em grupo, avaliação a qual estão inseridos a atividade de análise do conhecimento e composição de média, estudo de meios, trabalho/pesquisa de campo e atividades recreativas. Neste manual também estavam contidas as regras da escola e as funções do professor.

Em relação ao plano de elaboração e implantação do projeto, no Manual constava que “o plano é a espinha dorsal das ações e vai se completando durante a execução do projeto. Ele deve ser elaborado pela equipe docente que deverá entender que a interdisciplinaridade (Fazenda, 1994) caracteriza-se pela articulação entre teorias, conceitos e idéias, em constante diálogo entre si.” (Manual do Professor, 2007)

Em seguida, o manual definia as etapas do plano de elaboração e implantação do projeto que foram:

- 1º - Pensar em um tema (diferente para cada série) interessante aos alunos que consiga abarcar:
 - Os objetivos da turma (relacionados aos conteúdos)
 - interdisciplinaridade
 - Estudos de meio
 - Feira Cultural e Científica
- 2º - Pensar no ‘produto final’ de cada bimestre.
- 3º - Pensar em formas de avaliação. (Manual do Professor, 2007)

No segundo dia de trabalho, nos direcionamos para as séries em que trabalhamos.

Os grupos foram separados por séries e eu, como professora da denominada área diversificada, fiquei um pouco em cada grupo. O objetivo daquela reunião foi planejar os objetivos e ações do projeto de cada série, de acordo com os conteúdos a serem abordados. A minha função foi dar sugestões, mas devido ao tempo escasso, só foi possível passar por duas séries: 1º e 2º ano.

Depois tivemos o momento de reunir somente os professores da área diversificada para trocarmos idéias, necessidades e discutir questões práticas como solicitar materiais e reivindicar melhoria de espaço. Por fim, tivemos o momento individual o qual cada professor elaborou o seu planejamento anual. No anexo 2 consta a transcrição do planejamento por série feito pelas professoras.

Planejamento Anual de Teatro

Em 2007 a escola iniciou o Ensino Fundamental de nove anos, sendo que o Pré II passou a ser o 1º ano e portanto, o planejamento do 1º e do 2º ano foi similar pois estávamos ainda em fase de adaptação desta nova lei e eu ainda tinha que compreender melhor o que diferenciava uma série da outra, pensando que as crianças apresentam fases de desenvolvimento similares. Nesta mudança, a escola optou por mesclar as disciplinas do Ensino Fundamental, com disciplinas da Educação Infantil, como por exemplo: ao invés de introduzir a disciplina Dança, permanecer com a disciplina Capoeira e desta maneira, na disciplina Teatro introduzir alguns elementos da Dança com ênfase na Expressão Corporal. (Deste modo somente nesta série fiquei encarregada de ensaiar a dança da festa junina.)

Para o meu planejamento optei por relacionar o planejamento de cada série, elaborado pelas professoras tutoras, com os conteúdos do teatro e também selecionar elementos variados da linguagem teatral, ou seja, as várias maneiras de se fazer teatro.

Apresentarei o meu planejamento anual de todas as séries para se ter uma noção geral de minha proposta curricular. Em seguida desmembrarei cada série, justificando minhas escolhas e fazendo uma descrição do que foi feito e como se sucederam as aulas no primeiro semestre de 2007.

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
1º ano	- A origem da dança e do teatro - Dança ritual. - Contextualização – Teatro/dança egípcio, grego e romano. - Jogos teatrais e improvisações no contexto do teatro grego e romano. - Concentração e foco.	- Danças populares brasileiras. - Festa junina – escolha das danças. - Ensaio da festa junina.	- Retomar os conceitos trabalhados no 1º bimestre. - Leitura da peça. - Interpretação do texto. - Improvisações de cenas. - Escolha de personagens e funções. - Ensaios direcionados.	- Ensaio da peça, retomando os conceitos trabalhados durante o ano.
1ª série/2º ano	- A origem do teatro. - História do Teatro/dança egípcio, grego e romano. - Percepção corporal e grupal - máscaras, coro, protagonista. - Movimentos em grupo, movimentos individuais. - concentração e foco.	- Percepção espacial – conceito de theatrum (lugar de onde se vê) - Conceito de ação – drama – traços. - Improvisações com textos simples utilizando os conceitos estudados.	- Leitura da peça. - Interpretação do texto. - Improvisações de cenas - Retomar os conceitos trabalhados. - Escolha de personagens e funções. - Ensaios direcionados.	- Ensaio da peça, retomando os conceitos trabalhados durante o ano.
2ª série/3º ano	- Introdução ao teatro de bonecos. - Manipulação de objetos animados. - Improvisações. - Expressão vocal e corporal voltados para a manipulação. - concentração e foco. - objetivos e circunstâncias.	- Mamulengo. - origem e características. - improvisações com bonecos. - criação de histórias. - criação de personagens. - manipulação do mamulengo – gestos simples e precisos. - aprofundar os conceitos de foco e objetivos.	- Leitura da peça. - Interpretação do texto. - Improvisações de cenas. - Retomar os conceitos trabalhados. - Escolha de personagens e funções. - Ensaios direcionados.	- Ensaio da peça, retomando os conceitos trabalhados durante o ano.

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
3ª série/4º ano	- Mímica e pantomima. - Origem, diferença entre as duas técnicas de expressão. - Exercícios de expressão corporal aprimorado, através de improvisações, utilizando adivinhas para construção de cenas. - Exercícios individuais e coletivos para assimilação das técnicas.	- Introdução da fala na cena (o que se ganha e o que se perde?) - Jogos teatrais relacionando os conteúdos com a temática da peça de final de ano. - Monólogo. - Diálogo. - Coro. - Expressão vocal.	- Leitura da peça. - Interpretação do texto. - Improvisações de cenas. - Retomar os conceitos trabalhados. - Escolha de personagens e funções. - Ensaios direcionados.	- Ensaio da peça, retomando os conceitos trabalhados durante o ano.
4ª série/5º ano	- A estrutura do texto dramático. - Commedia dell'arte - origem e história. - entendendo os personagens /tipos. - canovaggio – estrutura do texto da commedia dell'arte. - improvisação - construção de textos teatrais.	- Dentro dos conteúdos, introduzir a temática da peça. - A máscara e a persona. - o sentido e a função da máscara. - os diversos tipos de máscaras – da Grécia ao Clown. - técnicas corporais e vocais de utilização da máscara.	- Leitura da peça. - Interpretação do texto. - Improvisações de cenas. - Retomar os conceitos trabalhados. - Escolha de personagens e funções. - Ensaios direcionados.	- Ensaio da peça, retomando os conceitos trabalhados durante o ano.

O objetivo desta proposta curricular de teatro para o Ensino Fundamental I, nesta escola, foi introduzir a linguagem teatral através de jogos básicos. Nos 1º e 2º anos, propus a contextualização da origem do teatro para relacionar com a origem da escrita proposto no planejamento geral. Para o 1º ano, pretendi introduzir essa linguagem de maneira mais lúdica, enfatizando os princípios gerais da linguagem teatral: quem, o que e o onde. Já para o 2º ano, procurei manter a questão da origem, pois é uma turma que, assim como o 1º ano, veio da Educação Infantil e, portanto, passaram a ter a disciplina teatro também a partir daquele ano. A diferença é que a contextualização da origem do teatro e da dança foi mais enfatizada. Nos exercícios do que, quem e onde, relatei com conceitos vindos do teatro grego: protagonista, theatron, drama, coro.

Como a escola trabalha com a disciplina teatro dentro do currículo escolar há alguns anos, parti do fato de que as turmas do 3º ano já tiveram experiência com a linguagem teatral e participaram das apresentações de final de ano. Com o objetivo de mostrar diversas formas de fazer teatro, propus trabalhar com animação de objetos e teatro de bonecos, pois faz parte da cultura popular e do universo infantil. Em parceria com a professora de artes, eles aprenderiam todo o processo do teatro de bonecos; desde a confecção até a manipulação dos mamulengos. Os temas e personagens confeccionados, bem como a história criada como encerramento desse

processo, foram relacionados com os conteúdos do planejamento geral do projeto desta série com o intuito de exercer a interdisciplinaridade, um dos objetivos do próprio projeto *Asa Delta*.

Para o 4º ano, propus um olhar mais aprimorado para a expressão por meio do corpo de maneira mais detalhada e objetiva, através da mímica e da pantomima. Através da mímica, eles poderiam perceber a natureza do teatro que é a ação. Após o trabalho com a mímica, pretendi introduzir as falas conforme a necessidade da seqüência de ações, ou seja, o que eles não conseguiriam falar com o corpo, introduziriam a fala. A partir da introdução da fala, fazer um trabalho com exercícios vocais e aprender a escrever um texto dramático. A forma de escrever um texto dramático também se faz pela necessidade de traduzir a cena. Partindo da escrita e do texto, pretendia mostrar os diversos tipos de texto dramático: diálogos, monólogos e textos com coro.

Para o 5º ano, como uma seqüência do que foi ensinado no 4º ano, o qual eles aprenderiam como escrever um texto dramático e os tipos de textos dramáticos existentes, minha proposta foi a criação coletiva de histórias e o aprofundamento sobre a estrutura do texto dramático. Escolhi a *Commedia dell'arte* devido à proposta do planejamento geral do 2º bimestre, que teve como tema *Quem somos?* Então, no primeiro bimestre, cujo tema geral era: *Como tudo começou*, falar sobre a *commédia dell'arte*, contextualizar historicamente, falar sobre a estrutura do texto que tinha uma base, o chamado *cannovaccio* e a partir daí eles improvisariam com seus personagens tipo e construiriam textos dramáticos. Então no segundo bimestre, com o tema já citado *Quem somos?*, aprofundar sobre os personagens tipo e sobre a máscara, o sentido da máscara e as máscaras sociais. Além disso, propor exercícios de utilização de máscaras, com seus diversos tipos, contextualizando historicamente suas origens e funções no teatro. Em parceria com a professora de artes visuais, eles confeccionariam algumas máscaras para utilizar nas aulas de teatro.

Esta foi a explanação de como se deu o planejamento do primeiro semestre de 2007, ou seja, a descrição e a justificativa de minhas escolhas e caminhos. Mas qual é a concepção de planejamento? A escola trabalhou sob a perspectiva de projeto, mas o que é um projeto? O que significa projetar? Qual é o objetivo do trabalho por projetos e de se planejar?

O projeto, ou o ato de projetar é algo inerente do ser humano. Projetar-se significa lançar-se para frente, antecipar uma ação. A capacidade de fazer projetos é uma das particularidades do ser humano, um dos fatores que nos diferenciam de outras espécies. Portanto, “(...) um projeto significa sempre a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro (...) que está sendo gestado, de uma realidade que está sendo construída.” (MACHADO, 2000, p.06).

Mas existe algo que nos move a fazer projetos que pode ser chamado de ilusão ou de utopia. A ilusão, no sentido positivo, associada às idéias de imaginação, de fantasia, de projeto, de esperança, de permanecer jogando, portanto há ação na ilusão. Já a utopia carrega a idéia de projeto, mas num sentido atemporal, ou seja, sem compromisso com o futuro, em lugar nenhum, apenas no plano das idéias. (MACHADO, 2000)

Tanto a ilusão quanto a utopia são ingredientes indispensáveis que impulsionam o ato de projetar. Para que o projeto deixe de ser uma ilusão e passe a ser ação, é necessário organizar as ações, “(...) estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, eventualmente em certo encadeamento, conceber indicadores relativos ao cumprimento das metas.” (MACHADO, 2000, p.15), ou seja, é necessário planejar.

O projeto é a concepção, é o que queremos e porque queremos. O planejamento é como vamos conseguir aquilo que queremos. Ambos ainda são conjugados no futuro e é na ação que avaliamos, modificamos, erramos e continuamos a reprojetar e a replanejar.

A partir do meu planejamento, é possível identificar algumas utopias e concepções de educação, de teatro, de currículo e de conteúdo. Essa capacidade de identificação de minhas próprias concepções só se deu no momento final da pesquisa, o qual já passei pela experiência, já descrevi e refleti sobre ela, olhos alheios a leram e, neste momento, de maneira mais distanciada e menos passional, é possível observar a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte que propõe o ensino do teatro sob a perspectiva da expressão e comunicação; produção coletiva, produto cultural e apreciação estética (PCN, Brasil, 2000)

Poderíamos interpretar que a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa que designa “os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura

da obra de arte e contextualização.” (BARBOSA, 1998, p 33) foi transposta, neste planejamento, para o ensino do teatro. Ao lermos o planejamento é possível dizer que a abordagem triangular está presente, mas gostaria de ressaltar que antes mesmo de estudar a abordagem triangular, próprio do ensino das artes visuais, na minha graduação, as minhas práticas como atriz no processo de construção de personagem, ou como encenadora, já aconteciam, nelas mesmas, a abordagem triangular, ou seja, não foi algo que li e tentei “aplicar”. Porém, ao estudar a abordagem triangular, houve um aprofundamento de minha prática. Vale ressaltar que não nego a abordagem triangular, pelo contrário, acredito que esta abordagem se faz presente na linguagem teatral, principalmente no processo de ensino/aprendizagem dessa linguagem, sob minhas concepções de teatro educação.

Quando propomos um jogo teatral, qualquer que seja, logo há a criação. A apreciação se dá na divisão palco e platéia, onde a platéia assiste, lê, avalia e critica os jogadores que se apresentaram. A contextualização pode acontecer na avaliação do jogo, quando os jogadores dizem o porquê de suas escolhas e o professor/mediador/orientador, a partir dos produtos artísticos, dos resultados dos jogos, junto com os jogadores, sintetiza, sistematiza os elementos da linguagem teatral que surgiu e que foi possível trabalhar.

Num contexto em que se pretende apresentar uma peça de teatro, tanto na escola quanto no meio artístico, a abordagem triangular também pode acontecer. O próprio texto dramático é uma obra de arte, uma obra literária. A leitura de obra/fruição/apreciação, neste processo, acontece num primeiro momento na interpretação do texto que pode ser lido sob o ponto de vista do enredo, do perfil psicológico dos personagens, do contexto social, da estética das cenas, etc. A contextualização pode acontecer no momento da construção do personagem, o qual o ator ou estudante questiona sobre o passado do personagem, pesquisa o contexto histórico e social que a história da peça aponta, o contexto em que o dramaturgo escreveu a peça. Esta pesquisa e contextualização são necessárias também ao criar o cenário, o figurino e conceber a sonoplastia da peça. E a criação/produção é o atuar, o fazer a própria obra de arte, é o ser o personagem, é o ato em si.

Num processo colaborativo, o qual o texto é criado junto com os atores ou estudantes, a abordagem triangular acontece de maneira mais complexa ainda, pois

os atores ou estudantes apreciam sua própria obra que é o texto a partir daí o triângulo: criação/leitura/contextualização acontece, não necessariamente nessa sequência. A gama de possibilidades é quase que infinita principalmente devido ao hibridismo próprio da linguagem teatral.

O aspecto que considero fundamental da abordagem triangular proposta por Ana Mae, tanto no teatro educação, quanto na educação com e maiúsculo, é a profundidade com que a autora discorre sobre o processo de ensino/aprendizagem da arte ou, podemos falar aqui, das artes. Uma profundidade que resgata toda história da arte educação no Brasil em diálogo com o mundo, e a partir deste resgate, Ana Mae nos situa, diz de onde viemos e como chegamos até aqui. Conhecer o processo histórico é fundamental para identificarmos e transformarmos as nossas ações. Junto com o resgate histórico, Ana Mae analisa, reflete, critica nossa condição de colonizados tanto no âmbito geral quanto na arte e na educação e a partir de então, abre caminhos para que nós possamos reconhecer, criar e recriar nossa cultura e nossa história.

Vivências: a experiência com alunos do primeiro ano

Para contar como foi o desenvolvimento deste planejamento em cada série é necessário saber como foram estruturadas as aulas e as turmas. No ano de 2007 formaram-se quatro turmas por série, duas no período da manhã e duas no período da tarde. Somente o 2º ano teve apenas uma turma de manhã e duas à tarde. Comportavam, em média, de 10 a 20 alunos por sala de aula.

Tendo como ponto de partida o projeto Asa Delta, propus aos alunos que nossas aulas fossem uma viagem para o mundo do teatro, e como toda a viagem, cada grupo teve o seu Diário de Bordo para registrar os caminhos e as descobertas. A cada aula, um aluno ficava responsável pelo Diário de Bordo da turma, portanto foi um registro coletivo e desta maneira eles foram responsáveis por algo em comum do grupo e, além disso, teríamos um registro de todo o processo, com condições para uma avaliação reflexiva e contínua. O Diário de Bordo, também chamado de protocolo de sessão é uma prática que, segundo Ricardo Japiassu “foi inaugurada por Ingrid D. Koudela, com base em estudos dos procedimentos sinalizados por Bertold Brecht, no bojo de sua teoria da peça didática.” (JAPIASSU, 2005)

Então as aulas adquiriram uma rotina de leitura do Diário de Bordo com comentários sobre a aula anterior, proposta dos exercícios e jogos teatrais e encerramento com avaliação do que foi feito na aula. Vale ressaltar que, de início, levaria o Diário de Bordo para casa quem quisesse, mas que todos deveriam levá-lo alguma vez durante o semestre.

O registro e a descrição do desenvolvimento desta proposta serão feitos por série, divididos em capítulos, tendo em vista que o objetivo é analisar essa proposta de maneira ampla a qual possamos ter a dimensão global do processo. Desta maneira, farei a descrição no geral, apontando alguns casos que se destacaram neste processo. Além da descrição, destacarei em cada capítulo pontos de reflexão, ou seja, problematizações que saltaram aos meus olhos, ou que estavam passando despercebidas. Para o aprofundamento e esclarecimento de algumas situações, ou

melhor, para a leitura/interpretação/análise do que se passou, busco também referenciais teóricos que mais me identifiquei ou que me ajudaram a pensar sobre.

Como já foi citado, o planejamento do 1º e do 2º ano são parecidos, levando em conta também que ambas as séries vieram da Educação Infantil, tiveram vivências parecidas nas aulas de Expressão Corporal e apresentaram a mesma peça no final do ano anterior, portanto em relação ao teatro tinham o mesmo repertório.

No 1º ano, devido aos horários da escola e do espaço restrito, duas turmas fizeram as aulas num espaço denominado *Vivências* e duas turmas fizeram no local considerado mais adequado para as aulas: no pátio da escola, onde tem um palco.

O espaço de *vivências* é um espaço aberto, com teto coberto o qual o muro é voltado para frente da escola. É um espaço extremamente ruidoso. Os ruídos são provocados pelos barulhos da rua: carros, ônibus e buzinas e pela movimentação interna da escola, pois é um local de passagem para as salas da Educação Infantil, portanto, durante as aulas passavam crianças com suas professoras, cantando músicas em fila para se locomoverem. Era possível ouvir os barulhos das crianças no corredor ao lado fazendo higiene (escovando os dentes), as crianças na brinquedoteca e até as crianças que estavam no pátio no intervalo. Algumas atividades foram prejudicadas, ou seja, não atingiram seus objetivos iniciais devido ao espaço, à falta de concentração tanto minha quanto dos alunos e ao barulho.

Já no pátio coberto o barulho era bem menor e com mais condições das aulas acontecerem, porém também com algumas ressalvas. Ao lado do pátio se localizava o refeitório e a partir das 11 horas da manhã iniciava o almoço das crianças da Educação Infantil, portanto era possível ouvir as professoras cantando, organizando as crianças, conversando, crianças ora chorando ora conversando. Mas a poluição sonora era bem menor em relação ao espaço de *Vivências*. Algumas vezes éramos surpreendidos por pessoas que passavam por lá e acabavam distraindo as crianças ou então quando havia entrega de cesta básica ou produtos de limpeza, entrava uma caminhonete e parava ao lado do palco. A cesta básica no primeiro semestre era descarregada no palco, portanto era necessário parar a aula para o descarregamento. Quando esse descarregamento não coincidia com o dia da aula de teatro, era necessário se adaptar ao palco, pois as cestas básicas permaneciam

no palco por volta de uma ou até duas semanas. As cestas básicas eram motivo de distração pois as crianças queriam sentar nelas, saber o que era e por vezes querer se esconder atrás, portanto causavam dispersão nas aulas.

Aula 1 (29/01)

As turmas de 1º ano já me conheciam, pois fui professora de Expressão Corporal deles na Educação Infantil no ano anterior. Em roda, com todos sentados, me apresentei para os alunos novos e conversei sobre a diferença das aulas de Teatro e das aulas de Expressão Corporal.

Eles se apresentaram e quiseram comentar sobre a peça apresentada no ano anterior e recordar os fatos mais significativos. Conversei brevemente com eles sobre isso e depois conversamos sobre algumas regras de convivência, portanto fizemos alguns combinados.

Ao final da conversa iniciei um breve aquecimento corporal com rotação das articulações e parti para os jogos de apresentação e integração.

O primeiro jogo foi o “bom dia”, sugerido por Augusto Boal (2000, p.118):

(...) cada pessoa deve dar bom-dia ou boa-noite a uma outra pessoa e dizer seu nome, não podendo largar a mão dessa primeira pessoa antes de apertar a de uma outra, para dar bom-dia ou boa-noite, e assim por diante, formando-se redes de apertos de mão.

Esse jogo, além de integrar também tem a função de descontrair, pois todos falam ao mesmo tempo, dão risada e não se expõem. Aproveitei a descontração do jogo e fiz variações como: “Agora faz-de-conta que vocês estão morrendo de frio. Como dizer o bom-dia? Agora estão tristes, com raiva, felizes, chorando, rindo, com medo, com sono e agora vou contar até três e vamos dizer um bom-dia juntos e bem legal para esta aula...”

Com os alunos já descontraídos percebi que podia propor um jogo que exigisse maior exposição e concentração. Propus o jogo do nome e gesto: em roda, todos de pé, uma pessoa inicia: diz o seu nome e faz um gesto que representa algo de sua personalidade, depois todos ao mesmo tempo dizem o nome da pessoa e reproduzem o gesto que ela fez. A próxima pessoa da roda segue dizendo o seu nome e fazendo o seu gesto, em seguida todos dizem o nome dela acompanhado

do gesto, e assim por diante. Quando todas terminam existe a variação, a qual a pessoa A diz seu nome acompanhado do gesto, a pessoa seguinte, ou seja, a pessoa B diz o nome e faz o gesto da pessoa A e segue dizendo seu nome e gesto. A pessoa C tem que dizer o nome e gesto da pessoa A, B e o seu e assim por diante. Este jogo requer concentração e memória. É interessante observar como um interpreta e tenta reproduzir o gesto do outro. Neste jogo também é possível observar quem é mais tímido, a postura corporal de cada um, quem quer chamar a atenção fazendo um gesto difícil de ser reproduzido, quem tem dificuldade de expressar o seu gesto ou até dizer o seu nome em voz alta para todos. É muito importante neste jogo ter cuidado com aqueles que são mais introvertidos e ajudá-los para eles se sentirem acolhidos e confiantes. Estes jogos foram propostos para todas as turmas, como uma atividade diagnóstica. Foi uma forma de conhecer melhor o território em que eu estava pisando.

Nesta aula estava planejado para eu propor o jogo da bolinha com nome, mas não foi possível realizar porque o tempo já havia se esgotado e o relaxamento não foi proposto por causa do espaço, que era barulhento demais e o chão frio.

Aula 2 (05/02)

Para iniciar a aula, procurei manter uma rotina de sempre começar com uma conversa em roda, então todos sentaram em roda e eu pedi para eles se lembrarem do que aconteceu na aula anterior. Aos poucos, eles foram se recordando e fazendo comentários sobre a aula. Então apresentei o Diário de Bordo, uma idéia que já propus em outros grupos e que deu muito certo. Primeiro perguntei: “quem gosta de viajar?” Todos levantaram a mão. “Quando a gente viaja, do que a gente pode ir?” E eles responderam: “Ah, de avião, carro, ônibus, trem.” E eu perguntei: “de Asa Delta?” Alguns perguntaram o que era uma asa delta. Em algumas turmas tinha um ou outro que sabia o que era e eu pedi para explicar. Nas turmas que ninguém sabia eu expliquei. Então perguntei: “e de navio?” Todos concordaram. Continuei: “Antigamente, quando não existia carro, avião, ônibus, para as pessoas viajarem para lugares distantes, de um país para o outro, elas iam de navio e as viagens eram muito longas, podia durar até meses, então elas faziam um diário de viagem. Quem aqui já viajou de avião?” Alguns disseram que sim e outros que não. “O comandante não fala: ‘nós estamos a bordo?’ Isso quer dizer que estão todos

prontos para viajar e, estar a bordo é estar viajando. Então eles chamavam esse diário de Diário de Bordo. Neste diário, eles colocavam tudo o que tinha acontecido na viagem, o que eles viram de novo, o que aprenderam, sobre os lugares que conheceram, sobre os amigos novos, como se sentiam. A gente vai fazer de conta que as nossas aulas serão uma viagem pelo mundo do teatro, nós estaremos todos no mesmo navio, então nós teremos um diário de bordo da sala. Cada dia um coleguinha vai levar o diário para casa e escrever ou fazer um desenho, colagem, a maneira que vocês quiserem sobre o que aconteceu na aula de teatro naquele dia. Ele pode falar do que gostou, do que não gostou. Cada um vai fazer do seu jeito. Então vai trazer na próxima aula e todos verão juntos o que o colega fez. Quem quer levar o diário para a casa?” Nas turmas do 1º ano, muitos queriam levar, então fiz um sorteio com parlenda.

Para as turmas de 1º, 2º e 3º ano, coloquei bilhete na agenda de quem era o responsável pelo Diário de Bordo, para eles não se esquecerem de fazer e para os pais ajudarem, se necessário.

Todos se levantaram e fiz um breve aquecimento corporal, o mesmo da aula anterior e continuei propondo jogos de integração, expressão corporal, percepção espacial e grupal. Primeiro fiz o jogo do siga o mestre em fila: formei pequenos grupos em filas e expliquei: “Os primeiros das filas são os mestres. Ao som da música, os mestres têm que se movimentar e todos de sua fila o seguem. Quando a música parar, todos param e, quando eu disser para trocar o mestre, o mestre vai para o final de sua fila e o seguinte passa a comandar os movimentos. E assim por diante até todos serem o mestre.” Antes de iniciar o jogo, fiz um combinado com eles que neste jogo não podia falar, mas quando desse vontade, podia rir. Como são várias filas e vários mestres ao mesmo tempo, eles não se sentiram intimidados em estarem em evidência, pois era uma exposição sutil. Neste jogo era possível observar como cada um se expressava e se sentia no papel de mestre e no papel de seguidor do mestre. Alguns, como mestres, faziam movimentos mais complexos, outros faziam o mesmo movimento e o grupo pedia para mudar, nestes momentos eu dizia: “o mestre faz o que ele quer, siga o mestre!” Alguns não aceitavam seguir e queriam fazer diferente do mestre. Este jogo foi acompanhado de muita risada, às vezes uma risada nervosa pela timidez, às vezes eles riam do movimento que o mestre sugeria e, às vezes, reclamavam do movimento com alguns “AH!”

Quando todos já tinham passado pelo papel de mestre, pedi para eles fazerem um círculo e eles queriam fazer de novo o jogo, então disse que íamos fazer um diferente, mas divertido também. Era o siga o mestre em círculo. Todos de pé, uma pessoa era o mestre e as outras a seguiam. Como era em círculo, não podia sair do lugar. Desta vez todos estavam participando juntos e como o formato era outro, os tipos de movimentos mudaram. Inseri neste jogo o “quem é o mestre?” Uma pessoa do grupo sai. No círculo, combinei com eles em voz baixa quem era o mestre. Eles começaram o movimento. A pessoa que saiu tinha três chances de adivinhar quem era o mestre. Depois de adivinhar começamos de novo. Quem era o mestre passou a ser a pessoa que ia adivinhar e escolhemos outro mestre até todos exercerem as duas funções. Dependendo do andamento da aula, não dava tempo de todos fazerem as duas coisas, mas na maioria das turmas deu tempo. Neste jogo o objetivo foi trabalhar a percepção de grupo. No início, a pessoa que estava de fora conseguia perceber logo quem era o mestre. Então perguntei para o grupo: “como a gente pode fazer para ficar mais difícil adivinhar quem é o mestre?” Eles falaram: “tem que todo mundo fazer ao mesmo tempo.” Perguntei para quem tinha adivinhado: “como você adivinhou quem era o mestre?” “Ah! Tava todo mundo olhando para ele.” Perguntei para o grupo: “todo mundo tem que olhar para o mestre?” E eles perceberam que não. E continuei: “só depende do mestre disfarçar para ficar mais difícil adivinhar?” E um aluno falou: “a gente tem que disfarçar também.” Aos poucos, eles foram percebendo que todos tinham que colaborar enquanto grupo para não ficar fácil, mas nem todos conseguiram perceber logo e o jogo continuou.

Fiz o relaxamento com algumas turmas quando sobrou tempo, mas foi muito rápido e o espaço não colaborou para tal atividade.

Aula 3 (12/02)

Nesta aula, começamos a rotina das aulas desse semestre de sempre ler o Diário de Bordo no início da aula para lembrar o que aconteceu e fazer possíveis comentários e avaliações. Foi o primeiro registro, então pude ver o que eles entenderam da proposta.

Nas turmas do 1º ano, a predominância foi do desenho, com algumas palavras e, dependendo do aluno, frases. Em três turmas, os autores do primeiro

registro entenderam a proposta e conseguiram explicar o que desenharam, relacionando com a aula. Uma delas se utilizou de colagens e escreveu sobre o Diário de Bordo. Nesses três diários eles se ativeram a um jogo e não a tudo o que fizemos na aula anterior, então perguntei para o grupo o que mais tínhamos feito e eles responderam. Orientei que era interessante tentar colocar tudo o que eles se lembrassem da aula. Em uma turma o aluno esqueceu o Diário de Bordo e ficou duas aulas sem trazê-lo, então prejudicou esse processo de registro bem como o entendimento da proposta.

Depois de lido o Diário de Bordo e escolhido o próximo a levá-lo para a casa, conversei com eles sobre a origem do teatro e perguntei o que eles já tinham estudado sobre a origem da escrita. Eles falaram dos egípcios e dos hieróglifos. Para falar sobre a origem do teatro, antes perguntei qual é a diferença entre teatro, dança, novela e cinema e eles citaram algumas diferenças: “quando a gente dança a gente não fala; a novela é na televisão e o teatro é no palco, o cinema é na tela e o teatro é ao vivo.” Perguntei: “em todos esses tem platéia?” “Tem, mas é diferente, na novela a gente vê em casa e no teatro e no cinema tem que ir para ver.”

A partir das comparações, concluí perguntando sobre as características somente do teatro e eles responderam: tem atores, conta uma história, é ao vivo, é no palco, tem platéia, pode ter dança e música.

Comentei que antigamente o teatro era feito para dizer coisas do dia a dia. “E hoje, o que fazemos no nosso dia a dia?” “Ah, a gente come, vai para a escola, brinca.”

Propus um jogo: “vamos formar alguns grupos e cada grupo vai fazer uma mímica de alguma coisa que faz no dia a dia, mas prestem atenção, a cena tem que ter começo, meio e fim.” Eles se reuniram, combinaram e apresentaram uns para os outros. Antes de apresentar expliquei para a platéia como eles iam assistir, ou seja, o que eles tinham que observar. Para isso retomei o que tinha pedido anteriormente: “Bom, então vamos observar o que eles estão fazendo no cotidiano e se tem começo, meio e fim. Pode ficar rindo do colega ou falando que está feio? Não. Pode ficar falando sobre a cena durante a apresentação? Não. Vamos comentar sobre a cena só quando acabar.” Em relação à platéia, geralmente peço para que não batam palma no final, pois estamos fazendo só um exercício. Acho que bater palma, quando estamos fazendo os jogos gera uma expectativa dos jogadores e acaba

gerando um juízo de valor, ou seja, eles batem mais ou menos palma para as cenas que eles gostarem mais ou menos.

Essa primeira apresentação foi bastante desestruturada, pois deixei-os sem orientações para poder ver como cada um estava em cena, a utilização do espaço, a criação da cena, a relação com os colegas em cena e a relação com a platéia. Alguns se esconderam, outros fizeram rápido e outros grupos fizeram com bastante detalhes. Ao final de cada cena apresentada apenas perguntei sobre o tipo de atividade do cotidiano que o grupo estava fazendo e se tinha começo, meio e fim. A platéia avaliou o que eu havia pedido em cena, não podia avaliar coisas que não tinham sido combinadas anteriormente. Apenas valorizei algumas soluções cênicas para eles começarem a perceber as formas de apresentar uma cena. Encerrei a aula depois que todos apresentaram, com uma conversa sobre comentários gerais do que foi feito.

Nesta aula tive muita dificuldade com uma turma, a mesma que o aluno esqueceu o Diário de Bordo. A dificuldade se deu por causa de uma aluna com necessidades especiais. Ela é maior que a turma, por volta de 12 anos, e tem transtorno global do desenvolvimento, apresentando dificuldade na fala e no andar, necessitando sempre de meu auxílio. Esta era a primeira aula dela de teatro, pois ela estava saindo mais cedo da escola, mas eu não tinha sido avisada que ela ia participar e não teve o acompanhamento de ninguém, nem da professora tutora e nem de alguma auxiliar de sala. Essa turma tinha a característica de ser agitada, com alunos que exigiam limites. A aluna com necessidades especiais, ainda não havia criado um laço comigo, portanto não me obedecia, então enquanto todos estavam sentados ela queria ficar de pé e se eu largasse a mão dela, ela saía do palco e, como o espaço é aberto, ela podia se perder. Ela me puxava frequentemente para ir ao banheiro porque queria se olhar no espelho e enquanto isso eu não podia deixar a turma sozinha. Eles perceberam minha dificuldade e ficaram ainda mais dispersos. Portanto, tive que mudar os planos e dar brincadeiras que eles conheciam para poder manter o controle da sala. Ao final do dia relatei o fato para a orientadora e para a coordenadora pedagógica dizendo que eu precisava da presença da professora tutora ou de alguma auxiliar para acompanhar a aula e que, aos poucos, eu iria criar um laço com a aluna e ela entenderia o que estava acontecendo. Elas disseram que a professora ficaria com a aluna na aula seguinte.

Aula 4 (26/02)

Fizemos a leitura do Diário de Bordo. Mais uma vez, na turma do 1º ano, o mesmo aluno não levou o diário então foi necessário tomar a providência de reforçar na agenda a necessidade do diário e reforçar com a professora a importância de ela lembrá-lo de levar para a aula, portanto nesta turma recordamos verbalmente o que foi feito na aula anterior.

Em outra turma a aluna que deu seqüência ao registro do diário tomou como modelo o registro anterior, portanto também fez recorte e colagem sobre viagens e não sobre a aula que se seguiu. Retomei o objetivo do Diário de Bordo e acredito que eles acabaram entendendo. Tive que retomar verbalmente o que tínhamos feito na aula anterior. Ao escolher o próximo a ficar com o diário, no final da aula, perguntei para o aluno individualmente o que ele achava que era para fazer, assim tive a certeza que ele havia entendido a proposta.

As outras duas turmas fizeram a seqüência da aula.

Lembrei do que foi conversado sobre o teatro antigo e mostrei algumas imagens que retratavam a época, selecionadas do Egito, Grécia e Roma. Passei as imagens uma a uma para todos apreciarem de perto. Perguntei quem gostou de qual imagem e formei grupos de acordo com a afinidade das imagens. Em grupos, pedi para eles reproduzirem a imagem em forma de *tableau*, ou seja, parados. Cada um escolheria um personagem da imagem e montava a imagem com o corpo. Esse exercício foi uma forma de observar mais detalhadamente a imagem, de interpretar o que estava acontecendo, além de trabalhar a lateralidade, a bi e a tridimensionalidade.

Pedi para formar palco e platéia e cada grupo apresentou sua imagem e seu *tableau*. Quando havia algum equívoco em relação à profundidade ou ao lado certo do personagem, a platéia conseguia observar, então aquele que detectava o que estava fora do lugar eu pedia para ajudar o grupo e desta maneira eles conseguiram se perceber melhor.

Em seguida, eles retornaram nos grupos e eu pedi para eles conversarem sobre o que achavam que estava acontecendo na imagem e criar uma história com começo, meio e fim. Na história inventada tinha que conter a imagem apresentada e não podia ter falas.

No início dos jogos teatrais peço para eles fazerem a cena sem fala para aguçarem a expressão corporal, a percepção espacial e a percepção do grupo. Além disso, para eles se fazerem entender em cena, sem as falas, é necessário agir e a ação é a base da linguagem teatral.

Estava planejado para eles apenas criarem e ensaiarem a cena, mas, como eles criaram rapidamente as histórias, deu tempo de apresentar para a turma. Em alguns grupos a história foi bem simples e rápida, em outros a cena foi mais elaborada, alguns alunos tiveram dificuldade de entender a proposta, mas quando fizeram e assistiram os outros grupos, acabaram entendendo. Também observei que quando eles preparavam alguma cena tinham a necessidade imediata de apresentar para a turma. Portanto, acabei adiantando uma aula do meu planejamento e reestruturei algumas aulas ao longo do processo.

A aluna com necessidades especiais participou da aula e fiquei novamente sem acompanhamento de outra pessoa para me ajudar. Ela ficou menos agitada e a turma também ficou menos dispersa, mas ainda tive dificuldades de conduzir a aula, só que daquela vez consegui cumprir com o que havia planejado. Pontuei novamente com a coordenadora pedagógica sobre a importância de auxílio com aquela aluna. Ela disse que ia tomar providências.

Aula 5 (05/03)

Nesta aula, observei que o ritmo da turma era mais rápido do que eu havia planejado, portanto, ao longo da aula acabei também trabalhando os jogos da aula seguinte, ou seja, remanejei o meu planejamento.

Fizemos a leitura do Diário de Bordo e observei que eles estavam entendendo a proposta cada vez mais e descobrindo a sua forma de registrar a aula.

Aquele aluno que tinha esquecido o diário por duas aulas seguidas levou-o e a professora tutora disse que estava na sala, portanto percebi que quando solicitei o diário mais enfaticamente a professora se prontificou a ajudar a solucionar o problema. A minha relação com as professoras tutoras e com outros professores da área diversificada é uma questão a ser colocada à parte e problematizada após a descrição das aulas, pois essas relações acabaram influenciando o andamento do processo.

Portanto, naquela turma, tive que retomar o sentido e o objetivo do Diário de Bordo e como funcionaria o registro. Enfatizei a importância da responsabilidade de fazer o registro e levar para a aula, senão o grupo ficaria prejudicado. Nesta aula, a aluna G, com necessidades especiais havia faltado.

Ainda em roda, depois de recordar sobre a aula anterior, retomei as histórias criadas e apresentadas. Também retomei as avaliações da sala. Então pedi para eles se reunirem e reelaborarem a cena com base nos comentários da turma e incluírem diálogos conforme sentissem necessidade. Antes de apresentar, no processo de reelaboração das cenas, circulei pelos grupos para dar orientações específicas e auxiliar nas soluções cênicas e de enredo.

Desta vez, como eles já haviam apresentado a história para a turma, tiveram maior preocupação em ensaiar para melhorar a cena, então o processo de ensaio foi um pouco mais longo.

Antes de cada grupo se apresentar, retomei com a turma a história do grupo. Ao final de cada apresentação eles avaliaram o que tinha sido mudado, as falas introduzidas, as novas soluções cênicas e, no geral, os grupos ficaram satisfeitos com os resultados e aqueles que tinham maior dificuldade de se expor, na segunda vez que apresentaram, se sentiram mais seguros.

Aula 6 (12/03)

Como rotina, lembramos da aula anterior por meio do Diário de Bordo.

Antes de conversar sobre coro e protagonista, propus jogos de equilíbrio do espaço, percepção de grupo e concentração.

Primeiro propus um breve aquecimento corporal com a rotação das articulações. Então pedi para eles andarem pelo espaço. Ao som de uma palma, deveriam parar no lugar, estáticos e, ao som de duas palmas, continuar. É comum eles buscarem algum colega para andarem juntos, ou um cutucar o outro. Ao longo do exercício, dei algumas instruções como: “andem sozinhos, observem o espaço, olhem para um ponto e vão até ele, depois mudem o ponto, prestem atenção nas palmas e não no colega.” Este jogo exige concentração para não trombar no colega, prestar atenção no espaço e nas palmas. Então quando percebi que estavam concentrados enquanto grupo, coloquei uma música lenta e fui dando os comandos ao longo do jogo: “agora imaginem que cada um está em volta de uma bolha de

sabão, passem a mão em volta de vocês, sintam a bolha de sabão a sua volta, cuidado para não estourar a bolha do colega, vão caminhando pelo espaço, agora imaginem que devagar você vai se juntar a um colega e a sua bolha de sabão e a dele se transformará em uma só, andem juntos nessa bolha, devagar e cuidado para não estourar a bolha, agora se separe e ande sozinho, agora em quatro pessoas, agora em seis, agora todos estão dentro de uma bolha só, a bolha da sala.” Neste ponto, eles estavam concentrados, então todos deram as mãos e sentaram. Propus o jogo da corrente. “Todos de mãos dadas e olhos fechados quando um sentir um aperto de mão, passará para a mão do colega do lado.” Este exercício é bem interessante e, dependendo do nível de concentração dos jogadores, pode variar os apertos, mudar de lado ou mandar dois apertos de uma vez.

Nesta aula, percebi que foi criado um ambiente de concentração, mas só foi possível porque foi respeitado o nível de concentração de cada turma. A concentração ocorreu de maneira gradativa e era uma condição para começar a propor os jogos de grupo e de coro. A turma estava começando a ficar mais consistente enquanto grupo, mais integrada.

Aula 7 (19/03)

Após a leitura do Diário de Bordo, expliquei que a partir daquela aula nós iríamos fazer exercícios de voz, porque para fazer teatro a gente também utiliza a voz. Para explicar essa importância, lembrei da conversa sobre a diferença entre cinema, novela e teatro, lembrando que o teatro é ao vivo e no palco. Então perguntei se era necessário falar alto ou baixo e eles responderam: “alto.” “É para gritar (falei gritando) ou falar alto (falei alto de maneira projetada)?” E eles responderam: “falar alto.” “Então nós vamos aprender a falar alto sem gritar, para não machucar a garganta e para não ficar feio.”

Fizemos aquecimento da parte superior do corpo, rotação da cabeça, auto massagem no pescoço, rotação dos ombros e torção das costas, todos sentados. Depois iniciei com exercícios de respiração: “Vamos inspirar e expirar pelo nariz devagar, sentir o ar entrando e saindo devagar. Coloquem a mão no abdômen e imaginem que dentro da barriga, na parte de baixo tem uma bexiga e quando o ar entrar, a bexiga enche e quando o ar sair, a bexiga esvazia.” Eles foram percebendo e prestando atenção em si e no outro. Os exercícios de respiração e de voz no início

causam estranheza e eles dão muita risada, pelas sensações que os exercícios causam ou até por ter que fazer careta e barulhos diferentes. Alguns de início não fazem direito, pois se sentem envergonhados.

Após sentirem a respiração com mais calma, pedi para todos inspirarem e soltar o ar em S três vezes, juntos. Soltar em S de soquinho. Soltar em X contínuo, depois x em soquinho. Soltar em f contínuo e em f de soquinho. Soltar um pá e pá em soquinho. Através do abdômen, soltar na seqüência s, f, x, pá. Todos juntos.

Para soltar o rosto, pedi para eles abrirem e fecharem a boca, todos mastigando de boca aberta, mascando chiclete de boca aberta, fazendo careta sem usar as mãos. Vibrar a língua em tr, como se estivesse tocando uma campainha, vibrar os lábios em pr, como se fosse um cavalo ou imitando o motor de um carro. É importante se utilizar de imagens, pois são exercícios mecânicos e abstratos e, com as imagens, fica mais fácil e divertido de fazer.

Dei seqüência aos exercícios de equilíbrio espacial. Eles são importantes para os alunos, pois, além de terem a noção de espaço, eles aprendem a se situar, a se posicionar no palco e a ter mais autonomia em cena. Iniciei falando: “imaginem que aqui é um barco e vocês estão todos em cima do barco. O que acontece se todos ficarem no lado direito? Vamos todos para esse lado. O que acontece com o barco?” E alguns responderam: “ele cai para esse lado.” “Então vamos para o outro lado. O que acontece? Ah, agora ele vira para cá? Então como fazer para deixar o barco equilibrado? O que é equilíbrio?” “Ah, é quando a gente não cai.” “Então, como a gente faz para o barco não cair?” “Fica todo mundo no meio.” “No meio? Não vai ficar muito pesado com todo mundo no meio?” “Ah, então fica todo mundo espalhado.” “Ah, legal, então vamos andar pelo espaço, pensando que vocês estão nesse barco. Quando eu bater uma palma todos param e quando eu bater duas palmas todos continuam andando.” Quando eles paravam, eu pedia para eles olharem em volta para ver se o barco estava equilibrado, o impulso deles era tentar equilibrar o barco na hora, dando um pulinho onde tinha um espaço vazio, mas eu falava que não precisava corrigir rapidinho, era para tentar equilibrar melhor o barco na próxima vez. Este jogo do barco é proposto por Viola Spolin e fiz adaptações conforme as necessidades dos grupos.

Quando eles já estavam percebendo melhor o espaço e o corpo deles em relação ao espaço, introduzi um exercício de tempo-ritmo. Segundo Constantin Stanislavski, em seu livro, *A construção do personagem*,

“O tempo é a rapidez ou a lentidão. Acelera ou arrasta a ação, apressa ou retarda a fala. (...) Nossas ações, nossa fala prosseguem em função do tempo. No processo da ação, temos de preencher a passagem do tempo com uma grande variedade de movimentos, alternados com pausas de inatividade e, no processo da fala, o tempo passa a ser preenchido com momentos de pronúncia de sons de diferentes extensões, com pausas entre eles.” (STANISLAVSKI, 2003, p. 254-256)

A forma de preencher o tempo é o ritmo. Esta definição é extremamente técnica, que faz parte da linguagem teatral. Minha intenção era para que eles percebessem o tempo-ritmo por meio de jogos e exercícios, para perceberem o quanto podiam variar e criar dentro do tempo de uma cena. Então, eles continuaram andando pelo espaço, já de maneira equilibrada e através das palmas determinei o tempo da caminhada. A aceleração foi determinada por números, aumentando gradativamente do 1 ao 5 e a desaceleração do -1 ao -5. Eles perceberam a variação, então eu só falava o número: “andando no 1, no 5, no menos 5. Todos andando no mesmo tempo.” Então concluí: “quando assistimos a um filme, a história às vezes fica devagar e acontece alguma coisa que acelera e depois volta a ficar lenta. Numa peça de teatro isso também acontece.”

Outro jogo sobre tempo-ritmo e que também trabalha outros elementos da linguagem teatral é o jogo da máquina ou, como Augusto Boal denomina: “A máquina de ritmos” e explica o jogo:

Um ator vai até o centro e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. Os outros atores prestam atenção, em círculo, ao redor da máquina. Um segundo ator se levanta e, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não idênticos. Um terceiro ator faz o mesmo, e um quarto, até que todo o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa, harmônica.

Quando todos estiverem integrados na máquina, o diretor diz ao primeiro ator para acelerar o ritmo – todos devem tentar seguir essa mudança no andamento. Quando a máquina estiver próxima à explosão, o diretor determina que o primeiro ator diminua o ritmo até que todas as pessoas terminem juntas o exercício. (BOAL, 2000, p. 131-132)

Antes de iniciar o jogo, primeiro perguntei: “o que é uma máquina e quais tipos de máquinas existem?” E eles responderam: “máquina de costura, de lavar, etc.” Então perguntei do que era feita uma máquina e eles demoraram para responder, e eu falei: “não é de peças? Cada máquina tem uma função, não é? Para que serve a máquina de costura? Para costurar, então cada peça da máquina também serve para alguma coisa, na máquina de costura tem a agulha, a peça que segura a linha e vai soltando para costurar, a peça que faz a agulha subir e descer e assim por diante. Então a gente vai construir uma máquina e cada um vai ser uma peça dessa máquina que vamos inventar.” Eles construíram as partes da máquina aos poucos, segundo a explicação do jogo acima, mas eu pedi para eles fazerem o som da máquina depois que todos entraram nela, para que eles se concentrassem primeiro no movimento e depois no som. Então, ao invés de pedir para o primeiro ator acelerar, me utilizei do exercício feito anteriormente e falava o tempo traduzido nos números: 1 ao 5, -1 ao -5, até desacelerar e todos pararem ao mesmo tempo.

Voltamos a fazer a roda e eles gostaram bastante do jogo. Fiz variações: “agora nós vamos fazer uma máquina de doces.” Desta vez foi mais rápido, pois eles já tinham entendido o jogo. Depois perguntei qual era a função de cada um nessa máquina de doces e eles fizeram movimentos que um complementava o que o outro estava fazendo. Para finalizar, propus a máquina de brinquedos. A cada máquina eles aprimoraram o movimento, a funcionalidade e a complementaridade das peças, bem como o ritmo, o som, a aceleração e a desaceleração resultando em movimentos mais harmônicos.

Finalizamos a aula com uma breve conversa sobre os jogos e senti que eles gostaram, pois estavam entretidos em tudo o que eu estava propondo. Mas, ao longo dessas aulas, observei que durante alguns jogos alguns alunos atrapalhavam o andamento da aula ou não seguiam as regras. Mesmo chamando a atenção ou

conversando individualmente não estava adiantando, pois eles voltavam a deixar de seguir as regras, então fiz alguns combinados que explicarei na aula seguinte.

Aula 8 (26/03)

Após a leitura do Diário de Bordo, conversei sobre a importância de seguir as regras dos jogos. Depois falei sobre o combinado dos quatro avisos: “se o colega está atrapalhando ou não está seguindo as regras dos jogos e da aula vai receber o primeiro aviso para saber o que está fazendo de errado; se continuar recebe o segundo aviso, sai do jogo por um tempo e depois retorna; se mesmo assim continuar atrapalhando, recebe o terceiro aviso e sai do jogo até o final da aula e se mesmo fora do jogo continuar atrapalhando sairá da aula e será encaminhado para a orientação.” Fiz este combinado com todas as turmas do 1º ao 5º ano e deu resultado. Na maioria das vezes, eles receberam até o segundo aviso, pois quando eles assistiam os colegas jogando preferiam seguir as regras e jogar também. Salvo algumas exceções, que foram solucionadas segundo o combinado feito com eles.

Retomei a conversa sobre o teatro antigo, resgatando as imagens. Então expliquei o que era o coro, utilizando como exemplo a peça que eles apresentaram no ano anterior a qual grupos de alunos faziam o mesmo personagem e em alguns momentos falavam e se movimentavam em coro. Então, fizemos aquecimento vocal e corporal e iniciamos alguns exercícios de coro.

Com quadrados no chão, pedi para eles andarem de um quadrado para o outro, todos tinham que andar juntos, sair e chegar ao outro quadrado juntos, sem sair da linha e um tinha que ajudar o outro. Para eles terem um objetivo maior além do que foi proposto e para terem noção que as atitudes individuais influenciam o grupo, iniciei o jogo atribuindo 10 pontos à turma. Então expliquei: “vocês vão iniciar o jogo com 10 pontos, se o grupo ou alguém não seguir as regras, vocês perdem um ponto. Para recuperar e ganhar ponto, todos tem que cumprir a meta sem quebrar as regras e para isso um tem que ajudar o outro.” Neste jogo, fui bastante criteriosa em relação às regras. Quando um colega falhava por falta de atenção e eles perdiam ponto, todos culpavam o colega, e então eu alertava que o grupo também não tinha ajudado e era por isso também que eles perdiam pontos. Quando os colegas da frente iam mais rápido e chegavam muito antes dos que estavam atrás, também perdiam ponto, assim eles perceberiam que eram um bloco e que um

dependia do outro. Ao longo das metas, eles foram se percebendo e começaram a ganhar pontos.

Ainda em forma de coro, dividi a turma em dois grupos e delimitei o espaço de cada grupo como dois campos. Um grupo era de gatos e o outro de ratos. Um tinha que assustar o outro, mas não podia encostar e nem passar da linha do campo. Esse jogo tinha como objetivo fazer com que eles continuassem agindo enquanto coro, introduzindo personagens. A regra de não encostar e nem passar para o campo do outro grupo tinha o objetivo de evitar a agressão física e valorizar a expressão corporal e vocal para assustar o outro. Ao longo do jogo, variei os bichos e os pontos ainda estavam valendo.

A aula terminou de maneira eufórica, pois acabou com a comemoração do grupo vencedor. Quando havia metas e competição, eles ficavam bastante empolgados. Eu ainda queria conversar sobre o que eles aprenderam dos jogos, porém como eles estavam extremamente eufóricos, não tinha condições de conversar naquele momento sobre o aprendizado.

Aula 9 (02/04)

Dentro do calendário escolar estávamos em período de Atividade de Análise do Conhecimento. Como era o primeiro bimestre, fiz uma avaliação coletiva e oral.

Por meio do Diário de Bordo, relembremos tudo o que tínhamos feito desde o início do ano. Houve turma que foi prejudicada pelo Diário de Bordo, devido aos alunos que esqueciam em casa ou não faziam, então pedi para eles se lembrarem oralmente do que foi feito.

Após recordar sobre tudo o que foi feito, perguntei o que acharam dos jogos e do que aprenderam. Nesta conversa, eles se ativeram mais a lembrar dos jogos, então pedi para eles escolherem os jogos que mais gostaram para fazermos naquela aula. Os mais requisitados pelos alunos foram: siga o mestre, a máquina, tempo-ritmo: caminhar do 1 ao 5 e do -1 ao -5.

Aula 10 (09/04)

Após a leitura do Diário de Bordo, retomei a idéia de coro e falei sobre o protagonista, explicando que o protagonista era aquele ator que se destacou do coro e foi aí que começou a se fazer o teatro com diálogos, protagonista e antagonista.

Com todos de pé, na roda, fizemos aquecimento vocal e corporal, então delimitei o espaço para o coro e perguntei quem queria começar o jogo. Um aluno saiu do coro e ficou na frente, mas de costas. Eles fizeram um siga o mestre em forma de coro e protagonista. O protagonista fazia os movimentos e o coro o imitava, depois o protagonista ficou de frente para o coro e continuou fazendo os movimentos. Um por um tornou-se o protagonista. Em seguida retomei o jogo dos bichos, mas com protagonista. Um aluno era um bicho e o coro era outro bicho. Num momento o protagonista assustava e o coro reagia com medo e depois trocava, o coro assustava e o protagonista reagia. Todos passaram por protagonista-personagem, variando os animais que eles mesmos passaram a sugerir.

Conversamos sobre o jogo. Perguntei sobre o primeiro jogo, se era mais fácil fazer os movimentos de costas ou de frente e eles preferiram fazer de frente porque dava para ver se o coro estava fazendo igual. Sobre os bichos, eles comentaram que em coro os movimentos são maiores e os sons são mais altos, portanto dá para saber melhor quando está com medo ou quando está assustando. Então perguntei: “Como o protagonista pode fazer melhor para todos perceberem as expressões?” Eles responderam: “Então tem que fazer tudo maior.”

Aula 11 (16/04)

Nesta aula, era o início do segundo bimestre e, segundo o planejamento anual, eu ficaria responsável por ensaiar o primeiro ano para a festa junina, porque eles ainda não tinham aula de Dança, mas como eu também era professora de Expressão Corporal na Educação Infantil e, portanto responsável por ensaiar a festa junina das turmas do Infantil, para eu não ficar sobrecarregada, a professora de Capoeira se encarregou de ensaiar uma turma da Educação Infantil e a turma de 1º ano, então reformulei o planejamento do segundo bimestre, seguindo o que tinha planejado também para o 2º ano.

Com o conceito de coro e protagonista experienciado por meio de jogos e exercícios, o próximo passo era propor que eles criassem histórias que contivesse

coro e protagonista. Pedi para que eles se dividissem em grupo e criassem uma história que se passasse numa floresta.

Eles inventaram a história e fiz o registro das histórias para depois ajudá-los a ensaiá-las em forma de coro. O registro das histórias, que consta no anexo 3, também teve o objetivo de eles fazerem as etapas de criação cênica de maneira mais trabalhada e, ao contar a história de maneira que eu registrasse, ao ditar a história, eles organizavam melhor as idéias e percebiam se a história fazia sentido e se tinha o número de personagens de acordo com o número de componentes no grupo, ou seja, eles tinham que prestar mais atenção no que estavam fazendo.

Aula 12 (23/04)

Após a leitura do Diário de Bordo, reli as histórias contadas e pedi para eles ensaiarem e apresentar para a turma. Durante o ensaio, passei de grupo em grupo para orientá-los e resolver alguns conflitos, como disputa por personagem ou a melhor forma de apresentar a história, ou ainda conflitos de idéias e de relacionamento, como por exemplo aquele que é líder impõe suas idéias e não aceita as idéias dos outros alunos. É importante estar atento para ajudar a solucionar esses conflitos e mostrar ao líder a importância de ouvir os outros.

Desta vez eles se preocuparam mais com os detalhes de cena, já que a história estava mais estruturada. Depois de ensaiarem, eles começaram a apresentar a história. As próprias apresentações estavam mais detalhadas e as ações dos personagens estavam mais claras. Mas eles tiveram dificuldade de apresentar em forma de coro, ou de utilizar o coro para apresentar a história. Talvez tenha sido abstrato demais, ou necessitado de mais tempo ou mais referência para representar uma história em coro. Depois de um grupo apresentar sua história, perguntei para a platéia como seria se eles apresentassem em forma de coro, por exemplo, a história dos golfinhos. Eram vários golfinhos, eles poderiam ser um coro? Eles ficaram com dúvidas, então os lembrei dos exercícios de coro: “Eles poderiam fazer um movimento juntos, de golfinhos? E o leão era o outro personagem. Ele assustou os golfinhos como naquela brincadeira dos bichos?” Começou a ficar mais claro para eles. Mas não foi com todas as histórias que consegui fazer essas analogias e não sei até que ponto era importante fazê-las.

Aula 13 (07/05)

Nesta aula, com a leitura do Diário de Bordo, eles comentaram sobre as histórias apresentadas na aula anterior e queriam apresentar novamente. Quando eles gostavam de algum jogo ou atividade, queriam vivenciar novamente, mas disse que faríamos outras coisas legais também.

Retomei o aquecimento vocal e este se tornou natural, sem as grandes risadas e os mais tímidos já conseguiam fazer de maneira completa.

Perguntei para eles o que é ação. Alguns disseram que era um tipo de filme. Então eu perguntei o que acontece num filme de ação. Eles disseram: “Muitas coisas: lutar, corrida de carro.” “Lutar e correr são ações?”, perguntei. Alguns disseram um sim ainda com dúvida, quase que perguntando. “O que mais são ações?” E eles falaram: “brincar, comer, estudar.” “Então ação é tudo o que a gente faz?” E eles concordaram. “Quando a gente conta uma história, quando a mãe, alguma professora conta uma história, elas contam paradas?” “Ah, elas lêem o livro.” “Ah, e no teatro? A gente não conta uma história?” “Sim, mas daí tem que fazer também.” “Então a gente pode contar ou fazer uma história?” “Sim.” “No teatro a gente conta uma história fazendo a história?” “Sim.” “E onde a história é mostrada?” “No palco, no teatro.” “Então vamos fazer jogos de ações. Toda ação tem começo meio e fim. Vamos andar pelo palco, eu vou falar uma ação e cada um vai fazer a ação prestando atenção nos detalhes que eu falarei. Escovar os dentes. Lembrem-se dos detalhes: pegar a pasta, a escova, abrir a pasta, colocar a pasta na escova, escovar os dentes, abrir a torneira, bochechar, lavar a escova, fechar a torneira, secar a boca. Continuem andando e vou falar outra ação e vocês vão fazer cada um no seu tempo, com começo, meio e fim. Lavar roupa (tempo); tomar banho.” Falei diversas ações para eles pensarem e fazerem a sequência de micro ações para realizar aquela ação. Pedi para eles se organizarem em palco e platéia. Uma pessoa foi ao palco e fez uma ação e o público tinha que descobrir que ação era e se tinha começo, meio e fim. Todos quiseram participar e nos grupos menores eles quiseram ir mais de uma vez.

Encerrei a aula retomando o conceito de ação.

Aula 14 (14/05)

Com o auxílio do Diário de Bordo, retomei o conceito de ação e disse que faríamos mais jogos sobre ações.

Por eles fazerem as ações rapidamente, acabei adiantando uma aula, e modifiquei a estratégia para trabalhar com as histórias.

Para manter a rotina, propus aquecimento corporal e vocal. Para iniciar, pedi para eles andarem pelo espaço e falei sobre uma seqüência de ações, ou seja, uma ação atrás da outra. Então pedi para eles fazerem livremente uma seqüência de ações. Em roda, perguntei se era possível contar uma história através de seqüência de ações. Utilizei como exemplo as histórias que eles construíram, mostrando a seqüência das ações da história e eles perceberam que dava para contar uma história através das ações. Pedi para eles formarem duplas e fazer uma seqüência de três ações. As duplas apresentaram para a turma. Observei que eles ainda tinham dificuldade de perceber ou distinguir as ações. Mais uma vez, acho que faltaram referências ou ainda exemplos mais concretos. Mas a cada dupla eu perguntava para a platéia quais eram as ações, para a platéia também distinguir. Em seguida as duplas reapresentavam com as ações mais claras.

Dividi a turma em grupos de quatro pessoas e pedi para eles juntarem suas seqüências de ações para contar uma história. Eles ensaiaram e apresentaram as seqüências. Desta vez, eles começaram a distinguir melhor uma ação da outra, mas ainda faziam muitas confusões, o que era natural no processo de aprendizagem.

Aula 15 (21/05)

Nesta aula, como rotina, lemos o Diário de Bordo. Levei uma história para ler para eles, mas antes de começar a leitura, pedi para eles prestarem atenção nas ações da história porque eu ia perguntar no final. Conteí a história do Rei Arthur. Ao final, perguntei quais foram as ações da história. Eles falaram e eu anotei a seqüência para ajudá-los a contar a história por meio da seqüência das ações. Desta maneira, acreditei que, com uma história que eles conheciam ou passaram a conhecer, neste processo proposto, demonstraria as maneiras de se contar uma história: lendo um livro ou encenando no palco. Assim, eles também distinguiriam e identificariam as particularidades da linguagem teatral.

Ao determinar as ações da história, eles perceberam que existiam as ações dos personagens, e que podia ter mais de uma ação acontecendo ao mesmo tempo. Surgiu a dúvida se o ato de falar era uma ação, quando afirmei que sim, eles quiseram colocar algumas falas que consideraram importante dos personagens. A sequência de ações da história sugerida por eles e com meu auxílio foi a seguinte:

- O Rei morreu.
- Artur e Kay vão ao encontro dos cavaleiros.
- Artur pergunta: “quem é aquele senhor esquisito com o chapéu de ponta?”
- Kay responde: “eu não vejo ninguém.”
- Ao mesmo tempo, Merlin observa escondido.
- Artur e Kay chegam na reunião.
- Todos esperam a chegada de Merlin.
- Artur – ir pegar a espada de Kay.
- Artur – viu a espada espetada na pedra.
- Artur – tira a espada da pedra.
- Artur – mostra a espada para os cavaleiros.
- Merlin estava observando escondido.
- Merlin falou: “Você é o novo rei da Inglaterra.”
- Cavaleiros protestam.
- Artur coloca a espada de volta na pedra.
- Cavaleiros tentam tirar a espada e não conseguem.
- Artur tira a espada novamente.
- Artur é coroado.
- Artur elege os cavaleiros da tábua redonda.
- Um cavaleiro protesta e desafia Artur.
- Lancelot luta no lugar de Artur.
- Lancelot vence a luta.
- Cavaleiro pede desculpas a Artur.
- Artur aceita as desculpas.
- Artur agradece e abraça Lancelot.
- Todos comemoram.

Expliquei que na próxima aula eles iriam fazer a história do Rei Artur através da sequência das ações. As meninas ficaram chateadas porque elas disseram que a

história era só de menino e eu disse para elas que depois nós iríamos fazer a história da Pequena Polegar e mostrei o livro para elas, que ficaram contentes.

Aula 16 (28/05)

Minha idéia inicial era, somente em uma aula, contar as duas histórias: Rei Artur e Pequena Polegar, definir as ações de cada história, dividir em dois grupos e um apresentar para o outro, mas percebi na aula anterior que definir as ações do Rei Artur tomou o tempo da aula, pois eles ainda apresentavam muitas dúvidas do que era ação, apresentaram dificuldade de selecionar o que era essencial para encenar uma história e de perceber que os detalhes narrados no livro podiam ser mostrados e não precisavam ser contados. Também observei que naquele momento eles estavam precisando de mais referências, por isso decidi mudar a estratégia para encenar a história de maneira direcionada.

Portanto, nesta aula, após ler o Diário de Bordo, li a seqüência de ações que definimos coletivamente e pedi para todos sentarem na platéia. Li a primeira ação: o rei morreu e perguntei: “quem quer ser o rei?” Alguns levantaram a mão e escolhi aleatoriamente uma criança. Perguntei: “onde ele pode estar?” “No palácio.” “Como o rei vai morrer?” “Ele estava doente.” (para o personagem rei): “Então faz de conta que você está doente e morre.” Cada criança de cada turma fez de uma forma diferente. Umas fizeram sérias e outras de maneira engraçada. Li a próxima seqüência: “Artur e Kay vão ao encontro dos cavaleiros.” Foram outras duas crianças em cena, uma era o Artur e a outra era o Kay. Eles fizeram a cena de andar a cavalo. Uma terceira era o Merlin que observava escondido, e assim por diante. Fiz etapa por etapa, de maneira que todos participaram da história. Ao final da história, eles quiseram fazer novamente, trocando os personagens. Dependendo da turma, deu tempo de fazer novamente trocando os personagens pelo menos até a metade da história, mas em algumas turmas não deu tempo. Nas turmas que deu para recomeçar a história, eles fizeram de maneira muito mais autônoma, um lembrava o outro da seqüência das ações e se organizaram para fazer a história. Fiquei apenas na supervisão, auxiliando em pouquíssimos casos.

Aula 17 (04/06)

Os Diários de Bordo da aula anterior foram bem significativos, porque eles não confundiram uma aula com a outra, como às vezes acontecia. Todos colocaram sobre a história do Rei Artur, com os detalhes da história. Acredito que pode ser porque foi uma experiência significativa para eles e ficou claro para todos o que ocorreu na aula. Houve um interesse e participação unânime neste processo.

Nesta aula, li a história da Pequena Polegar e disse que íamos fazer o mesmo procedimento das ações, mas com uma história diferente, portanto tinham que prestar atenção nas ações da história.

Ao final da história, perguntei sobre a seqüência das ações e eles falaram com mais certeza e conseguiram selecionar melhor as ações importantes para contar a história. Desta vez eles queriam falar rápido e já começaram a dividir personagens para encenar. Acalmei-os e falei que tínhamos que fazer uma coisa de cada vez. Terminamos de definir as ações e tal procedimento durou a aula inteira.

Aula 18 (11/06)

Após ler o Diário de Bordo, repeti o mesmo procedimento de reler a seqüência das ações e como eles já sabiam como fazer estavam eufóricos. Acalmei-os e disse que, se eles prestassem atenção, dava para fazer a história mais de uma vez. O processo de dramatização etapa por etapa foi mais rápido, eles lembraram mais da seqüência e já faziam sugestões de encenação. Conseguimos fazer a história duas vezes, sendo que na segunda vez eles trocaram os personagens e em algumas turmas minha função era de mera espectadora, pois eles se organizaram de uma maneira que não precisei interferir. Neste dia, me senti realizada por vê-los autônomos e com um vocabulário de atores, se organizando sozinhos, cheios de prazer, alegria e segurança. Senti como uma missão cumprida, pois quando percebia nas cenas e nas conversas que ainda não estava claro para eles o que era ação, a diferença entre narrar e mostrar uma história, eu me sentia ansiosa e angustiada como se estivesse falhando de alguma maneira, mas percebi que eles necessitavam de tempo, de referência, repetição, de imitar, observar, criar, errar e eu também precisei das mesmas coisas que eles para atingir os objetivos. Mudança de estratégias, sensibilidade para perceber que minha estratégia não estava

funcionando. Mas quando os assisti como espectadora, vi o resultado que para mim foi plenamente satisfatório.

Aula 19 (18/06)

Nesta aula, para avaliar o processo do segundo bimestre, me utilizei novamente do Diário de Bordo para lembrar o que foi feito. A cada aula lembrada, eu fazia perguntas sobre os conceitos trabalhados. “O que era o coro mesmo?” E eles falaram: “era aquela brincadeira que todo mundo tinha que ir para um lugar junto”. “E protagonista?” Eles fizeram uma cara de interrogação como se nunca tivessem ouvido falar e uma pontinha de frustração me veio no coração, mas lembrei do jogo em que um saía do coro e eles se lembraram do jogo. Talvez também esse conceito não seja relevante para o nível de interesse e maturidade, ou até para o objetivo de introduzir a linguagem do teatro. Eles aprendem os conceitos agindo, talvez essa parte de nomenclatura ou essa parte teórica para um 1º ano não seja relevante. Já quando perguntei sobre ação e seqüência de ações eles falaram com mais firmeza e segurança e para mim isso foi bastante satisfatório, pois a ação é a essência da linguagem teatral e ao compreender o que é ação de maneira significativa, posso afirmar que consegui atingir meu objetivo para o 1º ano nesse primeiro semestre.

Fiz uma avaliação coletiva, pedi para cada um falar do que mais gostou, do que não gostou, como estava se sentindo no começo das aulas e como estava se sentindo naquele momento, o que achava que havia aprendido. Alguns falaram que no começo sentia um pouco de vergonha, mas depois foi melhorando. Outros disseram que gostaram de fazer as histórias e eles falaram das brincadeiras que mais gostaram. Para finalizar a aula, ensinei uma música com movimento que se chama toki patoki.

Aula 20 (25/06)

Último dia de aula do primeiro semestre. Estava planejado para eles assistirem o teatro de bonecos do 3º ano, mas como não foi possível os terceiros anos se apresentarem no primeiro semestre, fiz uma aula de encerramento. Eles escolheram os jogos que mais gostaram, propus a seqüência dos jogos que eles escolheram e finalizamos a aula com a música aprendida na aula anterior.

Reflexões sobre esse processo

Em relação à experiência do 1º ano, gostaria de destacar a questão do espaço. Neste processo, constatei que é fundamental ter um espaço apropriado para as aulas de teatro. É uma questão complexa, pois para ter uma sala apropriada naquela unidade era necessário ocupar uma sala de aula e dessa maneira a escola deixaria de ter uma turma, o que obviamente era inviável.

Os elementos de dispersão da aula devido ao espaço influenciaram muito o andamento e a qualidade da aula e a diferença era perceptível ao comparar as aulas com turmas de mesmo nível em espaços diferentes.

No início das aulas, me utilizei de autores já conhecidos, mas ao longo do processo criei jogos de acordo com o conteúdo que estava propondo de coro e protagonista.

O conteúdo que selecionei sobre origem do teatro ocidental, numa tentativa de relacionar com a origem da escrita, (trabalhado em sala de aula com as professoras tutoras), e também como uma forma de contextualizar o teatro historicamente, não sei se foi relevante para eles. Esse conteúdo pode ter sua importância para a história do teatro, mas achei que não teve a importância para aquele grupo naquele momento. O que eles puderam apreender do que eu estava propondo era a questão de se movimentar em grupo, pois foi algo que eles utilizaram na apresentação da peça de fim de ano e percebi que eles tiveram maior facilidade em fazer as cenas em coro.

O processo de contar a história através da sequência das ações, iniciado na aula 13, foi significativo para mim, pois pude constatar que eles entenderam muito melhor a natureza da linguagem teatral e sua diferença em relação a outras linguagens. Ao longo desse processo, pensei que podia explorar mais as duas histórias contadas e a partir de então, introduzir os outros elementos da linguagem teatral como: cenário, figurino e sonoplastia. Poderia retomar as histórias criadas por eles e fazer a sequência de ações. Uma continuidade que daria para fazer por mais um semestre, o qual o aprofundamento da essência da linguagem teatral se daria de uma maneira bastante significativa, cujas histórias expressariam a imaginação, conflitos, medos, vontades e particularidades daquele grupo de crianças.

Mas a escola já tinha o seu projeto de encenação e só foi possível ter a segurança de afirmar que seria possível fazer as coisas de outra maneira após um

árduo período de avaliação e reflexão sobre o que nos acontece e é aí que aprendemos da experiência, nos transformamos e amadurecemos.

Bagunça, disciplina e o tabu do autoritarismo: os segundos anos

O 2º ano era composto por três turmas. Uma no período da manhã, com 20 alunos, e duas no período da tarde, numa média de 10 a 15 alunos por sala.

Como as aulas do 1º ano foram descritas com detalhes e as explicações sobre os procedimentos, os jogos e o plano de aulas desses dois anos são praticamente os mesmos, apenas farei observações sobre o andamento das aulas, como os alunos acompanharam os jogos e as dificuldades e descobertas ao longo desse processo.

Aula 1 (29/01)

As turmas de 2º ano também me conheciam, pois fui professora de Expressão Corporal deles na Educação Infantil no ano anterior. Em roda, com todos sentados, me apresentei para os alunos novos e conversei sobre a diferença das aulas de Teatro e das aulas de Expressão Corporal.

A aula teve a mesma dinâmica da aula descrita no 1º ano.

A turma do 2º ano da manhã era uma turma bastante agitada, com conflitos e problemas de limites. A primeira aula desta turma foi bem conturbada, primeiro porque não foi no espaço da aula que seria o pátio, lugar já descrito. A aula foi na quadra que é descoberta e ampla. Era um dia de sol e quando fiz a roda para uma conversa inicial, nem todos conseguiam me ouvir e eles estavam incomodados com o sol. Eles estavam extremamente agitados e desobedecendo as regras, então fiz um combinado com eles de quem desobedecesse, sairia da brincadeira até o fim da aula. Vale lembrar que foi uma medida de uma professora desesperada que não via outra solução. Então seis alunos ficaram assistindo a aula de fora.

Como a conversa já estava comprometida porque eles não estavam prestando atenção, não propus o jogo do “bom-dia” porque senti que eles iam se dispersar ainda mais, então propus o jogo do nome e gesto e só consegui fazer até a metade, não consegui terminar porque uns reclamavam do sol, outros estavam

conversando e brincando, então tentei partir para o jogo da bolinha com nome. Este jogo é assim: todos imaginam que eu estou segurando uma bolinha imaginária, então eu falo o meu nome e passo a bolinha, quem pegar a bolinha fala seu nome e passa, e assim por diante. Eles começaram a fazer com muita concentração e logo se dispersaram. As paradas para conversar e tentar manter a concentração da turma levou muito tempo. E no final, um aluno tinha amarrado o seu cadarço no cadarço do tênis de outro colega e não conseguiam desatar o nó. Eles tiveram que descer as escadas juntos, devagar com os cadarços amarrados e foram encaminhados para a orientadora pedagógica e informei a professora tutora sobre o ocorrido.

As turmas da tarde foram mais tranquilas, mesmo porque as turmas eram menores, mais concentradas e no espaço do pátio coberto foi possível propor todos os jogos.

Aula 2 (05/02)

A partir deste dia, aula da turma da manhã foi no pátio coberto, então achei que era possível um pouco mais de concentração. Comentei com a professora tutora sobre a agitação da turma e ela concordou e disse que outros professores da área diversificada estavam tendo dificuldades também.

Sentamos em roda para lembrarmos sobre a aula anterior e eles nem conseguiram se concentrar para conversar, tive que pedir silêncio diversas vezes. Quando consegui a atenção da turma, comecei a conversar sobre o Diário de Bordo. Essa conversa durou bastante tempo, pois tive que administrar a atenção entre quem estava interessado na aula e participava da conversa e quem estava dispersando e brincando.

Após a árdua conversa, consegui explicar para que servia o Diário e o procedimento para utilizá-lo. Parti para o jogo do siga o mestre em fila, mas alguns iam desistindo e sentando, não querendo participar. Tentei fazer perguntas para a “platéia” que acabou se formando: “vamos observar o mestre, eles estão seguindo o mestre?” Mas percebi que não tinha funcionado. Para finalizar a aula conversei com eles sobre a bagunça, dizendo que quanto mais eles conversavam menos brincadeiras nós íamos ter porque perdíamos muito tempo para ter atenção. Quando terminou a aula, concluí que tinha que chegar numa estratégia, pois a turma era

muito grande. Pensei em separar a turma em pequenos grupos e fazer palco e platéia para todos os jogos, separando também os colegas que conversavam bastante ou que brigavam.

Com as turmas da tarde, conversamos sobre o Diário de Bordo e as aulas corriam bem. Vale ressaltar que o espaço para as aulas das três turmas era o mesmo, o pátio coberto.

Aula 3 (12/02)

Para a turma da manhã, optei por continuar o plano das aulas, então eles acabaram deixando de fazer alguns jogos. Lemos o Diário de Bordo e observei que eles entenderam a proposta, mas o desenho estava vago, apenas com as crianças na aula, não estava especificado o jogo, talvez pela dispersão mesmo. Nas turmas da tarde, eles conseguiram colocar o que foi mais significativo para eles na aula. Como havia pensado na aula anterior, após conversar sobre o teatro e as diferenças entre teatro, cinema e novela, dividi o grupo em dois, formando palco e platéia. Expliquei que um grupo faria um jogo e o outro assistiria e depois ia trocar. Se alguém da platéia atrapalhasse quem estava no palco, não ia participar do jogo.

Primeiro pedi para eles andarem pelo palco, ao som de uma palma parar e ao som de duas palmas continuar andando. Depois, pedi para eles andarem de várias formas, ponta dos pés, calcanhar, devagar. Trocamos os grupos e dei o mesmo jogo. Apesar de eles estarem eufóricos, também ficaram curiosos para verem os colegas fazendo o jogo, então nesta aula a estratégia funcionou. Como percebi que eles se dispersam muito nas conversas gerais, pois é uma turma com bastante energia, constatei que o andamento dessa turma acabaria sendo diferente das outras turmas, bem como as estratégias, pois nem tudo o que a gente planeja dá certo.

Aula 4 (26/02)

Sobre a turma da manhã, que foi um dos meus maiores desafios: mostrei as imagens para eles e percebi um grande interesse por elas. Fizem muitas perguntas e percebi que um dos alunos que desobedecia e bagunçava se interessou pelas imagens e relacionou-as com os gladiadores, então perguntei se eles tinham assistido ao filme: *O gladiador*. Aquele aluno assistiu e mais alguns poucos.

Expliquei sobre a política do pão e circo em Roma antiga, falando brevemente como era e, quando falei que eles passavam dias assistindo peças de teatro eles ficaram abismados. Neste momento, suspirei com certo alívio, pois consegui prender a atenção deles por algum tempo, principalmente daquele que era líder e que bagunçava. Como consegui atrair sua atenção pelo tema da aula, os outros acabaram se interessando também. Segui com o mesmo procedimento já descrito nas aulas do 1º ano, dividi-os em grupos pelo interesse das imagens, pedi para eles fazerem o *tableau* e apesar da agitação dos grupos, eles conseguiram fazer, mas o grupo que se interessou pela imagem a qual o aluno L relacionou com os gladiadores entrou em conflito, pois havia crianças líderes no mesmo grupo e consequentemente houve disputa por idéias e personagens. Como eles estavam agitados e explosivos, levou tempo para apagar o fogo e, portanto, só deu tempo deles apresentarem os *tableaus*, deixando a criação das histórias para a próxima aula.

Aula 5 (05/03)

Nesta aula, levei as figuras para eles se lembrarem dos grupos. Quanto ao Diário de Bordo, eles foram entendendo cada vez mais a proposta e ficar com o Diário foi um motivo de disputa ou de cobiça. Quando não conseguiam levá-lo, ficavam tristes, mas sempre deixei claro que era por sorteio quem ia ficar com ele e que todos teriam a oportunidade de levá-lo para casa.

Expliquei coletivamente o que íamos fazer naquela aula: voltar nos grupos das imagens, inventar uma história com começo, meio e fim (parece redundante pedir para eles fazerem uma história com começo, meio e fim, mas às vezes, ao criarem uma história eles se perdiam no meio e esqueciam de finalizá-la) e apresentar para a turma.

Em relação ao primeiro dia de aula, houve uma melhora no respeito às regras e na concentração, mas ainda oscilavam muito e era difícil começar a aula, pois eles ficavam muito eufóricos no início, talvez por quererem saber o que íamos fazer e também porque a aula era num outro espaço, com jogos e brincadeiras. Minha postura para iniciar a aula era, ao invés de pedir insistentemente por atenção e silêncio, simplesmente esperava eles se acalmarem e isso levava tempo. Quando eles ficavam calmos eu explicava que quanto mais eles demoravam para começar a

aula, menos tempo eles tinham para jogar. Aos poucos, eles começaram a perceber e um começou a cobrar o outro. Enfim, nesta aula deu tempo de eles ensaiarem, fiquei circulando nos grupos principalmente para administrar conflitos e apenas um grupo apresentou sua história. Falei que fãmos continuar na próxima aula.

Aula 6 (12/03)

Relembrei a aula por meio do Diário de Bordo e dei um tempo breve para eles se lembrarem da história. Os grupos se apresentaram, mas alguns não se lembravam muito bem da história criada, então pedi para eles fazerem o que lembrassem e, se necessário, inventar as partes que não se lembravam. As apresentações foram bastante dispersas, reflexo da turma. Foi difícil conversar sobre as cenas, porque eles riam muito e se dispersavam, mas fiz perguntas sobre as histórias de cada grupo, ou seja, no final da apresentação do grupo, eu perguntava o que a platéia tinha entendido da história, pedia para o grupo explicar a história e nas partes em que a platéia não tinha entendido, perguntei como eles poderiam fazer a cena para a platéia entender melhor. Portanto, tanto a platéia quanto o próprio grupo dava sugestões para modificar a cena. Cada grupo, após a avaliação coletiva, reapresentou sua história. Esta turma acabou ficando uma aula atrasada em relação às turmas da tarde, mas não me preocupei em adiantá-los, pois era o ritmo deles e era necessário trabalhar de maneira diferente, respeitando aquele ritmo frenético e ao mesmo tempo demorado.

Aula 7 (19/03)

Nesta aula, iniciei os exercícios de coro, de movimentação coletiva. Também foi nesta aula que fiz o combinado dos quatro avisos. A turma foi tomando a consciência de que eram, como eles próprios se denominaram, bagunceiros, pois ouviram muitas reclamações da professora tutora e dos professores de área diversificada e eles estavam querendo melhorar. Ouvi suas próprias falas: “a gente é muito bagunceiro.” “Como a gente foi hoje, foi melhor?” Quando eu conseguia uma concentração melhor na aula, comunicava à professora tutora para valorizar o comportamento deles, assim eles começaram a se interessar em melhorar.

Tentei fazer o jogo com todos juntos, optei por não separar em dois grupos, pois achei que além deles estarem mais concentrados, precisavam se sentir e agir

como um grupo. Propus o exercício da bolha com todos juntos, já valendo o combinado dos quatro avisos que de início tive que cumprir com pelo menos nove alunos, quase metade da sala. Dois alunos receberam o terceiro aviso que tinha como consequência ficar fora dos jogos até o final da aula e os outros sete chegaram ao segundo aviso. Acabou funcionando.

Para trabalhar com coro nessa turma achei necessário dar tarefas a qual todos tinham que realizá-las juntos. Pedi para eles andarem pelo palco, parar e continuar conforme minhas palmas. Após o exercício da bolha, eles estavam mais concentrados, então pedi para continuarem andando pelo espaço e falei: “vou contar até dez, quando eu começar a contar, quero que vocês formem um círculo que tem que ficar pronto no dez. Vamos lá.” E comecei a contar, eles ficaram eufóricos, mas conseguiram montar e, quando perceberam que conseguiram fazer juntos, comemoraram. Logo pedi para eles continuarem andando, não deixei muito tempo para dispersão, fiz de uma maneira dinâmica, de forma que eles tinham que prestar atenção nos meus comandos ao invés de conversar ou se distrair, intercalava os comandos com as palmas de parar e continuar. Variei o tempo e as formas geométricas: “vou contar até oito e vocês vão formar um quadrado, agora andando pelo espaço, em três tempos formem um círculo, um, dois, três.” E assim por diante. Eles ficaram mais atentos e, cada vez que conseguiam cumprir com um objetivo, comemoravam.

Para finalizar a aula, perguntei como eles achavam que tinha sido a aula, e eles disseram que conseguiram cumprir a tarefas. Perguntei: “por quê?” E eles responderam: “porque a gente estava prestando atenção.” “E um ajudou o outro?” “Sim.” “Viram como vocês conseguiram?” Então dei parabéns, e mais comemorações.

Apesar de essa turma sugar quase todas as minhas energias, o desafio e a satisfação de vê-los melhorando, mais focados, mas sem perder a energia, canalizando-a para a aula e para os jogos, foi muito gratificante. Houve também muito diálogo com a professora tutora, combinávamos estratégias de ação juntas, para termos a mesma conduta, mas ela era mais rígida, então eu tomava cuidado ao falar que a turma estava dispersa em alguma aula, pois ela dava broncas homéricas em seu tom autoritário. “Eu só quero ver quem não se comportou na sua aula, me fala, Simone, quem foi, porque vai ficar sem recreio. Quem foi, hein?” Até eu ficava

com medo dela às vezes, então eu evitava falar com ela sobre as aulas em que eles estavam mais agitados, porque nem sempre eu concordava com as medidas que ela tomava, por isso procurava tentar resolver sozinha, por meio dos combinados. Mas, quando a aula fluía e eles conseguiam cumprir com os objetivos, eu fazia questão de falar para ela, pois ela comemorava com eles também e amenizava um pouco as broncas. Esta turma estava com uma auto-estima baixa, eles já se rotulavam como os bagunceiros, mas aos poucos eles foram percebendo as mudanças e os professores também.

Aula 8 (26/03)

Iniciamos a aula com a leitura do Diário de Bordo, retomando o que foi feito na aula anterior. Expliquei sobre os exercícios vocais e começamos a fazê-los. Deram risadas ao longo dos exercícios, mas dentro do que eu considerava normal, ou seja, a mesma reação das outras turmas. Após os exercícios vocais, fizemos aquecimento corporal e jogos de equilíbrio espacial: barco com variações nas formas de andar. Como continuação, propus exercícios de tempo-ritmo: andar na velocidade do 1 ao 5, do -1 ao -5. Ao longo do exercício, lembrei do combinado dos quatro avisos e eles se concentraram mais. Gostaria de ressaltar que, para mim, se concentrar mais nos jogos não quer dizer eles se transformarem em robôs onde eu falo e eles obedecem. Os jogos são acompanhados de falas, comentários, risadas. Mas o problema é quando eles não estão focados no que estão fazendo, quando estão fazendo outras coisas, como dar um tapinha no colega, um empurrãozinho, um chutinho, etc.

Propus nessa aula o jogo da máquina. Eles conseguiram fazer o jogo, entenderam a proposta e, como eles eram mais numerosos em relação às outras turmas, demorou um pouco mais, mas deu para fazer mais de uma máquina e cada um explicou a função de sua peça. Perguntei: “nessa máquina, uma peça era diferente da outra?” “Sim.” “E cada peça fazia parte da máquina?” “Sim.” “Se a gente tirasse uma peça dessa máquina, a máquina não ia ficar diferente?” “Ah, ia ficar menor. Ia ficar sem um barulho, ah também sem um movimento.” “Então, a gente não pode pensar que o 2º ano A é uma máquina e que vocês são a peça dessa máquina e cada peça é diferente, mas cada peça faz diferença nessa máquina?” Eles se entreolharam, alguns gostaram da analogia e alguns não entenderam, pelo

menos foi o que percebi da expressão de interrogação de alguns. “Por exemplo, na máquina do 2º ano A tem o colega que sabe desenhar, o outro colega sabe prestar bastante atenção, o outro gosta de falar, o outro ajuda aquele colega que tem mais dificuldade, então cada um de vocês faz parte dessa máquina e tem alguma função nessa sala e, se a gente tirasse alguma peça, a máquina do 2º ano A ficaria diferente, então todo mundo é importante na sala, não é?” “Siiimmm.” Eles sorriram, comemoraram e pediram para fazer de novo a máquina. Fizemos uma última vez para encerrar a aula.

Aula 9 (02/04)

Nesta aula, paramos para fazer uma avaliação coletiva. Lembramos das aulas por meio do Diário de Bordo. Para essa turma da manhã, a avaliação foi muito importante, pois perguntei como eles estavam no começo do ano, o que eles acharam que melhorou nas aulas e o que poderiam melhorar. Observei em suas falas a percepção da melhora no comportamento e na atenção aos jogos. Ajudei-os a lembrar de alguns fatos: “Lembra que no começo ficou um monte de gente fora dos jogos? E agora como é?” “Ah, agora fica um ou outro de vez em quando, mas acaba voltando.” “Lembra que eu tinha que ficar esperando um tempão para vocês fazerem silêncio? E agora?” “Agora demora menos.” “Mas dá pra melhorar?” “Ah, dá.” “Será que vocês conseguem descer e já prestarem atenção no que vamos fazer para dar tempo de todo mundo participar dos jogos? Vamos tentar?” “Vamos.” “Agora vocês vão falar dos jogos que mais gostaram. Vamos escolher alguns para fazer nessa aula.” Neste instante, houve um pouco de caos, porque todos começaram a falar ao mesmo tempo dos jogos que queriam fazer e começaram a gritar em tom de briga e competição, mas foi controlável. Fiquei quieta esperando, eles mesmos perceberam o caos e foram parando de falar. Então, um por um falou o jogo que mais gostou e fui contabilizando para ver quais eram os mais escolhidos. Nesta turma foi o jogo do barco, com tempo-ritmo, da bolha e da máquina. Eles fizeram esses jogos novamente e saíram satisfeitos da aula.

Aula 10 (09/04)

Dei continuidade ao planejamento, e a turma da manhã ainda estava uma aula atrasada em relação às turmas da tarde.

Retomei a idéia de coro e fiz os jogos de coro, com as metas de andar nos quadrados, com o grupo iniciando o jogo com 10 pontos. No início, eles perderam muitos pontos e culpavam uns aos outros até de maneira agressiva, então eu explicava que o grupo que perdia porque o grupo também tinha que ajudar, um prestando atenção no outro. Quando eles começaram a ganhar pontos porque um ajudou o outro e ao invés de uns quererem chegar mais rápido passaram a esperar os últimos mais lentos, começaram a se sentir melhor. Como já observei, essa turma era muito intensa, então quando ficavam bravos ficavam muito bravos e quando conquistavam as coisas comemoravam muito também.

Propus os dois coros de animais, mas com muito cuidado, porque percebi que eles se cobravam e disputavam muito entre si. Delimitei os campos e deixei as regras bem claras. Eles iniciaram e, pela ansiedade, os dois grupos perderam muitos pontos no início e voltaram ao mesmo mecanismo de acusar o colega que tinha passado a linha, então eu perguntei: “como vocês conseguiram ganhar pontos no jogo anterior?” Eles apenas pensaram e não responderam. Continuei o jogo, variando os animais e eles começaram a ganhar pontos até os dois grupos ficarem empatados. Anunciei que todos eram os vencedores e mais comemorações.

Aula 11 (16/04)

Demos continuidade, e fizemos os jogos de protagonista. Este jogo demorou mais em relação às outras turmas devido ao número de alunos. Eles observaram que era um jogo parecido com o siga o mestre. Dessa vez, eles não desistiram do jogo, como no início do ano, quando dei o siga o mestre em fila. Para essa turma, no jogo do protagonista, também modifiquei o formato, ao invés de todos se colocarem no palco, só o protagonista subiu no palco e o coro ficou embaixo, dessa maneira todos conseguiam enxergar os movimentos do protagonista. Fiz o mesmo procedimento, primeiro o protagonista de costas e depois de frente para o coro. Todos quiseram participar tanto como coro quanto como protagonista. Apenas no final alguns disseram estar cansados. Percebi que, quando um jogo levava mais

tempo, alguns acabavam enjoando, não conseguindo permanecer concentrados ou interessados no que estava sendo feito.

Mesmo que todos não tivessem passado por protagonista, e vendo que alguns estavam desinteressados, propus os bichos, o protagonista era um bicho e o coro outro bicho. O interesse pelo jogo voltou e consegui fazer com que todos passassem por protagonista.

Aula 12 (23/04)

Nesta aula, com a turma da manhã, dividi-os em grupos e propus que eles criassem as histórias de coro e protagonista. Com as turmas da tarde havia proposto na aula anterior, mas não deu tempo de terminar de registrar as histórias, pois eles necessitaram de mais tempo para criá-las. Na turma da manhã, a dinâmica de dividi-los em grupos para eles se organizarem ainda era difícil, pois tinha que administrar conflitos ou mantê-los focados na proposta, pois alguns grupos começavam a brincar e se dispersar.

Comecei a registrar as histórias criadas. Mas, enquanto estava com um grupo registrando sua história, tinha que parar diversas vezes para chamar atenção de um ou outro grupo. Na turma da manhã não consegui registrar todas as histórias, porque alguns grupos não conseguiram criar nenhuma história, devido a conflitos ou brincadeiras. Registrei as histórias dos grupos que conseguiram criá-las e os outros grupos expliquei que continuaríamos na aula seguinte. No anexo 4 consta o registro das histórias, separados por turma.

É inevitável comparar as histórias do 1º ano com as histórias do 2º ano e observar que no 1º ano as histórias foram mais estruturadas e com mais detalhes. O 2º ano criou histórias com poucos detalhes e rápidas.

Aula 13 (07/05)

Nesta aula, acabei igualando as aulas da turma da manhã com as turmas da tarde e fizemos as apresentações das histórias. Não prolonguei o processo com a turma da manhã porque achei que eles estavam com dificuldades de entender a proposta e havia a necessidade de referências de como criar, fazer e até ensaiar sozinhos.

Na apresentação das histórias, tanto na turma da manhã quanto nas turmas da tarde, pedi sugestões de como contar a história e idéias para acrescentar nas

cenas. Observei que, na apresentação, eles improvisaram algumas partes, inventando na hora mais elementos e ações das histórias criadas. Com os grupos em que não foi possível registrar as histórias, pois eles não conseguiram finalizá-la ou chegar a um consenso da própria história a ser contada, pedi para eles subirem no palco e contar as idéias que surgiram, então pedi sugestões da platéia para finalizar as histórias e depois eles apresentaram e, após a avaliação da platéia, reapresentaram as cenas.

Todos foram contemplados, mas senti que esse trabalho ficou um pouco vago, pois o coro nem foi citado. Naquele caso, o mais urgente era tratar da própria elaboração da história e da forma de apresentá-la. Teve um grupo que entendeu a atividade de outra maneira. Eles criaram a história e ao invés de fazerem os personagens, contaram a história em forma de jogral. Cada um contou uma parte da história e depois todos contaram em uníssono o final da história. A platéia comentou que estava errado, que não era para fazer assim, outros perguntaram se podia fazer daquele jeito, então perguntei: “o que eu pedi para vocês apresentarem?” “A história.” “Todos entenderam a história que esse grupo contou?” “Sim.” “Então, existe mais de um jeito de contar uma história?” “Ah, sim, então podia, né?” “O que vocês acham?” “Ah, acho que sim.” “Pois é, esse foi um jeito de contar a história. Lembra da diferença entre contar e mostrar uma história? Então como seria se vocês fizessem os personagens?” Eles perguntaram: “a gente pode tentar fazer do outro jeito, sendo os personagens?” “Pode.” Outro grupo perguntou se podia contar do jeito que este grupo tinha feito e eu falei: “então vamos experimentar dos dois jeitos. Vocês vão primeiro contar a história e depois mostrar a história, tudo bem?” Eles concordaram com a proposta e esta aula do 2º ano B seguiu um rumo diferente do planejado.

Aula 14 (14/05)

O aquecimento vocal na turma da manhã não manteve a rotina de ser em todas as aulas, porque tive que abrir mão algumas vezes para eu poder dar mais importância a outros jogos. Mas nesta aula, fiz o aquecimento vocal e falei sobre o conceito de ação. Após a conversa, propus para eles andarem pelo espaço e fui citando ações para eles fazerem em forma de mímica.

Ainda seguindo com idéia de ação, pedi para todos irem para a platéia. Tinha preparado para esta aula um saquinho com papéis em que estavam escritas várias ações do cotidiano. Aproveitando que eles estavam se alfabetizando e alguns já alfabetizados, levei as ações por escrito. Era o jogo das ações. Uma pessoa ia até mim, pegava um papel, lia sua ação e fazia para a platéia. A platéia tinha que observar primeiro e, somente quando a pessoa acabava, a platéia adivinhava qual era a ação. Além de adivinhar, eu fazia perguntas: “a ação estava clara? Tinha começo, meio e fim?” Percebi que eles começaram a se habituar com a condição de platéia que avalia e não a platéia que apenas assiste, pois eles ficavam mais atentos aos colegas que se apresentavam e, quando terminavam a cena, eles já levantavam a mão para falar, dar sugestões, etc. Essa dinâmica já estava mais familiar.

Eles ficaram agitados durante a aula, mas, com o combinado dos quatro avisos, a aula fluiu melhor. Essa turma exigia que eu ficasse em estado de alerta, saber os momentos de ser mais firme e os momentos de elogiá-los e valorizar as conquistas.

Neste dia, em reunião com a coordenadora pedagógica, ela me pediu para ensaiar uma cena de casamento com as turmas do 2º ano, para ser apresentada antes da dança, pois todas as meninas iam se vestir de noivas e eles queriam fazer uma brincadeira. Tive que adaptar o meu plano de aula. Não queria interromper o processo para ensaiar o casamento, tentei fazer essa cena utilizando o conceito de ação para eles ajudarem na elaboração da cena. Mas ficou em cima da hora, pois tinha apenas duas aulas para preparar a cena com eles.

Aula 15 (21/05)

Quando reformulei meu plano de aula devido ao ensaio do casamento da festa junina, dividi a aula em duas partes. Na primeira parte, ensaiamos o casamento e na segunda parte eu contei a história do Rei Artur para dar continuidade aos conteúdos das ações.

Na turma da manhã, comecei a aula mantendo a rotina de ler o Diário de Bordo, então perguntei quais eram as ações num casamento. Vieram muitas respostas: entrar na igreja, beijar, fazer festa, comer o bolo. Expliquei para eles que nós íamos ensaiar uma cena de casamento para apresentar na festa junina antes de eles dançarem. Eles ficaram absurdamente eufóricos, quase incontroláveis. Alguns

meninos estavam revoltados, dizendo que não iam se casar, as meninas riram. Tive que acalmá-los e explicar que eles iam fingir, era só uma cena, não ia ter que beijar, nem podia e que era só uma brincadeira e uma surpresa para os pais.

O ensaio da turma da manhã foi complicado porque eles estavam muito eufóricos, não paravam de falar e aquela idéia de construir a cena com eles através das ações foi por água abaixo. Tive que ser autoritária, pedir silêncio, pensar numa cena naquela hora, organizar a turma e ditar como ia ser a cena, passo a passo, senão em dois ensaios não teria casamento nenhum.

A turma estava tão agitada que não havia combinado de quatro avisos que os contivesse. Então falei que daquele jeito não dava para continuar e se eles continuassem conversando nós íamos continuar os ensaios na sala de aula. Tive três minutos de atenção e eles começaram a conversar sem parar novamente. Pedi para eles formarem a fila para irmos para a sala. Eles não acreditaram, pedi novamente de maneira bem firme e eles subiram. Chegando na sala, conversei com eles, em tom de bronca, perguntei: “por que vocês acham que subiram antes?” “Porque a gente tava bagunçando.” “Como vocês querem fazer um ensaio legal se vocês não prestam atenção sobre o que é para fazer?” Não deu outra, a professora tutora estava na sala, viu que eu estava conversando com eles, me interrompeu e começou a dar a bronca dela, com seu jeito mais autoritário ainda, sobre a minha aula e os problemas que ocorreram e, entre uma frase e outra, ainda pedia o meu consentimento: “não é, Simone?” Fiquei muda, esperando ela terminar para eu retomar minha aula.

Não sei qual foi a intenção da professora com essa atitude, mas sei a minha impressão sobre o ocorrido. Parecia que eu não tinha capacidade de conversar com a turma sobre o que acontecia na minha aula e precisava de outra professora para dar bronca. Essa turma já era difícil de trabalhar, e eu estava tendo muitas conquistas junto com eles. Então, por um motivo que não estava programado, por uma cobrança externa sobre uma cena pronta em duas aulas fora do contexto da aula, a turma ficou agitada por algo novo, pensando nos pais, pensando em estar vestidos de noivos e noivas, de parzinho com o colega. Foi até compreensível a agitação deles, mas foi tão incontrolável que busquei outra alternativa, voltar para a sala de aula, para eles poderem prestar mais atenção, pois eles não conseguiam se controlar, nem parar de falar. Mas essa não foi a melhor alternativa, porque voltar

para a sala de aula antes de terminar a aula de teatro foi como um castigo para eles, começar a levar bronca de mim e terminar com a bronca mor da professora tutora foi pior ainda e eu não tive essa intenção, mas nem sempre as nossas tentativas dão certo e talvez seja nesses momentos que aprendemos. Aprendi naquele momento que, quanto mais sozinha eu resolvesse os problemas daquela turma na minha aula, melhor, pois pelo menos as coisas caminhavam da maneira que eu acreditava ser a melhor maneira de caminhar.

Com as turmas da tarde, consegui fazer conforme tinha planejado. Fizemos o ensaio do casamento da festa junina na primeira parte da aula e na segunda parte contei a história do Rei Artur.

Aula 16 (28/05)

Turma da manhã: iniciei a aula conversando com eles na sala de aula para eles não se dispersarem no pátio coberto. Tentei evitar ao máximo a interferência da professora tutora, mas claro que ela se colocou no final da conversa. Enfim, por meio do diálogo, lembrei-os do que ocorreu na aula anterior, porque eles subiram, para que era o ensaio do casamento e combinei com eles antes como ia ser esse ensaio e, se desse tempo, eu ia contar uma história. Eles desceram mais calmos e conscientes do que ia acontecer. Consegui fazer o bendito ensaio da festa junina e também consegui contar a história do Rei Artur.

Nas turmas da tarde, ensaiamos o casamento mais uma vez e, na outra metade da aula, lembrei da história contada e a partir das imagens do livro, perguntei sobre as ações da história.

Aula 17 (04/06)

No início da aula, em todas as turmas, após a leitura do Diário de Bordo, conversamos brevemente sobre a cena apresentada na festa junina: como eles se sentiram e o que os pais acharam. Eles gostaram de fazer o casamento e viram que foi uma grande brincadeira mesmo.

Na turma da manhã, lembrei da história e pedi para eles me falarem quais eram as ações da história. Eles tiveram dificuldade de se concentrar. Alguns participaram e outros ficavam perguntando o que íamos fazer depois, outros ainda reclamavam que estavam cansados. Fiquei desanimada, parei um instante, olhei

para eles e me perguntei: “Por que não está dando certo? O que eu fiz de errado? Eles estão regredindo, parece o segundo dia que eles só reclamavam.” Muitos pensamentos em uma fração de segundo. Parecia que a aula estava desmoronando diante dos meus olhos. Estava a ponto de entregar os pontos, cansada, chega de tentar, não serve pra nada, não adianta nada. Momentos de revolta. Respirei fundo, incorporei a apresentadora de programa infantil e perguntei em tom de Xuxa: “Quem gostou da história do Rei Artur?” Eles despertaram: “eu.” “Então quem quer brincar de Rei Artur levanta a mão. Quem quer fazer a parte dos cavaleiros? Quem quer ser o Merlin? Quem quer ser o irmão de Artur? Quem quer ser o Lancelot? Quem quer ser o cavaleiro que desafia o rei Artur para uma briga? E os moradores? Quem quer ser o Artur? Então, todos sentados em seus lugares que a brincadeira vai começar.” Mostrei a primeira página do livro: “Quem se lembra o que aconteceu aqui levanta a mão para falar.” Um levantou a mão e disse: “eles estão andando pela floresta.” “Ah, e antes disso, quem prestou atenção na história?” “O rei morreu.” “Isso, muito bem. Morrer é uma ação?” Ponto de interrogação nas expressões deles. Um aluno arriscou um sim, quase que perguntando. “Muito bem! Quem quer ser o rei que morre?” Um levantou a mão. “Qual ação você vai fazer?” “Morrer?” “Isso.” “Pode fazer do jeito que você quiser, só não pode morrer de verdade, hein?” Risadas. Ele morreu de maneira engraçada. “E depois, o que aconteceu?” “Eles vão para a reunião de cavaleiros.” “Quem quer ser o Artur e o irmão dele?” Um aluno pergunta: “posso ser o cavalo?” “Boa idéia! Então precisamos de dois cavalos. Vamos lá. Qual é a ação dessa parte da história?” “Andar? Ir até a reunião? Cavalgar?” “Isso mesmo, vamos lá. Quem está faltando nessa parte?” Mostrei o livro para eles: “o Merlin?” “O que o Merlin estava fazendo?” “Se escondendo?” “Se esconder é uma ação?” “Sim.” “Então, quem quer fazer a ação do Merlin.” “Eu.” “Vamos lá.”

A aula seguiu no ritmo de programa de auditório, me senti um Silvio Santos misturado com Xuxa, mas o importante é que, mais uma vez, consegui cumprir com o objetivo da aula e mantive o interesse deles, mesmo que eu tenha saído dessa aula completamente sugada e esgotada, mas com um gostinho de vitória.

Aula 18 (11/06)

Nesta aula, eles queriam fazer novamente a história do Rei Artur, mas disse que ia contar uma outra história. Contei a história da Pequena Polegar. Ao longo da

história, eles interrompiam querendo dizer as ações e disputando personagem, começando a brigar dizendo que queria ser esse ou aquele personagem. Tive que parar a história diversas vezes, até que parei de vez e falei: “Não foi legal fazer a história do Rei Artur na aula passada? Então, se vocês ficarem brigando não vai dar tempo de fazer nada. A gente tem que fazer uma coisa de cada vez, como vocês querem fazer a história se não sabem nem o final? Calma, pessoal! Ouçam primeiro a história. Eu sei que vocês sabem as ações, mas é para falar depois. E só depois disso que a gente vai fazer a história, se der tempo.”

Continuei a contar a história e, dessa vez, não teve interrupções, apenas uma ou outra que foi ignorada.

Eles ficaram eufóricos, então diminuí o ritmo, até para eles não atropelarem o processo, pois queriam fazer tudo muito rápido. Separamos as ações da história e fizemos etapa por etapa a dramatização. Desta vez foi mais rápido e mais eficiente, mas eles ainda não estavam autônomos ao ponto de eu ficar como mera espectadora. O fato de eles conseguirem dramatizar a história do início ao fim sem conflitos foi uma vitória para mim e para eles.

Aula 19 (18/06)

Fizemos a avaliação do processo, com o auxílio do Diário de Bordo. Conversamos sobre o processo, as melhoras, eles foram se lembrando dos jogos e dos conceitos. Lembraram-se dos gladiadores, e o que ficou mais na cabeça deles foi o conceito de ação. Alguns disseram como se sentiram, dizendo que gostaram da aula, que se divertiram, lembraram da máquina e de que um tinha que ajudar o outro. O que ficou marcado para eles também foi a aula do coro, onde todos tinham que cumprir a mesma meta juntos e o grupo ganhava ou perdia pontos, dependendo do desempenho de todos.

Foi uma avaliação positiva e, assim como no primeiro ano, finalizei com a música tuki patoki.

Aula 20 (25/06)

Nesta aula, tive o mesmo procedimento do 1º ano. Eles montaram a aula, escolhendo os jogos que mais gostaram de fazer.

Reflexões sobre esse processo

O marcante nesse processo foi o desafio de trabalhar com uma turma que era indisciplinada devido a diversos fatores. Foi um aprendizado lidar com essa turma, pois tive que buscar estratégias eficazes para reverter aquele quadro. É como se eu tivesse quebrado um tabu do autoritarismo que eu mesma tinha, um medo de parecer autoritária. Além disso, expressões como: manter a ordem, controlar a sala, dar conta da turma vinham á tona em minha cabeça. No geral, existe uma crítica entre os professores sobre aqueles que não conseguem dar conta da turma. Claro que essa crítica não é explícita, mas se dá nos entreolhares e em comentários nos espaços intersticiais.

Claro que minha postura não era de acordo com que alguns professores achavam, mas sim de acordo com o que eu achava coerente, mas são questões que acho necessário explicitar, principalmente sobre aquilo que não é falado.

Outro fator em relação à minha conduta era a grande preocupação em seguir o planejamento. Eu queria que eles aprendessem teatro da maneira que eu tinha planejado, mas aos poucos aprendi a lidar com aquela turma com mais flexibilidade, percebendo que eles tinham questões além de aprender teatro, questões de relacionamento interpessoal, de auto estima, e portanto a flexibilidade se deu a partir do momento que percebi essas questões e trabalhei-as nos jogos teatrais que havia proposto.

Em relação ao autoritarismo cheguei a conclusão de que ao deixar claras as regras dos jogos e da aula e ao cumpri-las com precisão, percebi que em alguns casos tive que ser autoritária e em outros categórica no cumprimento das regras. E que talvez o que pensei ser autoritarismo era justamente estabelecer regras e limites.

O fato de eu me sentir ofendida quando a professora tomou as minhas dores e começou a dar a bronca dela, pode demonstrar uma disputa de poder diante da autoridade da turma, ou seja, quem consegue manter um controle maior, como se ela tivesse me falando: é assim que se dá uma bronca. Talvez a intenção da professora naquele momento pudesse ser de me ajudar, reforçando a bronca. Talvez não.

Vale ressaltar que fiz tentativas de conversar sobre as questões pedagógicas dos alunos com as professoras tutoras, mas com a maioria das professoras sentia

dificuldade de abordar o assunto, pois existia uma insatisfação sobre o próprio trabalho delas. Nos momentos de descontração, principalmente nos almoços, as professoras se queixavam de absolutamente tudo em relação a seus trabalhos: se sentiam sobrecarregadas, reclamavam da demanda da coordenação, dos alunos com dificuldades de aprendizado ou com necessidades especiais, do salário, das reuniões pedagógicas, entre outras reclamações. Portanto não se via ali um prazer pelo trabalho, o tom de ironia sobre o próprio trabalho imperava e calava possíveis conversas sobre mudanças e procuras de alternativas. Este foi um dos motivos que me levou a tentar resolver sozinha a maioria dos problemas, da maneira que eu julgasse o mais coerente. Claro que buscava me aliar com os poucos professores que tinham outra postura, dentre eles a professora de artes visuais, que foi minha parceira nos projetos.

Percebi que, no 2º ano, fez um pouco mais de sentido falar do teatro grego, pois eles conseguiram relacionar com suas referências. Mas ainda não sei em que medida um tema pode ser conteúdo e se tal conteúdo é realmente fundamental ou é um pretexto para o fazer teatral.

Os terceiros anos e seus mamulengos interdisciplinares

Entre tropeços e acertos. Parcerias e desafetos.

Aula 1 (29/01)

As duas primeiras aulas das turmas de todos os anos tiveram o mesmo procedimento, com o objetivo de eu conhecer melhor a turma, conhecer um pouco de cada aluno, de descontrair o grupo e integrá-los.

Eu não conhecia os alunos dos 3º anos, pois não havia dado aula para eles anteriormente, então o momento de conversa e de apresentação foi maior. Perguntei sobre o que eles já tiveram de teatro e eles comentaram sobre a peça que apresentaram no ano anterior.

No 3º ano, farei a descrição geral, sem especificar alguma turma. Apenas citarei casos isolados quando necessário.

Nesta primeira aula eles estavam quietos, mas era um silêncio de curiosidade, pois eles estavam me conhecendo. Quando comecei a propor os jogos, o gelo foi se quebrando e cada um foi se abrindo à sua maneira, uns mais tímidos, outros super extrovertidos, alguns estranhando os jogos e outros se divertindo.

Depois do jogo do bom dia, eles estavam um pouco mais à vontade. Já no jogo do nome e gesto pude conhecer melhor cada um e percebi que tinha alunos muito mais tímidos do que eu imaginava. Depois fizemos o jogo da bolinha imaginária com nome e, em algumas turmas, deu tempo de finalizar com um relaxamento. Percebi que eles estranharam o relaxamento, o chão era muito frio também.

Aula 2 (05/02)

Nesta aula, apresentei o Diário de Bordo, introduzindo a mesma conversa que tive com as turmas de 1º e 2º anos, mas como eles eram maiores, participaram com mais informações e logo entenderam a proposta. Algumas meninas disseram que tinham seus diários e foi uma troca muito rica com eles.

Continuei com os jogos de integração, introduzindo a expressão corporal, percepção espacial e de grupo. Primeiro com um aquecimento corporal, depois o siga o mestre em fila seguido de música. Eles se animaram, exploraram o espaço, os movimentos e até os planos. Claro que os mais tímidos eram mais contidos em seus movimentos, mas como eram várias filas, eles acabavam não ficando em evidência. Prosseguimos com o jogo do siga o mestre em círculo, incluindo o jogo do quem é o mestre. Percebi que eles eram mais dinâmicos e adoraram fazer o jogo. As duas turmas da tarde eram mais numerosas, portanto não deu tempo de todos participarem do último jogo: quem é o mestre.

Aula 3 (12/02)

Nesta aula, começamos com a dinâmica de ler o Diário de Bordo. Observei que eles entenderam a proposta de registrar a aula, mas alguns tiveram um registro bem simples, com apenas uma frase sobre a aula e nenhum desenho. Reforcei que eles podiam escrever sobre o que gostou e o que não gostou, desenhar sobre algum jogo, fazer recorte e colagem, ou da maneira que eles achassem melhor.

Introduzi o tema de teatro de bonecos, perguntando para eles o que conheciam e se já assistiram alguma apresentação. Muitos disseram já conhecer, falaram dos tipos e a partir do que eles falaram, expliquei os tipos de teatro de bonecos e as diferentes técnicas. Então falei que nós íamos viajar pelo mundo do teatro de bonecos e para isso tínhamos que fazer vários exercícios e jogos.

Partimos para o aquecimento corporal, pedi para eles andarem pelo espaço, com uma palma parar e com duas palmas continuar andando, dessa maneira eles não perdiam a concentração no simplesmente andar. Em seguida pedi para eles andarem com as partes dos pés: calcanhar, pontas dos pés, metatarso e parte de dentro dos pés. Sempre atentos às palmas. Pedi para eles imaginarem que o ar se transformou em geléia e eles estão andando no meio da geléia: “como andar? Tem que afastar a geléia, fazer força? Agora no meio de um chiclete gigante, agora no fundo do mar. Qual é a diferença? Mudou o jeito de andar? Experimentem, eu quero ver que vocês estão no fundo do mar, agora na lua, não tem gravidade, vocês estão flutuando.” Agora que o corpo deles estava acordado e a imaginação ativada, pedi para eles formarem uma roda para conversar. Perguntei o que era ação. E eles deram exemplos de ações. “Então é tudo o que a gente faz?” “Sim.” “Toda ação tem

começo, meio e fim. Agora eu vou falar uma ação e vocês vão fazer detalhadamente essa ação, prestando atenção em quais partes do corpo você mexe mais ou utiliza mais para fazer aquela ação.” Falei uma ação e eles fizeram, alguns com bastante detalhe, outros fizeram rápido e quando observaram os outros fazendo os detalhes, retomavam para fazer com mais detalhes também.

Depois falei mais ações para eles fazerem individualmente com detalhes e em seguida pedi para escolherem as ações que queriam fazer. Eles se sentaram na platéia e expliquei que cada um ia escolher uma ação e apresentar para a platéia. Só ia apresentar quem quisesse. Expliquei a função da platéia e pedi para eles observarem qual é a ação, se tem começo, meio e fim e quais as partes do corpo foram mais utilizadas para realizar aquela ação.

Eles se apresentaram, alguns rápido demais, outros se curvando para se esconder, e ainda outros fazendo tranquilamente. Alguns alunos não quiseram apresentar, pois disseram que estavam com vergonha, deixei-os à vontade.

Nas duas turmas da manhã, por serem menos numerosas, deu tempo de fazer ações em duplas, então dei um tempo rápido para as duplas combinarem a ação e se apresentarem. Perguntei para aqueles que não quiseram se apresentar sozinhos da primeira vez se queriam apresentar em duplas, eles concordaram e apresentaram. Dei os parabéns para eles.

Aula 4 (26/02)

Nesta aula, foram introduzidos jogos com objetos de maneira coletiva, explorando as possibilidades que determinado objeto poderia se transformar, para explorar a criatividade. Iniciei com o jogo da vara mágica: todos em círculo, de pé, passar uma vara de mão em mão. Ao pegar a vara, ela tem que se transformar num objeto diferente e não pode repetir o que o colega fez. Surgiram várias possibilidades: garfo, caneta, giz, espada, vassoura, escova de dente, escova de cabelo, entre muitos outros. Peguei outro objeto, um porta óculos, passei de mão em mão e surgiram muitas outras possibilidades. Esse jogo serve também para eles soltarem a imaginação. Voltei à vara mágica e, dessa vez, além de transformar a vara, tinha que passar o objeto com algum sentimento, assim eles exploraram a expressão.

Eles se dividiram em duplas e eu distribuí varinhas para todos. Pedi para as duplas criarem uma cena que tivesse ações com as varas e essas tinham que estar transformadas em outros objetos.

Eles estavam se apresentando e quando um grupo estava se organizando para se apresentar, um aluno me disse que o aluno P estava chorando. Fui falar com ele que me disse ter muita vergonha, que não ia conseguir se apresentar porque era muita gente olhando para ele. Acalmei-o, disse que não tinha problema de ter vergonha e que ele não precisava apresentar. Pedi para que, nos jogos ou em qualquer momento da aula, quando ele não estivesse se sentindo bem, com vergonha, era para ele me falar que não tinha problema de não querer fazer. Ele se acalmou e não apresentou naquele dia. O aluno que estava fazendo dupla com ele apresentou em trio com outros colegas e acabou tudo bem. As meninas, que também eram bem tímidas, se apresentaram, pois as apresentações eram em duplas.

As aulas que se seguiram foram uma preparação para o trabalho com a manipulação de objetos, pois era necessário que eu percebesse as turmas e que eles se percebessem enquanto grupo. Tanto a manipulação de objetos quanto o teatro de bonecos são processos complexos, pois o aluno passa a ser não só o ator, mas o ator-manipulador e, segundo Ana Maria Amaral,

(...) ao manipular um objeto estranho, mas a ele ligado (como máscaras) ou distanciado (como bonecos e objetos), o ator desloca o foco de si para algo fora dele mesmo, e isso o ajuda a se perceber melhor. (AMARAL, 2002, p. 21)

Aula 5 (05/03)

Nesta aula, eles exploraram objetos de formas variadas, a maioria de seu cotidiano como: escova de cabelo, lápis, bola, rede de peixe, óculos, dentre outros.

Cada um escolheu um objeto e pedi para experimentarem e escolher duas possibilidades que o objeto escolhido poderia se transformar. Após explorarem os objetos atribuindo outras funções a eles, cada um apresentou as duas possibilidades que aquele objeto podia se transformar, por meio de ações. Em seguida, cada um escolheu um objeto de sua preferência e o personificou, ou seja, se transformou naquele objeto. Primeiro eles experimentaram reproduzir corporalmente a forma do

objeto, a maneira de se deslocar e o som que ele pode produzir. Depois, propus que eles criassem a história da vida desse objeto: onde mora, sua função, quantos anos tem, como é sua vida. Quando todos terminaram de criar a vida dos objetos personificados, fizemos uma entrevista com cada objeto: eu, como mediadora, iniciava fazendo algumas perguntas e a platéia também fez perguntas como, por exemplo: “quando te chutam dói?” (para um personagem-bola). Desta maneira, ao se imaginarem objetos, ao ver o outro como objeto e ao conversarem com os objetos, eles perceberam que poderiam explorar a imaginação.

Foi possível fazer a entrevista com os objetos personificados com poucos alunos, pois tinha terminado o tempo da aula, então pedi para eles não se esquecerem de seus objetos personificados, para continuarmos na aula seguinte.

Aula 6 (12/03)

Após a leitura do Diário de Bordo, propus um breve aquecimento corporal e, com todos no palco, pedi para eles relembrem seus objetos para continuarmos a entrevista.

Neste jogo, a platéia também teve que explorar a imaginação para fazer perguntas coerentes àquele objeto. Todos entraram no jogo. O aluno P não quis se apresentar e as meninas tímidas subiram no palco em dupla, mas a entrevista foi realizada primeiro com uma, depois, com a outra e elas tinham que respondê-las sozinha. Elas conseguiram responder tranquilamente. Procurei respeitar o tempo de exposição de cada um, para uns era mais tranqüilo ficar sozinho no palco e todas as atenções voltadas para si, para outros, depois de um tempo começavam a ficar incomodados e eu procurava concluir a entrevista. O importante era que eles se sentissem confortáveis em cena.

Finalizadas as entrevistas, eles voltaram para o palco, cada um escolheu um objeto e pedi para eles criarem a vida daquele objeto. Como ele anda, como fala, do que gosta de fazer, onde mora, etc. Depois pedi para eles formarem duplas e um objeto se apresentar para o outro. Nesta etapa, eles estavam mais descontraídos do que a primeira vez que manipularam os objetos. Estavam mais familiarizados com o tipo de jogo que eu estava propondo e estavam entrando nele.

Os jogos estavam levando mais tempo do que eu tinha planejado, mas esse atraso foi em todas as turmas, portanto, era o tempo deles. Nesta aula, deu tempo

de terminar a entrevista com os objetos personificados e iniciar a animação dos objetos individualmente e em duplas.

Aula 7 (19/03)

Após a leitura do Diário de Bordo, propus um aquecimento corporal. Para retomarmos o que foi feito na aula anterior, pedi para eles pegarem seus objetos já escolhidos, lembrar individualmente do que fizeram, depois voltaram às duplas que tinham formado e a partir daí dei continuidade. Eles formaram grupos de quatro, e continuei com a mesma dinâmica dos objetos se conhecerem. Como já tinham a referência da personificação do objeto e da entrevista, faziam perguntas uns para os outros. Às vezes, um ou outro aluno começava a responder como se fosse ele mesmo, se esquecendo de manipular o objeto, então eu falava no geral: “é o objeto quem fala, e não você! Não se esqueça do objeto, olhe para ele!” Finalizada esta etapa, pedi para os grupos que estavam formados, criar uma história com aqueles objetos. Dei uma folha para cada grupo para eles registrarem a história. No final da aula, eles me entregaram o registro, mas nem todos os grupos conseguiram registrar sua história, então expliquei que iríamos continuar com as histórias na aula seguinte.

Aula 8 (26/03)

Como tinham grupos em ritmos diferentes, retomei com o auxílio do Diário de Bordo o que foi feito e expliquei que os grupos que já haviam registrado a história iam começar a ensaiar para apresentar para a turma, os demais iam terminar seus registros e começavam a ensaiar também. Auxiliei os grupos conforme a necessidade deles.

Ao final, todos tinham registrado e ensaiado suas histórias, então todos os grupos apresentaram suas histórias para a turma. No final de cada apresentação eu perguntava para a platéia o que tinham entendido da história, o grupo explicava e a platéia dava sugestões como: “é preciso falar mais alto, não pode deixar o objeto cair, às vezes alguém esquecia do objeto e só falava.” Expliquei que a platéia dava as sugestões e na próxima aula todos os grupos reapresentariam suas histórias.

Nesta aula, o aluno P se mostrou interessado em apresentar, mas ele disse que ainda sentia muita vergonha. Falei que ele não ia apresentar sozinho, e sim com seu grupo e perguntei se ele apenas ficasse na frente, segurando e fazendo as

ações do seu objeto sem falar, dava para apresentar. Se no meio da apresentação ele quisesse sair, tudo bem, então, ele concordou. Fiz esse combinado com o seu grupo e eles concordaram. Informei a turma como ia ser a apresentação, para eles não ficarem questionando depois e o aluno ficar ainda mais em evidência. Eles se apresentaram e o aluno P ficou até o final, apenas fazendo as ações do objeto. No final, valorizei bastante a sua coragem em ficar em cena do início ao fim e ele saiu contente da aula. Também informei sua professora tutora e pedi para ela dar os parabéns para ele.

Aula 09 (02/04)

Como conclusão do processo de animação de objetos, os grupos fizeram a apresentação para a turma e a platéia comentou as melhoras e modificações.

Para avaliar o processo, retomei tudo o que foi trabalhado por meio do Diário de Bordo. Eles se colocaram, dizendo como se sentiram nos jogos propostos e comentaram que a animação de objetos era algo diferente para eles.

Aula 10 (09/04)

As professoras tutoras do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentaram como proposta para o projeto Asa Delta estudar os grandes inventores e cientistas em cada bimestre. No segundo bimestre eles estudaram sobre Isaac Newton e Santos Dumont.

Diante dessa perspectiva, vislumbrei uma maneira de integrar alguns pontos em comum e, em parceria com a professora de artes visuais e as professoras tutoras, escrevi os textos sobre a vida dos cientistas: Isaac Newton e Alberto Santos Dumont, para as crianças apresentarem como resultado do processo de manipulação de bonecos. Nas aulas de artes visuais, eles confeccionaram seus bonecos utilizando garrafinha de plástico e jornal, através da técnica de empapelamento.

Retomei com eles a primeira conversa que tivemos sobre teatro de bonecos e a partir do que eles já conheciam, procurei contextualizar, explicando sobre os tipos existentes, as técnicas utilizadas e mostrei fotos dos diferentes tipos de bonecos. Eles identificaram alguns e perguntaram sobre outros. Expliquei que cada tipo de boneco, para ser manipulado, exige técnicas específicas e que íamos conhecer e

aprender a manipular o mamulengo, vindo da cultura popular, mais precisamente do Nordeste do Brasil.

Escolhi o mamulengo por acreditar que, dentre os diferentes tipos de bonecos, este era mais fácil tanto para confeccionar quanto para manipular, além disso, eu já havia trabalhado com os mamulengos na minha graduação. Quando fiz esse trabalho, que foi muito prazeroso, pensei na potencialidade de se trabalhar os mamulengos com crianças e essa era uma oportunidade de experimentar.

Para introduzir a manipulação de bonecos, iniciei as aulas de maneira semelhante à animação de objetos, ou seja, primeiro eles fizeram jogos teatrais e exercícios para experimentarem conduzir e serem conduzidos corporalmente. Aos poucos eles se transformaram em bonecos e foram manipulados pelos colegas, para que eles percebessem os detalhes da manipulação e apreendessem as técnicas de maneira lúdica, prática e funcional.

O primeiro jogo foi inspirado pelo que Augusto Boal propõe em sua “Sequência de modelagem”: o jogo “O escultor toca o modelo”, que consiste em:

Duas filas, cada pessoa diante da outra. Uma das filas é de escultores, e a outra de estátuas. Começa o exercício e cada escultor trabalha com a estátua que deseja. Para isso, toca o corpo da estátua, cuidando de produzir os efeitos que deseja nos seus mínimos detalhes. Os escultores não podem usar a linguagem do espelho, isto é, não podem mostrar no próprio corpo a imagem ou a figura que gostariam de ver reproduzida. (BOAL, 2000, p. 181-182)

Disse que foi inspirado pois, ao invés de fazer duas filas, formei duplas espalhadas pelo espaço e quando a estátua estava pronta, pedi para que os escultores caminhassem para ver as outras estátuas como se estivessem em uma exposição. Quem era escultor virou estátua e vice-versa. As duplas foram trocadas para que outras possibilidades fossem experimentadas. Depois, eles formaram trios, no qual havia um escultor e duas estátuas e uma estátua podia interagir com a outra. Por fim, grupos de quatro, aumentando a possibilidade de criar cenas. Estes jogos foram acompanhados de muitas risadas. Em algumas turmas, o escultor se utilizou de sua posição para denegrir a imagem do colega, colocando-o em posições

que o ridicularizasse, então tive que parar para combinar que não podia fazer posições para ridicularizar o colega.

Quando eles fizeram o jogo em grupos de quatro pessoas, os escultores, ao terminarem suas obras, circularam para ver as outras esculturas. Alguns escultores construíram cenas com suas estátuas, outros posicionavam suas estátuas de maneira aleatória. Todos passaram por escultores e estátuas e senti que a aula teve um tom de divertimento e curiosidade, pois enquanto faziam suas estátuas eles ficavam olhando o que os outros grupos estavam criando.

Aula 11 (16/04)

Nesta aula, queria introduzir a manipulação com movimentos, ainda por meio do corpo deles, para sentirem manipular e serem manipulados. Propus o jogo do condutor e conduzido que é denominado por Boal de hipnotismo colombiano, mas esse jogo também está presente em outras bibliografias. Boal explica o jogo da seguinte maneira:

Um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro; este, como que hipnotizado, deve manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador. (...) O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo, para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de se equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão. (...) Depois de uns minutos, trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. (BOAL, 2000 p. 91).

Propus esse jogo ao som de música instrumental e lenta. Acho que esse jogo acompanhado de música ajuda-os a se concentrar no movimento e até a criar movimentos conforme o ritmo da música. Ao final do jogo, perguntei o que era mais fácil ou o que eles preferiram, conduzir ou ser conduzidos? Alguns gostaram de conduzir porque o outro faz tudo o que ele “manda” e outros acharam melhor ser conduzido porque era só seguir, não precisava pensar no que o outro ia fazer. Então expliquei que para manipular os bonecos, todos iam ter que conduzir, pois os movimentos do boneco dependiam do que o manipulador faz.

Formei grupos de cinco pessoas. Uma pessoa era um boneco, uma pessoa segurava o braço direito, outra o braço esquerdo, outra a perna direita e outra a

perna esquerda. Eles tinham que experimentar criar movimentos e ações com aquele boneco: “experimentem fazer o boneco andar, mexer os braços, comer, dar tchau. Lembrem-se que o boneco não pode se movimentar sozinho.” Então eles revezaram quem era boneco e os manipuladores.

Esse jogo foi acompanhado de muita conversa e risada. Achei que eles sentiram dificuldades de quatro pessoas manipularem um boneco, pois cada um fazia movimentos independentes do outro, e não houve discussão sobre o jogo no final, pois, como todos tinham que passar por boneco, não deu tempo de conversar sobre a importância de um observar o que o outro estava fazendo para sincronizar os movimentos. Senti que este jogo ficou solto no ar, que eles não aproveitaram muita coisa, pois ficaram apenas testando movimentos aleatórios. Me senti frustrada, pois tinha outra expectativa desse jogo e também não retomei na aula seguinte, pois estava preocupada em cumprir com o planejamento e partir logo para as histórias a serem trabalhadas nas próximas aulas.

Aula 12 (23/04)

Lemos o Diário de Bordo e levei os textos que escrevi, que constam no anexo 5. Para escrever, pesquisei sobre a vida dos dois inventores e fiz dois textos, um sobre Santos Dumont e outro sobre Isaac Newton. As turmas A e C fizeram sobre Santos Dumont e as turmas B e D sobre Isaac Newton, dessa maneira uma turma assistiria a outra.

Nesta aula, li o texto, perguntei o que eles entenderam do texto e eles comentaram sobre algumas partes. Acrescentaram dados que sabiam, como por exemplo, como Santos Dumont morreu e acharam importante colocar no texto, então acrescentei esse dado. Depois do entendimento do texto, dividi os personagens. Para dividir os personagens de maneira que todos participassem, calculei a quantidade de alunos na turma e dividi por cena. Por exemplo: Santos Dumont criança, Santos Dumont na universidade, Santos Dumont adulto e em cada cena dele adulto era uma criança diferente que fazia. Informei a quantidade dos personagens nas cenas e eles escolheram o personagem que gostariam de fazer. Era necessário definir os personagens para que as crianças comesçassem a confeccionar os bonecos nas aulas de artes visuais.

Aula 13 (07/05)

Com bonecos provisórios, eles aprenderam técnicas básicas de manipulação: como colocar o boneco na mão, a posição dos dedos, como andar, entrar e sair de cena. Utilizamos o espaço do pátio, na bancada que dividia o refeitório do pátio. Pedi para a coordenadora pedagógica que providenciasse um biombo para a apresentação dos mamulengos e, enquanto isso, ensaiamos neste espaço.

Em grupos, eles experimentaram entrar e sair de cena com os bonecos. Quando assistiam os colegas, percebiam que pequenos movimentos com os bonecos provocavam reações na platéia. Por exemplo, quando o manipulador esquecia de manipular o seu boneco, a cabeça do boneco caía sem querer e a platéia caía na gargalhada. Então, o manipulador se surpreendia e voltava sua atenção para o boneco. Nesta aula, percebi que a técnica de manipulação de bonecos exige muitas habilidades. Vi que eles tiveram muitas dificuldades. Alguns não conseguiam colocar o boneco de frente para a platéia, pois tinham a necessidade de ver o boneco.

A vantagem é que todos participaram, pois eles ficavam escondidos e nenhum aluno se recusou a tentar manipular o boneco. Alguns perceberam os efeitos da manipulação e se sentiram mais seguros para brincar com a platéia, fazendo outros movimentos e gestos, além do que foi pedido. Nesta primeira aula, mostrei como entrar, andar, triangular e sair. Pedi para que todos fizessem essa sequência. Alguns quiseram falar e brincar. Eu estava muito preocupada com o tempo, pois da mesma maneira que queria que todos experimentassem, tinha que ser rápido pois tínhamos que começar a ensaiar logo.

Aula 14 (14/05)

Nesta aula introduzi os exercícios de voz, pois eles precisavam falar alto e de maneira articulada principalmente porque teriam um obstáculo: o biombo.

Depois dos exercícios de voz, acompanhados de risos e de estranheza, dividi a turma nos grupos das cenas que fariam parte. Distribui o texto e pedi para eles lerem suas partes no texto e treinar os movimentos dos bonecos. Deixei-os experimentando e ensaiando até o final da aula.

Aula 15 (21/05)

Após o aquecimento vocal e a leitura do Diário de Bordo, rotina estabelecida em todas as aulas, pedi para cada grupo falar sua parte do texto. Sentamos em roda e, com o texto, sem os bonecos, pedi para os grupos falarem na seqüência da peça. Neste momento, percebi que alguns alunos ensaiaram e até decoraram suas falas na aula anterior, mas a maioria não entendeu a proposta ou não soube fazer o que foi pedido. Eles não estavam acostumados a ensaiar sozinhos, ler o texto sozinhos e experimentar formas de falar e se movimentar. Precisavam da referência de como ensaiar, como preparar uma cena sem o auxílio do professor.

Percebi que esse processo estava muito rápido e que nós precisávamos de mais tempo para trabalhar passo a passo cada etapa, para aprender a manipular o boneco, que ainda era provisório, mais tempo para aprender a ler um texto dramático, para entender o texto, entender o contexto da história, experimentar formas de falar, pois eles falavam como se lê, sem entonação, porque era a forma que eles sabiam ler. Além disso, alguns ainda apresentavam dificuldades para ler.

Comecei a entrar em desespero e me vi numa sinuca de bico, porque tinha envolvido a professora de artes visuais, tinha mobilizado a escola para fazer o biombo e me comprometi a fazer uma apresentação interna. Também tinha o lado das professoras tutoras que não se envolveram no processo e, além disso, lançavam olhares de reprovação à toda aquela euforia das crianças, que comentavam nas aulas sobre os bonecos e as histórias. Por tudo isso, eu achava que não tinha como voltar atrás, pois seria um atestado de fracasso, uma experiência que não tinha dado certo.

Então resolvi seguir em frente e continuar os ensaios.

Aula 16 (28/05)

Estava planejado começarmos a ensaiar com os bonecos confeccionados nesta aula, mas o processo da confecção também levou mais tempo do que tínhamos imaginado. Além de eu ter atrasado a definição dos personagens para iniciar a confecção dos bonecos, na aula de artes visuais muitas crianças demoraram a levar a garrafinha de plástico e o próprio processo de fazer os bonecos levou mais tempo. Os bonecos ainda não estavam prontos e, portanto, não pudemos ensaiar com os bonecos definitivos neste dia.

Continuei a ensaiar o texto e, para isso, expliquei com mais detalhes como eles iam ensaiar: “você vão se dividir nos grupos das cenas que cada um faz parte e vão passar o trecho quatro vezes, depois, quando todos os grupos terminarem, vamos fazer uma roda e passar o texto inteiro.” Foi um pouco melhor, mas eles ainda tinham dificuldade na entonação, e, para tirar o vício de falar como se lê, é necessário um trabalho de entendimento de texto que estava fora de cogitação naquele momento por falta de tempo, então comecei a dar a entonação das falas, e pedia para eles repetirem, sem ler o texto. Alguns perceberam a diferença das formas de falar, mas vi que outros estavam tão inseguros de falar o texto sem ler, que não conseguiam sequer repetir o que eu falava.

Aula 17 (04/06)

Os bonecos ainda não estavam prontos, então peguei os bonecos provisórios, que eram fantoches meus e alguns da escola para eles se habituarem em falar e fazer os movimentos do boneco. Nesta aula, passamos a peça inteira, em roda, todos com bonecos para experimentarem as falas e os movimentos. Eles apresentaram muita dificuldade, pois o texto ainda não estava decorado, orgânico. Eles não se apropriaram do texto porque isso leva tempo. Quando davam mais atenção ao boneco, esqueciam o texto e, quando tentavam se lembrar do texto, o boneco perdia a vida. Percebi o quanto era complexo esse processo e que dois meses não eram suficientes para tal experiência. Mas na minha cabeça o show tinha que continuar. E o medo do fracasso? O medo de dizer a quatro ventos que não fui capaz, que não consegui? Talvez não tenha dado certo da maneira como eu imaginava, mas de alguma forma aquele trabalho ficou marcado para eles.

Mesmo observando as dificuldades, continuei ensaiando com os bonecos provisórios o texto inteiro. Começou a ficar mais fluente, mas ainda estava longe do que eu tinha imaginado.

Depois dessa aula, conversei com a Thaís, professora de artes visuais, sobre como estava o processo de ensaio e ela me disse que a confecção dos bonecos estava progredindo, num ritmo mais lento. Como era uma experiência nova, uma proposta nova para a escola e para nós, acabamos percebendo que não ia ser proveitoso para ninguém apresentar desesperadamente na última semana de qualquer jeito, com os alunos despreparados. Seria uma experiência onde eles se

apresentariam inseguros e para nós não tinha sentido apresentar por apresentar. Resolvemos então conversar com a coordenadora pedagógica e propor apresentarmos na segunda semana do segundo semestre. Na primeira semana, eles ensaiariam e, na segunda semana, fariam a apresentação. A coordenadora concordou e ficamos mais aliviadas.

Aula 18 (11/06)

O biombo solicitado para a apresentação ainda não tinha ficado pronto e como adiamos a apresentação, ficou pronto só depois das férias. Expliquei para as crianças que a apresentação seria depois das férias e elas suspiraram aliviadas e perguntaram, desconfiadas: “mas a gente vai apresentar, né?” Foi aí que percebi que elas queriam apresentar também, que estavam envolvidas e tinham essa necessidade de apresentar um trabalho que estavam fazendo. Disse que sim, que elas iam apresentar, mas que para isso precisávamos ensaiar bastante.

Aproveitei o espaço da bancada do refeitório utilizado para eles treinarem as técnicas de manipulação e fizemos um ensaio com texto e com elas atrás da bancada. Fizemos a seqüência do texto para elas ensaiarem como seria na apresentação.

Neste ensaio, fiquei preocupada com o volume da voz deles. Estavam falando muito baixo e, como estavam atrás da bancada, era um obstáculo para o som chegar até a platéia. Eles estavam muito preocupados com o texto, pois achavam que não iam decorá-lo. Eu achava que, se eu deixasse o texto atrás do biombo, eles iam falar sem a entonação necessária e, na hora do nervosismo, iam falar como se lê. Para mim foi um dilema, porque se eles esquecessem o texto, iam ficar mais nervosos e eu não queria que eles tivessem uma experiência ruim, mas se eles lessem a peça, ia ficar monótona e os movimentos dos bonecos poderiam ser esquecidos.

Tive a idéia de gravar a fala deles e, no dia da peça, eles dublariam os personagens e fariam o movimento dos bonecos. Achei também que eles se sentiriam mais seguros em apresentar, pois não precisavam mais se preocupar com o texto. Assim a platéia também iria ouvir e entender a história.

Conversei com a coordenadora que providenciou a fita e eu providenciei o gravador.

Aula 19 (18/06)

Com fita e gravador e minha brilhante idéia, dei aula na sala, porque precisava de silêncio. Expliquei a minha proposta e eles toparam. Primeiro, eu pedia para ler a cena em voz alta e depois gravamos as falas. Eles ficaram concentrados e queriam muito ouvir suas vozes. Mas para não perder tempo, disse que eles ouviriam no final das gravações. Todos gravaram e eles adoraram se ouvir. Alguns se criticaram, outros perceberam a diferença de falar com entonação e falar sem entonação. Achei que foi muito interessante eles se ouvirem. Quando erravam a gravação, eu voltava a fita e gravava por cima. Então não sei por que, mas quando escutamos as gravações que foram feitas por cima da outra, a gravação atual não apagava a gravação anterior, então ficavam duas gravações simultâneas.

Aula 20 (25/06)

Nesta aula, eles queriam ouvir novamente a gravação. Ouviram e perceberam as duas gravações simultâneas, então expliquei que não tinha dado certo e que era melhor usar microfone na apresentação. Pedi para eles ficarem tranquilos, porque eu ia colar o texto no biombo, caso eles esquecessem. Conversamos sobre o processo, expliquei como seria a apresentação e finalizamos passando a peça mais uma vez.

Aula 21 (06/08)

Voltamos às aulas e, como estava programado, retomamos os mamulengos para apresentar na aula seguinte. Eles levaram os bonecos quase prontos, a maioria com as roupas. Estavam eufóricos, um vendo o boneco do outro e comentando. Brincavam com seus bonecos. Alguns estavam frustrados com seus próprios bonecos, mas ainda havia tempo para dar o acabamento. Fizemos o ensaio geral, com os bonecos e o biombo. Organizei os grupos em filas, escondidos atrás do biombo. Primeiro ensaiamos a movimentação da troca de lugar para apresentar as cenas, depois ensaiamos com as falas. Eles não paravam de conversar, talvez porque estavam ansiosos para se apresentar, mas eu não conseguia me concentrar e comecei a ficar nervosa com o barulho. Conversei com eles de maneira enérgica, disse que se eles ficassem conversando o público não ia entender a peça e que estavam atrapalhando a eles mesmos. As crianças pararam de conversar por um tempo e conseguimos fazer o ensaio.

Eu não estava me sentindo segura para apresentar, pois não estava do jeito que eu tinha imaginado e era o momento das professoras tutoras, que tanto torceram contra, verem o trabalho e, se fracassasse, a vitória seria delas. Na minha cabeça, eu estava também sob outro tipo de pressão, pois era o meu trabalho que estava em jogo, o erro de cada criança era o meu erro.

Aula 22 (13/08)

Dia da apresentação. Dia de mostrar o trabalho. Na aula de artes visuais, as crianças também tinham confeccionado o cenário. Na parte da manhã a apresentação foi na minha aula e uma turma apresentou para a outra. Em uma aula, algumas crianças deram os últimos retoques nos bonecos e as outras crianças ajudaram a montar o cenário. Nesta aula, eu e a Thais estávamos juntas. Na aula seguinte, fizemos a apresentação, com microfone, com o texto colado e eu fiquei atrás ajudando-os. Não sei se ajudei ou se os deixei mais nervosos. Eu estava extremamente nervosa, porque na minha cabeça nada estava dando certo. A peça estava sem ritmo, eles estavam lendo sem entonação, estavam conversando atrás e um aluno não parava de atrapalhar. Fiquei muito nervosa e acabei passando esse nervosismo para eles. Quando vi a carinha deles de assustados, pois eles nunca tinham me visto assim, percebi que estava extremamente nervosa sem motivos e que o importante era eles se sentirem bem. Senti um remorso absurdo. Respirei fundo, acabou a primeira apresentação, a plateia aplaudiu e as professoras tutoras cochicharam com olhares de triunfo. Olhei para a Thais com um olhar de fracasso e ela me acalmou.

Na apresentação da segunda turma, estava mais calma e mais centrada. Relaxei mais e desencanei das professoras tutoras, pensei que o mais importante era o processo do trabalho e a euforia deles durante esse processo. Eles se apresentaram, foram melhores, talvez porque eu estava mais tranquila e porque não tinha nenhum aluno atrapalhando. Pronto. As primeiras apresentações acabaram. Eles voltaram para suas salas e respirei aliviada e frustrada ao mesmo tempo. Estávamos apenas eu e a Thais nesse percurso, somente nós sabíamos o quanto eles gostaram do processo e o quanto não tivemos apoio nenhum das professoras.

À tarde, as turmas eram mais numerosas e a coordenadora falou para as crianças do 1º e 2º anos assistirem. O cenário já estava pronto e o deixamos no

pátio. As professoras tutoras já haviam assistido e sabiam que era o cenário da peça. A apresentação foi logo depois do recreio deles e as professoras tutoras acompanhavam o recreio. Quando descemos para organizar o espaço, vimos que o cenário estava caído no chão, as professoras estavam de frente para o cenário e não se mexeram para arrumar ou tirar dali, nem para nos chamar para arrumarmos. O meu sangue subiu, olhei para elas e falei: “poxa vida, olha aqui, vocês não viram que estava assim? Vocês estavam aqui.” Minha paciência tinha se esgotado. Eu e a Thais arrumamos o cenário e elas vieram com um tom cínico: “a gente não tinha visto que estava assim.” Não falei nada, mas elas perceberam que eu estava furiosa. Como não viram?! Parece que estavam torcendo contra.

Bom, tudo preparado para a apresentação da tarde. Foi como a apresentação da manhã, mas como a turma era mais numerosa, o ritmo da peça diminuiu um pouco porque as trocas dos grupos eram mais freqüentes. Apesar de estar furiosa com as professoras tutoras, eu estava mais tranqüila em relação às crianças, pois tinha que transmitir segurança e elas tinham que fazer com o mínimo de prazer. Elas se divertiram um pouco mais que as crianças da manhã.

No final do dia, uma das professoras tutoras foi falar comigo com a cara mais lavada possível: “Si, parabéns, eles estavam uma gracinha!” Dei um sorriso amarelo e fui embora para não falar nada.

Para encerrar todo esse processo, tive a idéia de fazer uma avaliação escrita, para as crianças responderem. As perguntas foram elaboradas junto com a Thaís, e a avaliação compôs a nota do terceiro bimestre de artes visuais e de teatro. No anexo 6, consta o modelo da avaliação. Lemos as avaliações e demos a nota juntas. Foram muito divertidas as respostas das crianças e foi aí que vi que todo esse estress valeu a pena, pois a maioria gostou de fazer, aprendeu e soube colocar o que sentiu. Foi um retorno muito importante para mim. Algumas citaram que a história era difícil, que poderia ser um texto mais fácil, outras ficaram frustradas com a apresentação, outras se sentiram bem fazendo. A maioria das respostas foi positiva em relação à experiência.

Reflexões sobre esse processo

O processo do Teatro de Bonecos foi bastante intenso, por vários motivos. Primeiro porque envolviam outros professores. Thaís, a professora de artes visuais, foi a minha parceira, o meu braço direito. Já as professoras tutoras compuseram a gama de fatores que tornaram esse processo intenso e difícil.

Por que não tínhamos o apoio daquelas duas professoras tutoras? Por que eu sentia aquela torcida contra o nosso trabalho? Elas tinham uma postura, como já disse, de insatisfação em relação a tudo na escola. Acredito que elas se sentiam incomodadas com duas professoras que tinham o prazer de dar aulas e com os alunos empolgados com o que estávamos fazendo. Por que se sentiam incomodadas? Não tínhamos como ocupar o lugar delas, como disputar o poder. É difícil chegar a uma resposta em relação a esse assunto, pois eu estava totalmente envolvida e tentar chegar a uma resposta pode gerar mais incertezas, pois neste caso, me sinto incapaz de olhar de fora. Não tenho dados das impressões das professoras sobre esse processo, apenas suas atitudes, que foram percebidas por mim no calor dos acontecimentos, e então o aprofundamento nessa questão se torna subjetivo demais tornando minhas hipóteses frágeis e questionáveis, ao ponto de eu não conseguir chegar numa resposta. O que coloco aqui são as minhas perguntas que dessa vez ficarão apenas com pontos de interrogação e reticências.

Senti que o processo de animação de objetos pareceu ser muito mais prazeroso, leve e descontraído, do que o processo da manipulação de bonecos. Devido à minha idéia de apresentar para a escola, me senti pressionada, preocupada em mostrar um resultado positivo. O clima era outro, passei a cobrá-los e o aprender a manipular um boneco ficou em segundo plano. O decorar, ou falar bem o texto se tornou mais importante do que manipular o boneco, do que experimentar possibilidades, perceber os efeitos que os movimentos da manipulação causam na platéia, experimentar vozes diferentes, etc. A vontade ou a vaidade de mostrar para todos o projeto de interdisciplinaridade foi maior do que o próprio objetivo do que havia planejado.

Houve um salto muito grande que gerou um abismo entre aprender a manipular os bonecos e falar um texto pronto com entonação e projeção adequadas junto com os movimentos que a fala e a ação exigem do boneco. Era muita informação para pouco tempo de preparo, eu estava exigindo uma coisa que eles

não tiveram tempo de apreender, e até coisas que eu não havia ensinado, ou apenas mostrado superficialmente.

Se compararmos o processo dos primeiros anos sobre as ações, a minha flexibilidade foi bem maior em relação ao ritmo das crianças do que no processo dos terceiros anos. Por quê? Porque tinha uma apresentação envolvida, porque eu ia mostrar o meu trabalho para a escola e a apresentação deixou de ser um resultado de um processo e passou a ser uma prova de fogo.

Fiquei em conflito, pois, por um lado, percebia que eles necessitavam de mais tempo para aprender a manipular e mais tempo para entender e falar o texto. Por outro lado, como foi um processo que envolveu outros professores, eu já havia me comprometido a apresentar com todos: estudantes, professores e coordenação pedagógica. Os estudantes demonstraram um interesse em apresentar, principalmente depois que seus bonecos estavam prontos. Eu não podia adiar mais a data da apresentação, pois no segundo semestre tinha que ensaiar a peça de final de ano. Portanto não vi outro caminho senão a apresentação como foi descrita.

A manipulação de objetos poderia ser mais explorada, ou eu poderia escolher uma das linguagens para trabalhar no semestre. Eu via a manipulação de bonecos como uma evolução da manipulação de objetos. Ambos apresentam suas semelhanças, mas são duas linguagens diferentes, efeitos diferentes e trabalham com habilidades diferentes também.

Como uma continuidade da manipulação de objetos, eu poderia explorar as histórias criadas, de maneira que eles pudessem aperfeiçoá-las, ou então, aproveitar as entrevistas com os objetos personificados, pois foram bastante divertidas, com muitas informações interessantes que poderiam virar histórias, com um tino filosófico e cômico.

Ao compararmos a apresentação da animação de objetos no 1º bimestre, cujo texto foi criado por eles e a apresentação do teatro de bonecos, cujo texto foi dado por mim, mesmo sendo um texto relacionado ao projeto, a forma de falar o texto criado por eles foi bem mais espontânea e prazerosa, do que a forma de falar um texto que não partiu deles. Na avaliação que eles fizeram, alguns colocaram sobre a questão do texto, afirmando que era um pouco longo e difícil. Eles entenderam o tema, que era sobre a história da vida dos cientistas, mas enquanto texto de teatro, talvez para eles, era difícil de ser falado, ou até sério demais.

Além disso, há uma diferença entre o ator e o ator manipulador. O ator representa o papel, já o ator manipulador dá vida ao boneco/personagem, portanto tem um distanciamento maior de si, ele vê o seu personagem representado pelo boneco. Portanto,

(...) para animar um boneco o ator deve observá-lo bem antes, captar sua essência e procurar transmiti-la. Para dar vida ao inanimado é preciso ressaltar a matéria, ressaltar essas peculiaridades intrínsecas da materialidade com que todo boneco é feito. (AMARAL, 2000. P. 80)

A partir da citação acima, podemos ter uma idéia da complexidade também da manipulação de objetos e bonecos e observar que no processo da manipulação de objetos, os alunos tiveram um tempo para captar a essência do objeto, conhecê-lo melhor e a partir dele e de sua observação sobre ele, animá-lo, dar vida, criar sua história. Já com os mamulengos, o processo foi outro, os personagens estavam pré determinados, bem como o texto, portanto acredito que o tempo teria que ser maior para eles estudarem seus bonecos.

Talvez se eu tivesse me utilizado do tema da vida dos cientistas, pedido para eles pesquisarem e juntos, criarmos as falas, seria mais fácil e fluente para eles falarem o texto, além disso, faria mais sentido. Ou ainda se eu tivesse a efetiva parceria com as professoras tutoras, elas poderiam ajudá-los a criar os textos sobre os cientistas, nas aulas de Português, explorando o gênero dramático. Eles poderiam aproveitar as aulas de Informática, por exemplo, para pesquisar sobre os cientistas, coletar dados para inserir no texto criado por eles mesmos. Eu entendo a interdisciplinaridade e um trabalho por projetos dessa maneira, mas como já disse, o diálogo com os demais professores era difícil, além disso, não havia um espaço coletivo periódico entre os professores para falar sobre os projetos em andamento, apenas o encontro individual com a coordenadora.

Enfim, falar sobre o que poderia ser feito não quer dizer que tudo o que fiz foi um erro, mesmo porque só é possível divagar sobre outras possibilidades depois que passamos pela experiência. As tentativas, a reflexão, o aprendizado, sempre estarão presentes neste meu ofício de ensinar arte.

Quarto ano: outro espaço, outra coordenação e quase outra escola

Aula 1 (02/02)

As aulas do 4º e 5º anos eram na unidade I da escola. Nesta unidade, havia uma sala de artes, onde as aulas de teatro, dança e música eram realizadas. Uma sala de piso frio, sem cadeiras, num tamanho razoável, onde cabiam todos de maneira confortável e um som à disposição. Tinha também uma arara com alguns figurinos e acessórios de peças já encenadas, ou seja, um espaço ideal para as aulas de teatro, sem barulho, sem pessoas passando, sem entrega de cestas básicas. Ao longo das aulas, fui percebendo o quanto o espaço físico interfere diretamente na qualidade da aula.

Além de ser um espaço novo, também era outra coordenadora pedagógica, outra equipe que eu tinha que conhecer aos poucos. Para a turma de 4º ano, o prédio era novo também.

As duas primeiras aulas, como já citei, foram as mesmas para todas as turmas, então pude perceber a diferença espacial, pois eles fizeram o jogo de maneira eufórica, com alegria e muita risada, alguns risos nervosos, outros risos de divertimento e risos de timidez, mas a concentração foi maior. No geral, nas turmas do 4º ano, todos participaram de maneira tranqüila, não percebi nenhum aluno muito tímido a ponto de não querer participar, como nas turmas do 3º ano. Foi possível dar o relaxamento com música. Eles estranharam, alguns não conseguiram relaxar, mas para uma primeira aula, estava tudo dentro do esperado.

Neste primeiro contato com as turmas e com o espaço, tive uma boa impressão e me senti empolgada para fazer um bom trabalho, principalmente porque as condições eram favoráveis.

Aula 2 (09/02)

Nesta aula, apresentei o Diário de Bordo e eles logo entenderam a proposta. Muitos quiseram levá-lo no primeiro dia e, como em todas as turmas, sorteei e expliquei que todos teriam a oportunidade de registrar a aula.

Propus os jogos de integração, o siga o mestre em fila, siga o mestre em círculo, a variação deste jogo que é Quem é o mestre e mais uma vez dei o relaxamento. Desta vez eles conseguiram ficar em silêncio e alguns relaxaram ao ponto de fechar os olhos.

Algumas crianças, no siga o mestre em fila, não aceitavam seguir o colega, ou criticavam o que o colega estava propondo, então conversamos sobre a proposta do jogo e de seguir as regras do jogo.

A turma A era mais agitada, pois tinha um aluno que todos criticavam devido aos seus frequentes comentários que não tinham relação ao que estava sendo feito. No momento dele ser o mestre, alguns se negaram a segui-lo. Ressaltei que ele tinha seguido todos e que fazia parte do jogo segui-lo também. A contragosto, eles seguiram seus movimentos. Esta turma tinha a característica de um acusar o que o outro fazia e de um ridicularizar o outro. Portanto, era uma turma onde o diálogo com eles, pontuando as questões da forma de um lidar com outro, tinha que ser freqüente, com combinados e mais combinados.

Todos projetavam os problemas da turma no aluno C, como se tudo fosse culpa dele, mas havia outros focos de atenção. A aluna J era extremamente autoritária e manipulava os jogos, acabava liderando a turma. Vi então que tinha que trabalhar o autoritarismo dessa aluna, e aos poucos mostrar que ela podia ser uma líder e não uma pessoa autoritária.

Nessa turma também estava o aluno I, com necessidades especiais, ele tinha Síndrome de Asperger e era extremamente agitado. Ele se irritava com barulhos e não se relacionava bem com os colegas. Os colegas faziam barulhos para irritá-lo e ele ia em cima para bater nos colegas. Gritava, pedindo para parar e pedindo que os outros fossem seus amigos. Então, a todo momento, tive que parar a aula para acalmá-lo e dizer que ele não podia bater nos amigos, ao mesmo tempo combinei com todos para não irritá-lo.

Portanto, nesta turma, a segunda aula foi conturbada e consegui detectar esses problemas. Vi então que o ritmo dessa turma e a forma de lidar com eles

teriam que ser diferentes, os combinados tinham que ser feitos com mais firmeza e sempre explicar as regras dos jogos com muita clareza, para um não acusar o outro.

Aula 3 (16/02)

Iniciamos a leitura do Diário de Bordo e vi que eles entenderam a proposta. Apenas pedi mais detalhes sobre os jogos e o que eles acharam da aula.

Distribui um texto que fiz sobre a mímica para introduzir o assunto e para eles terem uma referência. Lemos o texto sobre mímica e perguntei o que entenderam e o que já tinham visto sobre mímica.

Mímica e Pantomima

O que é? O que é?

Uma pessoa, com o rosto branco, de chapéu, usando luvas, fazendo imitações e movimentos no ar, contando histórias engraçadas sem falar?

O que é mímica?

A mímica é um jeito de fazer teatro, onde os atores usam os movimentos do corpo para contar uma história. A mímica também é a imitação que fazemos das pessoas e das coisas que acontecem no nosso dia a dia.

O que é pantomima?

A pantomima é um tipo de mímica onde os atores desenham objetos no ar, contando uma história apenas com gestos, sem falar nada. As histórias contadas na pantomima quase sempre são muito engraçadas.

Quando começou?

A mímica começou desde os tempos em que o Homem vivia nas cavernas. Eles faziam imitações dos animais que eles caçavam, imitavam as coisas que eles faziam em seu dia a dia para se comunicar ou para se divertir.

Ao longo do tempo, os artistas faziam mímicas e pantomimas para divertir os grandes reis. Com o passar dos anos e até dos séculos, os artistas de teatro foram descobrindo muitas outras formas de fazer mímica.

Existem vários tipos de mímica e ela pode ser engraçada, triste, romântica. Tudo depende da história que queremos contar.

Para começar os jogos, iniciei com um aquecimento corporal e disse que, para aprendermos a mímica, era fundamental que eles não falassem. Antes de começar com os exercícios de mímica combinei com eles que se alguém falasse ia sair do jogo por um tempo e depois voltar. Se alguém tivesse alguma dúvida de como fazer também não podia falar, era para fazer do jeito que achava que fosse e se eu visse que estava errado, eu indicaria para a pessoa.

Começamos com os exercícios. Primeiro, pedi para eles andarem pelo espaço, parar e continuar conforme minhas palmas. Com todos espalhados e mais concentrados, expliquei que eu ia dar os comandos e eles faziam, sem parar. Disse para eles imaginarem uma segunda feira de um dia normal, de aula. Falei os horários do dia e eles, em forma de mímica, todos ao mesmo tempo e espalhados pelo espaço, mostraram o que faziam no horário. Alguns fizeram o gesto do que estavam fazendo, como por exemplo, para mostrar que estavam dormindo, ficavam de pé, com as mãos juntas e cabeça apoiada nas mãos com o gesto de dormir, então eu falava: “faça do jeito que você faz normalmente, mostre como você faz, você dorme como?” Quando um ou outro se deitava no chão para mostrar como dormia, os outros ficavam mais à vontade para mostrar. Ao terminar de fazer a mímica de um dia comum, pedi para eles fazerem o dia da festa de aniversário deles, no mesmo esquema, falei os horários e eles mostraram. Ao mesmo tempo em que estavam concentrados fazendo suas ações, lançavam olhares curiosos para os colegas, para se comparar e ver que o outro estava fazendo. Terminamos a aula com relaxamento.

Quando alguns alunos falavam durante o exercício, mantive o combinado de tirar um pouco do contexto e depois voltar, então os outros perceberam que eu estava sendo criteriosa e tomaram mais cuidado com as falas. Na turma A, que tinha os alunos mais agitados, o exercício também funcionou.

Aula 4 (23/02)

Nesta aula, após a leitura do Diário de Bordo, retomei o texto lido na aula anterior sobre mímica e expliquei que faríamos mais exercícios de mímica. Perguntei o que era uma ação e eles deram exemplos e falaram: “aquilo que a gente faz.” Expliquei: “toda ação tem um começo, meio e fim e nós vamos fazer ações com o maior detalhe possível, pois como na mímica não utilizamos a fala, o público tem que entender o que está acontecendo e uma história contada através das ações tem que ser bem detalhada.”

Fizemos aquecimento corporal e, com todos espalhados pela sala, expliquei que iria falar uma ação e citar todos os detalhes daquela ação para eles experimentarem. Iniciei com a ação de escovar os dentes. Eles logo fizeram o gesto de escovar os dentes, então comecei a detalhar: “visualizem o banheiro, onde está a

pia, qual a altura da pia, onde está a escova, a pasta. Pegue a pasta, a escova, coloque a pasta na escova, coloque a pasta na pia, tem espelho? Você escova os dentes olhando para o espelho? Bocheche, lave a escova, mostre os detalhes de como você escova os dentes, agora guarde a escova, seque a boca, pronto, essa foi a ação de escovar os dentes. Agora vou falar outra ação e pense em todos os detalhes: tomar banho. Visualize o banheiro, onde está o chuveiro, a toalha, o shampoo, o sabonete, visualize o espaço antes de iniciar a ação. Então comece a tomar banho, pense nos detalhes, tirar a roupa, ligar o chuveiro, se molhar, se ensaboar.” Na segunda ação, citei menos detalhes para eles poderem pensar sozinhos. Parti para outra ação: comer. Deixei-os fazer sozinhos, sem citar os detalhes para observar aqueles que captaram a forma de fazer e aqueles que ainda tinham pressa de terminar, ou dificuldade de visualizar o espaço e pensar nos detalhes.

Pedi para eles escolherem uma ação do cotidiano e fazer com detalhes. Depois pedi para eles selecionarem uma ação e apresentarem para a turma. Antes de iniciar a apresentação, estabeleci o espaço de palco ou área de representação e platéia. Falei sobre a função da platéia, e que a mímica é uma forma de fazer teatro que se aprende fazendo e observando o outro fazer. Expliquei que a platéia ia observar os detalhes da ação e que só ia comentar após a apresentação com o meu consentimento. O comentário tinha que ser pertinente às perguntas que eu faria sobre a apresentação do colega. Desta maneira, achei que evitaria julgamentos precipitados e constrangimentos de quem estava apresentando pelos comentários da platéia e todos se sentiriam à vontade para apresentar.

Eles apresentaram suas ações para a platéia e fiz as perguntas: “a ação tinha começo, meio e fim? Estava com detalhes? Dava para visualizar o espaço? E os objetos?” Eles apontavam as falhas e eu pedia para a pessoa reapresentar sua ação. “E agora? Melhorou? Deu para visualizar melhor? Ele prestou mais atenção no que estava fazendo?”

Assim seguiu a aula e, conforme eles se apresentavam, aqueles que, no início, não queriam se apresentar criaram coragem para mostrar sua ação. Mas não deu tempo de todos se apresentarem e muito menos de fazer o relaxamento. Expliquei que continuaríamos na aula seguinte.

Aula 5 (02/03)

Após a leitura do Diário de Bordo e aquecimento corporal, continuamos com as apresentações individuais das ações. Depois pedi para eles andarem pelo espaço e escolher um lugar para parar, sentar, fechar os olhos e imaginar uma caixa de madeira, podia ser grande ou pequena, mas era uma caixa fechada. Imaginar que tinha um objeto dentro dessa caixa. Eles tinham que pegar a caixa, abrir, tirar o objeto, mostrar para o público de maneira que o público visse que objeto era, guardar o objeto e fechar a caixa. Pedi para eles ensaiarem um pouco, pensando no objeto que iriam tirar da caixa, tinham que mostrar o tamanho e o peso do objeto. Para agilizar as apresentações e dar tempo de todos se apresentarem na aula, pedi para três pessoas irem ao palco e eles se apresentaram na sequência, um depois do outro. Então a platéia começou a avaliar segundo os critérios que apresentei na aula anterior. Quando o aluno apresentava dificuldade em detalhar melhor ou visualizar o espaço, o objeto, a caixa, quando passava por cima da caixa, ou o objeto desaparecia da mão e a platéia apontava, eu pedia para apresentar novamente, pois só praticando que é possível perceber os detalhes. A mímica exige muita atenção, abstração e concentração e achei que eles estavam conseguindo dar conta da técnica.

Aula 6 (09/03)

Depois de duas aulas exercitando as ações individualmente, falei sobre a pantomima que é a história contada por meio da mímica. Propus que eles se dividissem em grupos, criassem uma história que se passasse numa floresta ou num castelo, ensaiassem e apresentassem em forma de mímica, ou seja, sem falas.

Os grupos apresentaram e a platéia falou o que entendeu da história, se as ações estavam claras, quais eram os personagens. O grupo se colocava, explicando as partes que a platéia não havia entendido. A platéia e o próprio grupo deram sugestões para a história ficar mais clara e eles reapresentavam.

Aula 7 (16/03)

Em conversa com a professora de português, ela disse que tinha interesse em fazer algum trabalho junto com as aulas de teatro, pois em suas aulas eles estavam lendo a história do Robin Hood e ela queria saber se eu podia de alguma maneira

trabalhar essa história na minha aula para um melhor entendimento do texto. Li o livro e vi que era repleto de imagens e as imagens indicavam a ação dos personagens, logo os acontecimentos da história. Aproveitei as imagens da história e falei que eles podiam contar a história por meio da mímica e ela concordou com a proposta.

Nesta aula, portanto, iniciamos o trabalho com a história do Robin Hood. Mostrei as imagens e perguntei o que estava acontecendo em cada imagem, quais eram as ações dos personagens e onde eles estavam. Expliquei que iríamos contar a história do Robin Hood em forma de mímica. Então, depois de lermos as imagens, enumeramo-las e as separamos em cenas. Mostrei a primeira imagem, pedi para duas pessoas irem ao palco e reproduzirem a posição dos personagens, do jeito que a imagem mostrava, e que eles ficassem parados, como estátuas. Expliquei que aquilo era um tableau. Seguimos fazendo os tableaus, até mais ou menos três imagens, para eles verem como fazer. Não deu tempo de continuar e mais uma vez o relaxamento acabou ficando de lado.

Aula 8 (23/03)

A leitura do Diário de Bordo, desde o início do trabalho a história de Robin Hood foi feita de maneira rápida, para lembrarmos onde tínhamos parado na aula anterior.

Com as imagens do livro enumeradas, formei grupos conforme o interesse pelo personagem e pela cena. Pedi para eles fazerem o tableau da cena. Todos apresentaram. Como eles já conheciam a história, pedi para eles inventarem um tableau do que estava acontecendo antes da cena e outro do que aconteceu depois, formando três cenas. Pedi para eles fazerem a transição de uma cena a outra, em 5 tempos, ou seja, eles faziam a primeira cena, enquanto eu contava até cinco eles formavam a segunda cena e paravam, eu contava até cinco novamente para a terceira cena e eles paravam. Solicitei que os grupos ensaiassem sozinhos a transição de uma cena a outra, sem que eu ou alguém do grupo tivesse que contar até cinco em voz alta.

Nesta aula, eles ensaiaram as transições das cenas e não apresentaram. Ficaram frustrados em não apresentar para a turma, pois quando falei que a aula havia terminado e que continuaríamos na aula seguinte, eles ficaram surpresos e

perguntaram: "Mas a gente não vai mostrar, apresentar? Ah!" Expliquei que nem sempre era necessário apresentar, aquela era uma aula para ensaiar bem e a apresentação seria na aula seguinte.

Aula 9 (30/03)

A leitura do Diário de Bordo já tinha se tornado uma rotina de início de aula, então quando eles desciam para a aula, logo faziam a roda, sentavam no chão, o responsável me entregava o Diário de Bordo e líamos. Era uma prática de rotina assim como fazer chamada, além de ser uma forma de se concentrarem e perceberem a ligação de uma aula com a outra.

Antes de apresentar as cenas, dei um tempo para eles ensaiarem a seqüência das cenas e os deixei utilizarem os assessórios e figurinos disponíveis da escola. Eles ficaram eufóricos com a utilização dos figurinos, em alguns grupos até brigaram por figurinos, mas eu interfeiri dizendo que um ia emprestar para o outro e eles concordaram.

A apresentação das cenas do Robin Hood era um encerramento do processo de mímica, portanto, registrei por meio da câmera fotográfica da escola as cenas criadas por eles, com os figurinos. Eles também ficaram eufóricos, queriam ver as fotos, mas eu disse que só iam ver no final da aula. Eles se apresentaram e, a cada apresentação, a platéia se surpreendia com a clareza das ações das cenas e conseguiam entender o que estava acontecendo. Acho que alguns fatores colaboraram para esse entendimento: eles conheciam a história, já tiveram a referência de como fazer as cenas, estavam menos ansiosos em cena, portanto, fizeram com mais calma, e estavam mais atentos aos detalhes das ações. Também puderam ensaiar três aulas antes de apresentar.

O registro desta apresentação foi perdido, pedi para a coordenadora guardar e me enviar por e-mail, mas quando perguntei pelas fotos ela procurou em seu computador e falou com a maior tranquilidade que não sabia onde estava e que havia perdido. Fiquei super chateada com o ocorrido, pois deu a entender que não era importante, mas infelizmente eu não tinha a quem recorrer. Não tinha nem como tentar recuperar e não houve um esforço por parte dela de ir atrás desses registros. Foi uma pena.

Aula 10 (20/04)

A partir dessa aula, utilizando a técnica da mímica, propus a introdução do texto no teatro. Na mímica, as ações têm que ser mais exageradas e o ator tem que planejar suas ações para deixar claro o que está fazendo ou a história que quer contar para o público. Portanto, os exercícios sobre ações foi bastante trabalhado e apreendido pelos alunos por meio do aprendizado sobre a mímica.

Minha proposta, a partir de então, era que eles percebessem que o texto teatral, ou melhor, as falas dos personagens complementam as ações e não as substituem. Pelas minhas experiências com outros grupos de alunos e até como atriz, percebi que, num processo de teatro, quando a primeira coisa que se faz é ler o texto, as ações e os ensaios de uma peça são feitas somente a partir do texto, o ator/aluno fica limitado ao que o texto diz, num exercício de adivinhar o que o autor quer dizer. Quando são estudadas primeiramente as ações do texto e improvisadas antes de se ater fielmente ao texto, o ator/aluno tem mais possibilidades de interpretar o texto e criar seu personagem com mais propriedade.

Existem algumas formas de trabalhar um texto teatral. Existiram duas maneiras que, como atriz, me identifiquei e achei mais significativo o trabalho com o texto. Uma delas é através das unidades de ação, sugerido por Constantin Stanislavski, o qual aprendi e pratiquei no meu curso profissionalizante e revi na minha graduação de maneiras diferentes. Esse trabalho consiste em: ao ler o texto, dividi-lo por unidades de ação, ou seja, ler o texto e identificar onde começa e termina uma ação, em seguida selecionar o trecho e escrever qual é a unidade de ação daquele trecho, seguir lendo o texto e continuar dividindo-o. Essa leitura e divisão das unidades de ação, geralmente são discutidas e determinadas coletivamente. Após a divisão do texto em unidades de ação, o grupo faz a improvisação das cenas a partir das unidades e não diretamente das falas e dessa maneira, para mim, o entendimento do texto é mais significativo. Ao improvisar, o ator amplia as possibilidades de construção de seu personagem.

Outra forma que aprendi a trabalhar o texto no curso profissionalizante e revisto na graduação, foi através da partitura corporal: inicialmente faz-se um trabalho de consciência e percepção corporal do ator e aos poucos são feitos exercícios que estimulam a construção de sequências de ações aleatórias, até que se formem partituras corporais. Definido o texto, o ator se incumbe de “encaixar”

suas falas em suas partituras corporais. Ao longo do processo, junto com o encenador, são feitos ajustes e adaptações, portanto a partitura corporal pode ser pontapé inicial para que o ator explore diversas possibilidades de criação da cena. As maneiras de criar partituras são infinitas: podem-se criar partituras a partir de uma música, um objeto, das ações do texto, da interação entre atores, etc.

Estou tratando aqui de processos complexos de criação de personagem, processo de encenação e logicamente que não tive esse nível de exigência com os alunos, mas são processos que podem auxiliar nessa metodologia de perceber como introduzir o texto teatral de uma maneira que faça sentido para eles, assim como, dependendo do processo de encenação, fez sentido para mim.

Voltando à aula, fizemos uma conversa sobre o processo de mímica e do que eles acharam da apresentação das cenas do Robin Hood, eles comentaram que acharam legal fazer o personagem da história que estavam lendo com outra professora. Expliquei que continuaríamos a utilizar a mímica e, aos poucos, colocar falas nas cenas.

Como eles começariam a utilizar falas nas cenas, propus exercícios vocais, explicando sua importância. Eles riram bastante durante os exercícios, mas todos fizeram.

Propus um exercício de equilíbrio do espaço, o exercício do barco, já descrito na aula 7 do capítulo 2.

Depois que eles estavam mais atentos ao espaço e ao grupo, pedi para variar as formas de andar: “andem com o calcanhar, agora nas pontas dos pés, joelhos para dentro, bumbum empinado, barriga para frente.” Sempre variava entre os comandos das formas de andar com as palmas, para eles não se esquecerem do espaço. “Agora escolham uma forma de andar. Pensem num personagem que tem a ver com esse jeito de andar. Comece a pensar como é esse personagem, quantos anos ele tem, o que ele faz da vida, o que gosta de fazer, onde mora, com quem. É para pensar na vida desse personagem. Agora, quando eu bater uma palma, vocês vão parar na frente de um colega e um vai se apresentar como personagem para o outro, dizendo tudo o que vocês imaginaram dessa vida do personagem. Quando eu bater duas palmas é para andar sozinho pelo espaço. Vamos lá.” Então prossegui até que todos se apresentassem para todos. Para encerrar, pedi para eles formarem uma roda de pé e um falou sobre o personagem do outro.

Aula 11 (27/04)

Fizemos aquecimento vocal novamente, ainda acompanhado de risadas, mas menos intensas e freqüentes. Neste aquecimento, falei sobre a respiração peitoral e abdominal. A respiração peitoral é aquela em que a pessoa inspira e expira e o ar só passa pelo peito, ou melhor, enche até a região do peito. Isto ocorre ao longo do tempo. O natural é respirar e o ar encher até o abdômen, assim preenche o tronco e aumenta a capacidade de armazenar o ar. Expliquei para eles citando exemplos. Perguntei quem tinha gato, cachorro ou conhecia algum bebê e pedi para eles observarem quando os bichos ou os bebês estão dormindo, prestar atenção na respiração deles. É possível perceber que a barriga enche e murcha, é o modo natural de respirar.

Expliquei que esses exercícios eram importantes para o dia a dia e para o teatro, pois para falar alto e ter fôlego, era preciso exercitar a respiração. Iniciamos os exercícios: “inspirar e expirar normalmente, sem forçar. Perceber como respira, se é pelo peito, se é de boca aberta, observar como é sua respiração. Depois inspirar e expirar pelo nariz, tentar levar o ar até o abdômen, colocar as mãos no abdômen e sentir se está enchendo. Cuidado, não é para ficar mexendo o abdômen, tentar jogar o ar lá para baixo.” Eles se concentraram nesse exercício. Depois passei para os aquecimentos vocais feitos na aula anterior.

Pedi para eles formarem grupos e criarem uma história, lembrando das ações e eles iam apresentar a história sem falas, ou seja, em forma de mímica. Eles começaram a inventar a história e a ensaiar. Desta vez, quando perguntei se eles podiam apresentar, responderam que precisavam ensaiar mais, portanto percebi que eles estavam mais atentos aos detalhes e mais preocupados em se fazer entender. Começaram a perceber também a função do ensaio. Aproveitaram mais o momento de ensaiar, pois todos os grupos estavam concentrados em suas cenas, em dar idéias e solucionar problemas. Portanto, nesta aula eles apenas ensaiaram e, quando a aula terminou, não ficaram tão indignados de não apresentarem naquela aula.

Aula 12 (04/05)

Continuamos com os aquecimentos vocais e percebi que tinha começado a se tornar algo menos estranho, a fazer parte da rotina da aula. Fizemos aquecimento corporal também.

Eles retomaram brevemente as cenas e iniciamos as apresentações.

A dinâmica foi a seguinte: um grupo apresentou sua cena, a platéia comentou o que tinha entendido e o que não tinha entendido. O grupo explicou a cena. Perguntei para ambos, grupo e platéia, nas partes em que a cena não foi entendida, ou nas partes que faltava informação, que falas poderíamos introduzir para entender melhor. Eles deram sugestões de falas para aquela cena. Anotei as sugestões, então pedi para o grupo apresentar novamente com as falas introduzidas coletivamente nos momentos determinados. Eles reapresentaram com as falas e não perderam as ações, pois eles falaram nos momentos necessários para o entendimento da cena, ou seja, a fala complementou a ação e vice-versa.

Na segunda apresentação, como eles já sabiam da dinâmica, a platéia ficou mais atenta e logo quis sugerir as falas, então tive que perguntar primeiro sobre o que entenderam, e explicar que não era somente ter idéias de falas, as falas tinham que ser inventadas e colocadas nos momentos que todos achariam necessário. Continuamos com essa dinâmica e não deu tempo de todos se apresentarem, pois era uma dinâmica que necessitava de tempo e atenção.

Aula 13 (11/05)

Para manter a rotina das aulas, lemos o Diário de Bordo, fizemos aquecimento corporal e vocal. Apenas nos grupos que não haviam apresentado, dei um breve tempo para eles se lembrarem das cenas. Continuamos com as apresentações, seguindo a mesma dinâmica da aula anterior, até que tínhamos o texto construído coletivamente de todos os grupos.

Era necessário que tivesse uma lousa ou um quadro branco na sala para que eu escrevesse o texto que estava sendo construído por todos ao longo do processo, para mostrar como fazer um texto teatral, mas não tinha esse recurso. Então as aulas permaneceram com essa dinâmica.

Aula 14 (18/05)

Para esta aula, providenciei papel craft e canetão. Iniciei o registro da cena de cada grupo. Primeiro escrevi os integrantes do grupo, depois os personagens. Algumas cenas tinham título, outras não. Eu havia registrado as falas de cada grupo, mas eles também se lembraram da cena e de suas falas. Eles foram me contando a cena e eu registrava em forma de texto dramático, explicando os códigos desse gênero: o nome do personagem é escrito antes da fala; o que está entre parênteses é a ação ou a indicação do lugar.

Quando o registro do grupo estava concluído, eles colaram nas paredes da sala, assim todas as turmas da mesma série leram os textos, vendo várias histórias, mas a forma de escrever era a mesma e, como todos passaram por esse processo, ao ler eles visualizaram a cena.

Neste trabalho, cada turma teve um ritmo diferente, devido à complexidade das histórias e também do número de estudantes por sala. As turmas da manhã, que eram mais numerosas, levaram mais tempo para terminar o registro e as turmas da tarde, que eram menos numerosas, levaram menos tempo.

Aula 15 (25/05)

Ainda faltavam alguns grupos para fazer o registro e terminamos nesta aula. Distribui uma folha para cada um e pedi para eles copiarem o texto de seu grupo. Questionei-me muito antes de propor esta aula, pois fiquei com receio de propor cópia. Por outro lado, achei que era importante que eles copiassem, para fixarem bem o modo de escrever e, copiando a cena de seu grupo, fazia sentido para eles, pois sabiam sobre o que estavam copiando e como chegamos naquela forma de escrever uma história. Além disso, a história foi criada por eles mesmos. No anexo 7 consta a transcrição dos textos.

Deparei-me com o ritmo de cada um para copiar, alguns eram rápidos e outros mais lentos. Alguns conseguiram terminar naquela aula e outros não.

Aula 16 (01/06)

Nesta aula, falei sobre monólogo. Expliquei o que era para fazer e aqueles que não haviam terminado de copiar, deixei-os copiando e os que tinham terminado iam fazer o seguinte: pegar o seu personagem da cena criada nas aulas anteriores e

inventar uma história daquele personagem, ou seja, fazer um monólogo. Era para escrever uma cena em que o seu personagem estava contando sua história. Eles começaram a escrever. Alguns tiveram dificuldade de entender o que era para fazer e expliquei individualmente. Aqueles que não haviam terminado de fazer o seu monólogo pedi para terminar em casa e me entregar na aula seguinte.

Aula 17 (15/06)

Expliquei a todos que cada um ia apresentar a sua cena, fazer o seu monólogo. Naquela aula, eles iam ficar em duplas, um ia apresentar seu monólogo para o outro e assim um ajudava o outro a ter idéias e a melhorar. Expliquei que eles tinham que decorar sua cena, aquela aula era para ensaiar e na próxima aula ia ser a apresentação dos monólogos. Eles perguntaram se podia levar roupa, ou seja, figurino, eu disse que sim. Se eles quisessem levar música para tocar na cena também podia, mas que a música tinha que ter a ver com a cena. Eles ensaiaram. Alguns ainda tiveram dificuldade de entender a proposta, então os ajudei individualmente.

Aula 18 (22/06)

Dia da apresentação dos monólogos. Algumas meninas perguntaram se podiam se trocar. Claro que podiam. Todos na sala. Coloquei um tapete no chão para delimitar a área de representação. Fizemos um aquecimento corporal e vocal e expliquei que nós iríamos iniciar as apresentações dos monólogos.

Alguns estavam resistentes, disseram que estavam com muita vergonha e que não iam conseguir fazer. Comecei então a apresentação com quem estava mais à vontade. Foi bastante divertido, alguns foram criativos, se soltaram e criaram os personagens. Aqueles que estavam mais apreensivos, porque realmente um monólogo exige muita exposição, eu ajudei, fiquei junto na área de representação. Quando esqueciam ou ficavam sem ação eu fiz perguntas.

Poucos alunos se negaram a apresentar, insisti um pouco, mas vi que estavam pouco à vontade, então não apresentaram. No geral, achei que foi positivo, fiquei muito feliz de ver aqueles que se prepararam para apresentar seu monólogo. Talvez a palavra monólogo não tenha ficado gravada na cabeça deles, mas a

experiência de estarem sozinhos no palco, contando sobre uma história que eles mesmos criaram, isso sim deve ter marcado.

Aula 19 (29/06)

Último dia de aula. Tinha planejado conversar com eles sobre o processo do primeiro semestre e explicar como seria o segundo semestre. Então eles escolheriam um jogo para fazer.

Não foi possível seguir o planejamento porque a aula era numa sexta feira e era o último dia de aula da escola, então eles fizeram uma festa, era o happy day, com atividades variadas. Portanto, em relação às aulas de teatro, concluímos o semestre sem uma conversa de encerramento.

Reflexões sobre esse processo

Sobre o aprendizado da mímica, houve uma flexibilidade de minha parte em trabalhar com a história de Robin Hood, solicitado pela professora. Na verdade fiquei surpresa e contente com a proposta. Mas eu poderia continuar explorando a história para falar sobre o texto dramático e sua diferença entre o texto literário. Aproveitar que todos tinham o livro com as imagens, selecionar apenas as falas dos personagens e introduzir as ações, ou seja, adaptar junto com eles o texto do livro para o gênero dramático. Mas eu também tinha o desejo de colocar em prática o que havia planejado, experimentar. São apenas caminhos que poderiam ser percorridos.

O processo de construção do texto teatral foi muito prazeroso, pois percebia o quanto tudo aquilo estava fazendo sentindo para eles e para mim, como educadora. O quanto as aulas estavam acontecendo de maneira prazerosa, eles se interessaram e fizeram parte de tudo aquilo. Estava preocupada com o tempo, claro, mas eu estava muito mais interessada nas reações deles, num caráter de experimentação, mais relaxada, mais segura do que estava fazendo, com mais certeza de que aquilo poderia levar a algum aprendizado significativo.

O texto é um dos elementos da linguagem teatral. Considero importante eles aprenderem a ler e escrever um texto de teatro para se comunicar por meio dessa linguagem. A forma com que trabalhei a partir das idéias que eles tiveram nas cenas e coletivamente introduzir o texto, naquele contexto, foi eficaz. Posteriormente, pude verificar que ao se depararem com o texto da peça de final de ano, poucos tiveram dificuldades em entender a estrutura do texto dramático. Mas esse aprendizado não tinha apenas um objetivo funcional ou de treinamento, tinha principalmente o objetivo de aprender a organizar as idéias, aprender a construir um texto dramático e aprender que a fala do personagem é um dos aspectos que compõe a cena e não o principal, mesmo porque eles introduziram as falas como uma forma de complementar a ação e não de, como já disse, substituí-la.

Uma possibilidade de continuidade do trabalho com a construção do texto a partir das cenas que eles criaram era continuar explorando as cenas, propondo um processo colaborativo. Poderia identificar os pontos em comum, introduzir os demais elementos da linguagem teatral como cenário, figurino e sonoplastia. As histórias diziam coisas sobre o imaginário das crianças, sobre a realidade deles,

principalmente porque quando eles estavam criando as histórias, em nenhum momento houve minha interferência sobre o enredo. Então a peça de final de ano das turmas do quarto ano poderia ser o resultado de um texto a partir das cenas criadas pelos grupos.

É lógico que eu já sabia que não era possível dar continuidade a esse processo, pois a peça de final de ano já estava estabelecida, mas quando percebi na prática a possibilidade efetiva de continuidade, fiquei um pouco frustrada.

O texto dramático e os quintos anos

Aula 1 (02/02)

As turmas do 5º ano eram os mais velhos. Eu também não os conhecia. No primeiro dia, me apresentei e, na conversa, eles contaram sobre a peça do ano anterior, disseram que o professor tinha ficado muito nervoso e dava muitas broncas neles. Perguntaram se eu era brava. Perguntaram que peça eles iam fazer naquele ano. Percebi que o processo de ensaio da peça e a apresentação tinha sido marcante para eles. Acalmei-os, disse que ainda não sabia que peça seria montada, que, aos poucos eles me conheceriam e que eu tinha que conhecê-los melhor também e, para isso, propus os jogos de apresentação e integração.

Eles fizeram os jogos com diversão e tranquilidade, todos participaram, sem exceção. As turmas tinham bastante energia, alguns mais falantes, muitos já estavam na escola desde o 1º ano ou até desde a educação infantil, então eles se conheciam há um tempo.

Finalizei com relaxamento e, apesar do estranhamento inicial, eles aceitaram melhor do que o 4º ano.

Aula 2 (09/02)

Nesta aula eles estavam empolgados e curiosos, perguntando o que iríamos fazer, se iam ter mais jogos. Apresentei o Diário de Bordo, algumas meninas colocaram que faziam seus diários e eu disse que esse ia ser o diário da turma e que todos poderiam ler.

Continuei com os jogos de integração para conhecê-los melhor. Eles fizeram os jogos mais rápidos, pois, devido à maturidade, entenderam mais rápido a proposta e logo partiram para o fazer. Também gostaram do relaxamento, perguntaram se naquela aula ia ter também. Eu disse que sim e eles comemoraram.

Aula 3 (16/02)

Lemos pela primeira vez o Diário de Bordo e eles se ativeram a escrever mais do que desenhar. Descreveram o que foi feito na aula anterior e orientei, dizendo que alguns poderiam ter mais detalhes, ou então que era aquilo mesmo.

Minha intenção com o 5º ano foi começar a trabalhar o texto teatral. Para isso, eu precisava conhecer o repertório deles, ver como eles registravam uma história.

Pedi para eles se dividirem em grupos de quatro ou cinco pessoas e cada grupo teve que criar uma cena, ensaiar e apresentar para a turma.

Eles ensaiaram rapidamente. Para a apresentação, conversei sobre a relação palco e platéia e a função da platéia. Eles apresentaram suas cenas. Nesta apresentação, consegui observar a forma de utilização do espaço cênico, a posição deles, a forma de agir, os gestos, aqueles que ficavam de costas para se esconder, por timidez, e aqueles que não tinham noção espacial.

No momento de avaliação da platéia, alguns foram críticos demais, se atendo a muitos detalhes como: “fulano falou muito baixo, ele está de costas, não entendi essa parte...” Então mediei por meio de perguntas, tais como: “a história tinha começo, meio e fim? Quais eram os personagens? O que estava acontecendo na cena?” Eles responderam e, aos poucos, diminuiu o grau de exigência nas observações da platéia.

Os grupos apresentaram e, após a avaliação da platéia, reapresentaram. A aula foi produtiva. Comecei a perceber alguns problemas de relacionamento e observar melhor a personalidade de cada um. Durante a criação e ensaio da cena, a aluna L foi autoritária com seus colegas, impondo suas idéias e descartando as idéias dos demais integrantes, havendo até reclamações. Tive que interferir no grupo. A mesma aluna se mostrou extremamente crítica em relação às cenas apresentadas pelos seus colegas e, no momento de receber as observações dos colegas, logo se justificou em tom de defesa, apresentando dificuldade de receber críticas.

O aluno L, para não fazer, disse, com uma expressão de dor, que estava sentindo uma leve dor de cabeça, então respeitei sua “dor de cabeça”, disse que ele não precisava apresentar. Quando virei as costas lá estava ele brincando com os colegas de outros grupos, correndo. Pedi para ele parar senão a “dor de cabeça” ia piorar. Relevei essa primeira resistência, pois estava conhecendo-os e, para que eles gostem e se sintam à vontade com a linguagem teatral, acredito que o mais

importante é não forçá-los a participar e se expor logo de cara, pois corre-se o risco de criar uma antipatia com a linguagem. Todos se apresentaram, mas nesta aula não deu tempo de fazer o relaxamento.

Aula 4 (23/02)

Após a leitura do Diário de Bordo, que em uma turma estava registrada a insatisfação por parte do autor a respeito de ficarem sem relaxamento na aula anterior e os demais concordaram, percebi que eles gostaram bastante do relaxamento e, logo após a leitura, perguntaram se ia ter relaxamento. Não pude negar, precisei controlar melhor o tempo da aula, para separar alguns minutinhos para o relaxamento. Fiquei feliz com essa exigência, pois acredito que é importante eles terem a oportunidade de deitar-se no chão, se concentrar no corpo, na respiração e pensar como foi a aula.

Pedi para eles formarem uma roda, passei algumas imagens da *commedia dell'arte* que pesquisei na internet e imprimi para eles. Essas imagens eram pinturas que registravam cenas da *commedia dell'arte*. Passei uma imagem de cada vez na roda. Eles formaram grupos de acordo com a afinidade em relação às imagens. Grupos formados. Pedi para eles criarem uma história a partir da imagem escolhida. Eles tinham que registrar essa história e me entregar no final da aula.

As histórias foram escritas de maneira literária, os diálogos com parágrafo e travessão, com narração, ou seja, com a referência que eles tinham para escrever uma história.

Finalizei a aula com o tão esperado relaxamento, em todas as turmas.

Aula 5 (02/03)

Alguns grupos não tinham terminado de registrar a história. Um grupo teve dificuldade de organização e outro era formado por crianças com liderança, então era um querendo impor sua idéia para o outro, e eles ficaram muito tempo elaborando estratégias para decidir quem ia registrar a história, até que decidiram que cada um ia escrever uma linha. Isso foi observado na aula anterior e eu não interfei antes, pois queria saber como eles iam solucionar o problema, mas nessa aula, por questão de tempo, interfei, sorteando quem ia escrever. Eles conseguiram terminar rapidamente o registro.

Alguns grupos terminaram os registros e outros começaram a ensaiar a história para apresentar para a turma. Eles pediram para utilizar os figurinos disponíveis na sala e eu permiti, pois achei que não atrapalharia o processo.

Os grupos ficaram concentrados no ensaio e, quando pedi para iniciar as apresentações, eles pediram mais tempo para ensaiar. Fiquei surpreendida, pois as turmas dos outros anos faziam tudo muito rápido e o 5º ano em geral quis ficar mais tempo ensaiando. Alguns grupos pediram para sair da sala, para ensaiar com mais privacidade, pois não queriam que os outros vissem e também queriam mais espaço. Eu deixei, achando ótimo. Pelo que tinha observado nesta aula, achei que eles tinham mais autonomia para ensaiar.

Finalizamos a aula com relaxamento, que começou a fazer parte da rotina da aula, pois quando eu falava: agora vamos deitar de barriga para cima, pronto, todos paravam tudo, ficavam em silêncio e se deitavam. Somente uma turma ainda tinha alunos que faziam barulhos durante o relaxamento, então eu interrompia, dizendo que daquele jeito não dava para continuar. Todos pediam para continuar e logo paravam com os barulhos.

Aula 6 (09/03)

Iniciamos a aula, como rotina, com a leitura do Diário de Bordo e com aquecimento corporal. Numa turma, que tinha a aula depois do recreio, inverti o relaxamento para o início da aula, pois eles chegavam muito eufóricos, suados, falantes. Percebi que houve uma melhora, pois eles se acalmavam e aí partíamos para a leitura do Diário de Bordo, e etc.

Era o dia da apresentação das histórias. Eles pediram para ensaiar mais um pouco. Passaram a cena só mais uma vez, senão não ia dar tempo de apresentar. Depois de ensaiarem rapidamente, os grupos se apresentaram na mesma dinâmica da apresentação anterior: apresentação do grupo, observações da platéia e reapresentação da cena

Aula 07 (16/03)

Todos os grupos conseguiram se apresentar na aula anterior. Nesta aula, pedi para que eles descrevessem a apresentação de suas cenas. Dessa forma, queria ver se eles percebiam a diferença dos dois textos criados.

No meu planejamento inicial, tinha pensado em antes de eles criarem as histórias, mostrar um texto dramático como referência de escrita. Mas, ao longo do processo, optei pela minha hipótese de que eles escreveriam na forma do texto dramático pela necessidade de comunicar a cena, ou seja, a partir do que eles fizeram. Para descrever uma cena, o texto já se modificaria, pois eles tinham que colocar os diálogos e descrever as ações. Queria ver se minha hipótese estava correta.

Eles reescreveram as histórias com base nas apresentações, como já foi dito, tinham que descrever a apresentação que fizeram para a platéia. Para escrever o texto novamente, expliquei que para o teatro, quando o personagem fala, tem que colocar o nome dele primeiro, dois pontos e a fala. As ações da história e o lugar são colocados entre parênteses. Não mostrei nenhum texto dramático, apenas dei essa explicação e pedi para eles reescreverem.

Segue abaixo alguns textos relacionados às imagens. A primeira versão e a segunda versão:



Figura 1 – vide bibliografia

Primeira versão da história a partir dessa imagem:

O grupo dos corcundas

Era uma vez um grupo de corcundas que estavam no castelo. E estavam com fome. Desceram para a floresta que tinha atrás do castelo para procurar comida. Depois de alguns minutos acharam alimentos.

Subiram no castelo novamente.

Depois eles foram até a poltrona do rei e pediram: Majestade, me dê uma panela por favor para nós fazermos os alimentos que pegamos na floresta.

- Eu empresto para vocês mas vocês tem que me devolver. Aí todos se alimentaram, ficaram satisfeitos, devolveram a panela para o rei e foram para suas casas.

Segunda versão após a apresentação da cena.

O grupo dos corcundas

Cenário: Reino.

(um dia um grupo de corcundas estavam com fome)

Luiz Felipe: Nossa to com muita fome.

Matheus e João: Eu também.

Luiz: Então vamos fazer os seguinte o João e o Matheus descem para a floresta para pegar comida e eu vou pedir uma panela para o rei.

Matheus e João (descem para procurar comida).

Luiz: (pediu uma panela para o rei) Majestade me dê uma panela para nós cozinarmos?

Felipe: Eu empresto, mas vocês tem que me devolver.

Luiz: Obrigado.

(O grupo de corcundas se encontraram).



Figura 2 – vide bibliografia

Primeira versão:

Era uma vez uma cidade chamada Palmeiras e lá havia um homem muito rico chamado Felipe e estava em véspera de Carnaval e todas as pessoas estavam indo comprar suas fantasias e o Sr. Felipe estava indo convidar sua família para o baile de carnaval. No dia da festa estava muito bom só que de repente tudo virou um incêndio e rapidamente os bombeiros chegaram e apagaram o fogo e tudo acabou bem.

Segunda versão:

Paulo M: (comprou sua fantasia)

Paulo M: - quero uma fantasia.

Pedro H: (ligou para seu amigo para o convidar para a festa de carnaval)

Pedro H: - Paulo você quer vir para a minha festa?

Paulo M: - Sim!

Jean: (cantando uma música)

Jean: - Carnaval! Ho meu carnaval.

Paulo M: - Tá quente aqui né!

Pedro H: - É fogo corre!

Paulo M e Pedro H : (correm para o telefone)

Pedro H: - Bombeiros venham aqui já.

Pedro M: (vindo de caminhão com o barulho dos bombeiros, sirene)

Pedro M: - Eu vou apagar o fogo!

Pedro M: (ele apaga o fogo)

Pedro H e Paulo M: - Vamos para o hospital.

Pedro M: (leva-os ao hospital)

Aula 08 (23/03)

Nesta aula, levei um texto sobre *commedia dell'arte* (anexo 8) para introduzir o tema. Expliquei que aquelas imagens que eles utilizaram para fazer as histórias eram da *commedia dell'arte* e que a partir daquela aula iríamos aprender mais sobre essa forma de fazer teatro.

Após a leitura e explicação sobre a *commedia dell'arte*, falei mais sobre os personagens-tipo. Então dei exercícios de personagens tipos, primeiro variando a forma de andar, sem nomear os personagens: “Todos andando pelo espaço, todos andando com a barriga para frente.” Muitas risadas, alguns exageravam, outros mal inclinavam o corpo. “Agora todos com o bumbum para trás, agora peito estufado, para frente, olhar por cima.” Continuamos com os exercícios até que eu pedi para cada um escolher uma daquelas formas de andar. Finalizamos a aula com relaxamento.

Aula 09 (30/03)

Minha intenção no planejamento inicial era, por meio da *commedia dell'arte*, trabalhar com máscara e seus diversos tipos. Logo no início do ano, depois da semana de planejamento a qual a professora de artes visuais concordou em confeccionar máscaras em suas aulas para serem utilizadas nas aulas de teatro, pedimos para a coordenadora pedagógica providenciar máscaras neutras de plástico brancas, que são baratas e fáceis de encontrar em lojas de fantasias. Assim, eu utilizaria a máscara neutra com eles e a professora de artes visuais utilizaria a máscara como base para fazer outras máscaras.

Toda semana eu cobrava as máscaras e a cada semana ela dizia que ia chegar na semana seguinte. O tempo passou e percebi que talvez não fosse possível trabalhar com máscara e tive que modificar o meu plano de aulas. O mais angustiante era não saber se ia ou não ter a máscara, pois ela não tomava uma posição de negar de uma vez ou realmente providenciar as máscaras. Eu até me ofereci para comprar, mas ela disse que não era necessário e que já tinha feito o pedido.

Decidi então reformular o meu plano de aulas de acordo com os recursos que eu dispunha, sem contar com a coordenação. Na reformulação do meu plano, decidi continuar trabalhando com a *commedia dell'arte* e como o foco era o texto teatral,

achei que poderia ser interessante eles conhecerem um texto dramático que se utiliza dos elementos da commedia dell'arte.

Para esta aula estava planejado eu mostrar umas imagens no DVD sobre a commédia dell'arte para eles terem a referência do que eram os personagens-tipo e das máscaras. Tinha reservado o aparelho de DVD, mas quando coloquei o DVD que tinha gravado para passar as imagens, não havia funcionado, portanto pedi para a coordenadora reservar o data show para a aula seguinte, pois somente o computador leria o DVD.

Nesta aula, dei um aquecimento corporal e continuei com os exercícios dos personagens-tipo. Pedi para eles fazerem uma fila, encostados na parede. A primeira pessoa da fila ia simplesmente atravessar a sala na diagonal e esperar do outro lado. Assim, todos, um de cada vez, passaram pela sala e formaram a fila do outro lado. Depois mostrei a forma de andar do Pantaleão, com o bumbum para dentro e a região da cintura projetada para frente. Cada um passou como Pantaleão. Alguns tentavam ir rápido e outros somente andavam sem modificar a postura. Então eu pedia para voltar e ir de novo. Mais uma vez uma aula acompanhada de risadas. Mostrei as formas de andar dos outros personagens e eles fizeram. Saíram em clima de euforia e diversão.

Aula 10 (20/04)

O data show não estava disponível naquele dia por uma desorganização da coordenadora, pois eu havia reservado com antecedência, portanto nesta aula, mesmo sem eles terem a referência dos personagens e das máscaras, continuei conforme tinha planejado. Primeiro introduzi os exercícios vocais, explicando a sua importância e utilidade.

Propus então o jogo de um modelar o outro, em duplas, como o jogo da estátua descrito nas aulas do 3º ano. Mas a diferença é que eu pedi para eles modelarem também o rosto, colocando expressões faciais, além das corporais. Eles circularam para ver as outras esculturas. Continuamos o exercício, modificando as duplas até todos modelarem todos. Depois eles formaram grupos de quatro, com um modelador e três estátuas, montando uma cena. Circularam entre eles para observar as cenas criadas. Continuaram a montar as cenas até todos passarem por escultores.

Aula 11 (27/04)

Finalmente estava com o data show montado na sala para podermos ver as imagens.

Antes de mostrar as imagens, contei a história da peça Arlequim, servidor de dois amos, de Carlo Goldoni. Expliquei que essa peça era conhecida e que tinha os personagens da commédia dell'arte. Em seguida mostrei imagens de máscaras, cenas, figurinos dos personagens e eles descreveram os detalhes, observaram com interesse, riram de algumas cenas e máscaras. Mostrei os diferentes estilos de máscaras de um mesmo personagem, mas com as características principais preservadas. Pedi para eles observarem as expressões que as máscaras passavam. Indiquei quais eram os personagens da peça do Arlequim.

Aula 12 (04/05)

Nesta aula, levei o texto Arlequim, servidor de dois amos. Eu adaptei esse texto, pois achei necessário resumir e modificar algumas palavras, para que eles pudessem entender melhor (a adaptação consta no anexo 9). Pedi uma cópia para cada um e a coordenadora providenciou. Distribui os textos. Fiz a primeira leitura, li todos os personagens, pois achei que ia ser mais rápido e eles acompanharam em seus textos. Ao final, perguntaram sobre algumas partes que não tinham entendido e esclareci as dúvidas. Em seguida, disse que a proposta era ensaiar essa peça, fazer as cenas e dependendo do processo e do consentimento deles, nós faríamos uma apresentação para o 4º ano. Perguntei para cada um que personagem gostaria de fazer e anotei a primeira divisão de personagens.

Naquele momento, desisti de trabalhar com as máscaras porque mesmo que elas chegassem, não ia dar tempo da professora de artes visuais confeccioná-las para utilizarmos em nossas aulas. Decidi abandonar a idéia das máscaras e continuar com a peça do Arlequim.

Aula 13 (11/05)

Nesta aula, dividi as cenas da peça e eles já estavam com os personagens definidos, então após o aquecimento vocal e fizemos uma leitura dramática da peça inteira. Observei aqueles que tinham mais dificuldade de leitura para ajudá-los posteriormente. Como eles lêem mais lentamente, a leitura dramática durou a aula inteira.

Aula 14 (18/05)

Organizei as aulas separando as cenas de acordo com a participação de cada um. A proposta foi que eles se dividissem em grupos de acordo com os personagens presentes na cena, ensaiassem e apresentassem no final da aula. Para que todos pudessem participar, o ensaio das cenas não podia ser de acordo com a sequência da peça, pois alguns alunos só entravam no final da peça e outros no meio. Selecionei as cenas a serem ensaiadas de maneira que a maioria pudesse ensaiar.

Ao final da aula eles apresentaram as cenas. Vi o quanto eles se preocupavam com o texto e a dificuldade de agir. As falas dos personagens predominaram a cena e aqueles que não falavam eram como se não estivessem em cena. Foi então que vi quantas coisas tinham que ser trabalhadas em tão pouco tempo.

Tive que parar para lembrar que o objetivo era que eles tivessem contato com um texto teatral e experimentassem formas de fazer esse texto, já sabendo de seu contexto. Então tinha que diminuir o nível de exigência em relação a mim mesma, de querer ensinar tudo para eles em tão pouco tempo.

Em uma turma, uma menina não quis participar da peça, alegando que tinha muita vergonha. Disse a ela que não tinha problema, ela podia me ajudar de outra maneira. Pedi então que ela lesse o texto e pensasse no figurino de cada personagem e desenhá-los. Conversei com o grupo e disse que ela ia pensar sobre as outras coisas da peça, como cenário, figurino.

Aula 15 (25/05)

Nesta aula, continuei com a mesma dinâmica de dividir as cenas a serem ensaiadas naquele dia e ao final eles apresentariam para a turma.

Eles ficaram confusos, pois as cenas não obedeciam a sequência da peça, mas, como já tinham lido a peça inteira, acalmei-os e disse que depois nós íamos juntar

tudo. Eles apresentaram as cenas, finalizando esse processo de ensaio, pois já tinham passado todas as cenas. Expliquei que na próxima aula nós íamos passar a peça inteira.

Enquanto eles estavam ensaiando, mostrei para aquela aluna alguns programas de peças teatrais. Expliquei o que era um programa, quais as informações que tinha que ter no programa e mostrei os exemplos para ela. Pedi então que ela fizesse o programa da peça, com os personagens, o elenco, a ficha técnica. Ela gostou da idéia e pediu para levar aqueles programas para casa para fazer sua tarefa.

Aula 16 (01/06)

Nesta aula, após leitura do Diário de Bordo e do aquecimento vocal e corporal, organizei o espaço para passarmos a peça inteira na seqüência das cenas. Achei que eles estavam concentrados. Expliquei que, se fosse necessário, eu ia interferir na cena, para melhorá-la. Então passamos a peça inteira, solucionando problemas de cena, entradas e saídas e localizando os espaços do cenário, ou seja, onde era o hotel, onde era a casa do Pantaleão, etc. Aos poucos, nessa passada, eles foram entendendo a dinâmica da peça.

Alguns alunos, espontaneamente levaram idéias de figurino dos personagens. Fiquei com os desenhos e mostrei para turmas. Então outros se interessaram por fazer também.

Aula 17 (15/06)

Antes de começar os ensaios, perguntei se eles concordavam em apresentar a peça no último dia de aula, para os colegas do 5º ano e do 4º ano, como um ensaio aberto, podendo ler o texto. Eles concordaram. Então passamos a peça mais uma vez, mas desta vez não interferei e registrei as cenas por meio de fotografia. Desta vez, utilizei a minha máquina fotográfica para ter certeza que ia ter as imagens!

Alguns alunos de turma diferente da aluna L levaram mais desenhos de figurinos de seus personagens e achei muito interessante, pois essa iniciativa partiu deles.

Ao final da aula, expliquei que a próxima aula ia ser na sala de aula porque eles iam fazer uma auto-avaliação. Expliquei brevemente do que se tratava e disse que ia explicar melhor na aula seguinte.

Aula 18 (22/06)

Com a turma do 5º ano, optei por fazer uma auto-avaliação por escrito. Expliquei que eles iam avaliar as aulas, falando como foi o processo, do que eles gostaram, do que não gostaram e iam escrever como eles se sentiram nas aulas, se participavam, como se comportavam, ou seja, avaliar a eles mesmos.

Segue abaixo algumas auto-avaliações:

Eu adoro as aulas de teatro!
Acho que me comporto bem e faço todas as atividades.
Gosto de todos exercícios, exceto siga o mestre.
A tia Simone é legal e dá vários exercícios legais!
Tô gostando muito de fazer a peça "Arlequim servidor de dois amos" porque a gente interage bastante, fizemos figurino, a música, etc.

Eu me sinto muito bem nas aulas porque a professora dá exercícios legais e dicas para estar melhor no palco, além de contar algumas histórias.

As vezes a sala não coopera com as idéias da professora ou de um aluno, mas sempre temos boas idéias em grupo.

Na minha opinião, quem tira 10 é perfeito, mas como ninguém é perfeito, eu acho que mereço 9,5.

Vale ressaltar que eu não pedi para colocar a nota, eles a colocaram espontaneamente.

A auto-avaliação a seguir é de uma menina que, quando fazia suas colocações para a turma, eles a censuravam ou ridicularizavam. Nas outras disciplinas apresentava dificuldades.

Eu me sinto outra pessoa, uma pessoa feliz e inteligente mas é só para você tia.

E eu acho que minha nota é 10 porque eu me acho boa em teatro e eu adoro teatro.

Eu aprendi como criar o meu personagem, nós fazemos relaxamento. Eu me comporto bem nas aulas de artes. Eu acho que o grupo age bem durante as aulas, ajudando os amigos.

Eu gosto da aula de teatro porque eu gosto da minha professora e eu acho que as vezes eu sou um pouco bagunceiro mas a tia me perdoa, eu gosto também as vezes que a gente interpreta em grupos sua própria história, isso eu gosto na tia, mas o que eu mais gosto é do relaxamento.

Eu acho que eu estou bom nessas aulas de teatro.

Eu aprendi várias coisas como montar textos como falas e um texto normal.

Eu aprendi a fazer uma peça chamada commedia dell'arte, eu conheci as máscaras todas tinha um nariz grande, o grupo um ajudava o outro e eu gosto muito de fazer peça.

Eu acho que minha nota vai ser 9,00.

Eu aprendi na aula de teatro a não ter medo de palco, a falar alto, perder a timidez, aprendi a demonstrar bem as expressões e a parar de rir no palco, a prestar atenção nas falas.

Eu nas aulas de teatro aprendi a fazer uma história e o seu script, aprendi também a como apresentar um teatro no palco. Eu quando vim as aulas de teatro, antes eu não gostava, porque tinha vergonha de apresentar em público, mas depois perdi essa vergonha e agora gosto das aulas de teatro.

Eu acho que o grupo está bem e ajudando os outros, mas eu acho que algumas pessoas ainda precisam melhorar algo, já eu acho que ajudo as pessoas e dou idéias, mas acho que ainda tenho que perder mais um pouco de vergonha.

Na aula de teatro eu aprendi várias coisas, como: perder a vergonha, interpretar um personagem diferente de mim e etc.

Eu aprendi também a falar mais alto quando estiver apresentando alguma coisa.

Eu gostei muito das aulas em que nós brincamos, apresentamos as peças da commedia dell'arte e etc.

O que eu mais gosto na aula de teatro é que a aula nos dá a oportunidade de mostrar o melhor que a gente tem.

Eu gosto muito da aula de teatro e eu espero que depois das férias continue legal como está agora.

Na aula de teatro eu aprendi que é difícil interpretar um personagem, que no teatro demora para decorar as falas, na aula de teatro foi legal interpretar o meu personagem, foi legal as brincadeiras, no começo foi difícil fazer algumas poses que a tia ensinou, foi divertido toda a sala fazer aquecimento de voz e aquecimento corporal, eu acho que eu sou meio bagunceiro. Aprendemos mais coisas a cada dia. Eu sou o Sílvia na peça.

Eu aprendi a escrever texto, a fazer grupos a apresentar com falas e sem falas, a observar figuras e com elas montar peças teatrais, estou aprendendo a decorar falas de personagens e a se posicionar no palco.

Eu acho que o grupo faz um pouco de bagunça e as vezes fala demais. Tem alunos que não respeitam a professora e nem os outros alunos. Eu adoro a aula de teatro é muito legal e interessante porque cada aula fazemos algo diferente. E adoro a professora e os alunos mas acho que se eles falassem menos podíamos aproveitar mais os conteúdos.

Na aula de teatro eu não gosto muito de aprender a Commedia dell'arte, eu acho um pouco complicado e cansativo.

Eu aprendi a interpretar, trabalhar em grupo e não ter vergonha de falar em público. As falas são engraçadas.

Está sendo muito legal trabalhar em grupo e meio cansativo.

Esse 2º bimestre nós aprendemos coisas super legais, nós ensaiamos uma peça chamada Arlequim, servidor de 2 anos. Eu fiquei muito interessada, foi muito corrido as aulas e o tempo é muito curto mas é legal.

Aula 19 (29/06)

Estava planejado para eles apresentarem a peça Arlequim, servidor de dois anos como um ensaio aberto para as outras turmas, mas como comentei nas aulas do 4º ano, no último dia de aula teve o happy day, portanto não deu para eles se apresentarem. A coordenadora falou da possibilidade de apresentar no início do próximo semestre, na semana jovem.

Portanto não houve um encerramento das aulas e nem um retorno das auto avaliações. Planejei para retomar o assunto depois das férias.

Reflexões sobre esse processo

Sobre esse processo, o início foi fluente, com as propostas das cenas, de escrever e reescrever as histórias a partir das imagens, com os exercícios de *commedia dell'arte*. Mas, a idéia inicial do meu planejamento era de eles experimentarem a *commédia dell'arte* com um roteiro prévio que eles construiriam e aprender a improvisar as cenas, utilizando a máscara.

A impossibilidade de trabalhar com as máscaras por motivos já descritos me levou a replanejar as aulas e, nesse replanejamento, achei que seria interessante eles terem uma referência de um texto dramático que contivesse os personagens da *commédia dell'arte*, portanto adaptei a peça *Arlequim, servidor de dois amos*, de Carlo Goldoni.

Depois de parar para olhar, ou seja, analisar e refletir, percebi que não foi o melhor caminho, pois os ensaios passaram a ficar densos, com eles decorando as falas. Mas no momento em que essas aulas aconteciam, minha impressão era que eles estavam adorando, entendendo a proposta dos ensaios fragmentados, pois já haviam lido o texto inteiro. Não foi nada disso. O texto foi difícil de entender, não era engraçado para eles e mais, para que o ator coloque palavras em sua boca, há um processo árduo que demanda tempo e técnica, imagine para os estudantes, com pouco tempo de aula. Não fez sentido.

Talvez tivesse feito mais sentido se eu colocasse temas da *commedia dell'arte* relacionadas ao dia a dia e eles construíssem roteiros para improvisações, utilizando as características dos personagens-tipo, ou ainda, ter explorado o texto que eles criaram em grupos a partir das imagens sobre *commedia dell'arte* e continuar ensinando técnicas dessa linguagem através de seus textos, os quais tinham conteúdos muito interessantes. O aprofundamento desse trabalho poderia resultar numa peça de final de ano das turmas de quinto ano e, a *commedia dell'arte* seria muita mais genuína do que representar um texto pronto.

As possibilidades do que eu poderia fazer são muitas e só é possível repensá-las porque vi que esse não foi o melhor caminho para o objetivo que gostaria de alcançar. Mas não deixou de ser válido pois aprendi a ser mais flexível em relação aos meus planejamentos, ao olhar com mais cuidado os processos pude constatar que quando o texto ou as idéias cênicas partem deles, ou seja, quando

dou voz ao que eles querem dizer, o processo flui de maneira mais prazerosa e significativa para todos.

Os Saltimbancos

A escola tradicionalmente promove uma festa de encerramento no final do ano com a apresentação de uma peça de teatro e com a formatura para os alunos do pré e do 5º ano. O responsável para preparar e ensaiar a peça é o professor de teatro, que no Ensino Fundamental tem o respaldo dos professores de música, artes visuais e dança.

No ano de 2007, a diretora propôs que eu montasse a peça Os Saltimbancos, que já tinha sido apresentada no ano anterior em outra unidade da escola localizada em Campo Limpo Paulista. Ela me passou o texto adaptado pelo professor de teatro da outra unidade e, para eu ter uma referência, ela também me concedeu a gravação da apresentação da peça feita no ano anterior.

Por uma questão de logística, as apresentações são feitas com duas turmas do mesmo ano juntas, por exemplo, os dois 1º anos da manhã apresentam juntos, e os dois 1º anos da tarde também apresentam juntos e assim por diante. Esta organização das apresentações é determinada pela escola. Para que isso ocorra, é necessário remanejar os horários das aulas para as turmas ensaiarem juntas também, portanto, dobra-se o número de alunos nas aulas e o tempo de ensaio. Mas esse remanejamento não é feito logo no início do segundo semestre, ou seja, os ensaios começam com as turmas separadas e depois elas começam a ensaiar juntas até o final do processo.

Para que todos participassem da peça de maneira equilibrada em relação ao número de falas, adaptei o texto, aumentando o número de bichos, ou seja, criei o grupo dos jumentos, os cachorros, as gatas, as galinhas e os donos. Inseri diálogos entre os grupos de bichos e entre os bichos e os donos. Assim cada um teve pelo menos uma fala sozinho.

A concepção da peça é de minha responsabilidade, portanto também fiz o projeto de figurino de cada personagem, apresentei para a direção e o projeto foi

aprovado. Eles disseram que iam tentar fazer ao máximo como estava nos desenhos.

O fato de ter apenas uma peça para todas as turmas do Ensino Fundamental I também é uma prática da escola, pois as apresentações foram feitas no mesmo dia e, segundo a direção, seria difícil a troca de cenário e também pela praticidade de mandar confeccionar os figurinos iguais em grande número.

As apresentações da peça foram no palco do pátio da unidade II, onde os 1º, 2º e 3º anos tinham aulas. Mas este palco era aumentado na largura com uma estrutura de ferro e madeira, para caber todas as crianças. Pedi para que eles aumentassem o palco em setembro, para as crianças se acostumarem com o espaço. As turmas de 4º e 5º anos ensaiaram em sua unidade, mas do lado de fora da sala para caberem todos. Demarcamos o tamanho do palco no chão para eles também terem noção do espaço.

Para diferenciar uma turma da outra, e também para relacionar os conteúdos do primeiro semestre com os do segundo semestre, pensei em inserir as técnicas trabalhadas em cada turma, portanto os 1º e 2º anos apresentariam a peça reforçando os momentos de coro, os 3º anos fariam uma cena da peça em forma de mamulengos, os 4º anos fariam uma cena em forma de mímica e os 5º anos utilizariam máscaras.

Como se trata da mesma peça para todas as turmas, farei o relato dos ensaios, expondo a dinâmica e a metodologia e destacarei alguns episódios que interferiram no processo, algumas observações das diferenças entre as séries e como foi observado no relato do primeiro semestre, neste relato ficará mais explícito a diferença entre as coordenações, lembrando que para os 1º 2º e 3º anos é uma coordenadora pedagógica e para os 4º e 5º anos, é outra coordenadora.

Aula 1 (06/08 e 07/08)

Com as turmas dos 1º e 2º anos, conversei sobre o semestre anterior, perguntei o que eles se lembraram do que tínhamos feito e eles comentaram sobre os jogos. Dei aquecimento corporal e vocal e propus o jogo do patrão e do empregado, onde se formam duplas, uma pessoa é o patrão e a outra é o empregado. O empregado tem que fazer tudo o que o patrão manda. Depois os papéis são trocados. Ao final do jogo, conversei com eles sobre quem prefere ser

patrão e quem prefere ser empregado e o porquê. Alguns preferiram mandar, pois acharam legal ver o outro fazendo, outros disseram que é melhor ser empregado, porque não tem que ficar pensando no que o outro vai fazer, pois o empregado simplesmente obedece.

As turmas de 3º ano, conforme descrito anteriormente, prepararam e apresentaram os mamulengos nas duas primeiras aulas.

Nas turmas de 4º e 5º anos, eu não estava presente na primeira aula de teatro deles, pois estava em um congresso, então deixei uma atividade para eles pesquisarem sobre a definição de cenário e figurino.

Como eu não estive presente nas aulas dos 4º e 5º anos, não foi possível retomar a peça Arlequim, servidor de dois amos com o 5º ano para eles apresentarem na semana jovem, pois as apresentações já eram para a semana seguinte.

Aula 2 (13/08 e 14/08)

Nas turmas de 1º ano, propus jogos em que eles tinham que imitar os animais da peça. Retomei aquele jogo de coró que tinha dois campos e um grupo de bichos tinha que assustar o outro grupo, sem encostar um no outro. Desta vez trabalhei com os animais da peça.

Nas turmas de 4º e 5º anos, dei o jogo do patrão e empregado, que já foi descrito anteriormente e depois eles imitaram os animais da peça.

Com os 5º anos, expliquei porque não foi possível apresentar a peça Arlequim, servidor de dois amos, mas queria conversar como foi o processo para eles e o que eles acharam do texto. Alguns disseram que gostaram bastante, mas para minha surpresa eles começaram a falar do que não gostaram. Alguns disseram que o texto era longo e sem graça, não gostaram da idéia de mais de uma pessoa fazer o mesmo personagem, gostariam de fazer o personagem do início ao fim. Eles também reclamaram da quantidade de falas. Observei que isso tinha grande importância para eles, pois quando dividi os personagens e as cenas, alguns logo contaram quantas falas tinham. Constatei que tinha que trabalhar essa questão na peça dos Saltimbancos. Alguns também falaram que tiveram dificuldade de entender o texto e as falas eram longas. Outros acharam a peça engraçada e diferente.

Fiquei surpresa porque essas questões que eles levantaram naquela aula não estavam presentes nas auto-avaliações, mas o importante é que eles se colocaram e também indicaram os pontos negativos. Realmente esta peça não é um texto fácil, pois tem muitos detalhes e as piadas são sutis, com duplo sentido. Acho que confundi a maturidade da forma deles ensaiarem com a maturidade de idade. Para que eles entendessem melhor o texto e as piadas, era necessário mais tempo para fazer o entendimento do texto.

Aula 3 (20/08 e 21/08)

Contei a história da peça para todas as turmas e comecei a dividir os personagens. Eles falaram que personagens gostariam de fazer e eu disse que ia anotar, mas que ainda não era definitivo. Eles fizeram improvisações com as ações e acontecimentos da peça.

Em relação ao Diário de Bordo, eles continuaram o registro das aulas até essa aula. Acabei abrindo mão do Diário de Bordo nesse semestre, pois necessitava de tempo e como ia juntar duas turmas, teria que ler dois diários. Optei então por deixar de lado os diários e seguir com os ensaios, pois cada segundo neste processo era precioso. Não sei se foi uma escolha boa, pois o Diário de Bordo era uma forma de registrar o processo na visão deles e um instrumento de avaliação, mas foi a escolha que fiz naquele momento.

Aula 4 (27/08 e 28/08)

Nesta aula, continuei a fazer improvisações com a peça, e fizemos a peça até o final, de maneira improvisada. Alguns quiseram mudar de personagem. Eu anotei, mas ainda não estava definido.

Para as turmas da unidade I propus uma atividade a qual faria parte da avaliação do 3º bimestre. No início do bimestre pedi para eles pesquisarem sobre a definição de cenário e figurino. Propus uma atividade para eles participarem de alguma forma da produção da peça. A professora de artes visuais também tinha essa idéia e, como ela ficou responsável pelo cenário da peça, queríamos que os alunos participassem da produção do cenário.

A atividade dos 4º anos consistia em cada um desenhar como imaginavam cenário dos momentos da peça. Para as turmas de 5º ano propus que eles

desenhassem como eles imaginavam o figurino de cada personagem. Esta proposta, que está no anexo 8, foi um exercício para eles pensarem sobre outros elementos que envolvem a montagem de uma peça teatral.

Nesta semana também apresentei o projeto de figurinos para a peça. A concepção foi fazer com que o figurino sugerisse o bicho que representava a partir de alegorias, ou seja, elementos que identifiquem o animal de maneira mais simbólica do que literal. Eu queria que os bichos se misturassem com o humano devido ao contexto atual.

A peça Os Saltimbancos foi encenada pela primeira vez em 1977, em plena ditadura militar, discutindo as questões sociais e políticas de maneira sutil, como se os personagens estivessem disfarçados de bichos. Não estamos mais em uma ditadura e, portanto, podemos ser mais explícitos quanto às questões que a peça levanta, mas sem perder sua essência. Por isso, misturei elementos que representem o bicho com elementos do humano. Além disso, o figurino tem que ser confortável para a criança, principalmente porque não haveria um ensaio com figurino, ou seja, eles só vestiriam seus figurinos no dia da peça. No anexo 9, consta o projeto de figurino apresentado para a diretora da escola.

Aula 5 (03/09 e 04/09)

Precisava definir os personagens. Esta parte é uma questão matemática, pois tinha que contar quantos personagens tinha, para quantas crianças por sala. Os personagens tinham que ser divididos de maneira proporcional e, ao mesmo tempo, não podia obrigá-los a mudar de personagem. Para aqueles que se identificaram logo com o personagem e tinham certeza de que queriam fazê-lo, fechamos a questão. Aqueles que não tinham muita certeza, ou que eram mais flexíveis, eu conversei para ver se queriam mudar.

A maioria das meninas, por exemplo, entre ser gata e galinha, preferiram ser gatas. Tive então que pensar num diferencial das galinhas para elas se sentirem atraídas pelo personagem, então disse que as galinhas eram mais velhas, iam usar colares vermelhos e ser as bailarinas da peça. Algumas mudaram para galinha e consegui, aos poucos, equilibrar os personagens, na base da sedução e da lábia!

O mesmo ocorreu com os meninos, mas em menos proporção. A maioria dos meninos queria ser cachorros ao invés de jumentos, pois diziam que não queriam

ser burros. Mas era mais fácil convencê-los, pois na peça o jumento é o mais inteligente e alguns perceberam que os jumentos ficavam desde o início da peça em cena, ou seja, tinha uma participação maior, então um foi convencendo o outro a ser jumento.

Para fazer os personagens dos donos, não teve problemas, pois alguns se identificaram com o personagem, por serem poderosos, ricos, mandarem nos bichos, ou até por participarem menos.

Depois do remanejamento dos personagens, começamos a ensaiar a peça desde o começo, com os personagens pré-definidos, ainda com improvisações. Mas comecei a testar movimentações e inserir algumas falas.

Aula 6 (10/09 e 11/09)

Após a dança das cadeiras, os cálculos e os convencimentos, consegui então definir os personagens e disse que não podiam mais mudar. Claro que tinha que ser flexível em alguns casos.

Eu tive que adaptar o texto para dividir as falas de maneira que todos participassem equilibradamente, mas estava ocupada com a divisão dos personagens, então ainda não havia tido tempo de adaptar o texto inteiro.

Apresentei as músicas da peça, xeroquei a letra das músicas para eles entenderem melhor a história e aprenderem a cantar as músicas.

Esta aula foi dada na sala, para eles lerem a letra das músicas e entenderem o que a música estava dizendo. Daquela maneira, eles se concentraram melhor.

Quando as turmas de 4º e 5º anos ouviram as músicas da peça, tiveram uma reação negativa, reclamaram muito, dizendo que era música de criança, era muito infantil. Mostrei todas as músicas que ia tocar e eles apenas gostaram da música: a cidade ideal. Fiquei surpresa com essa reação, alguns disseram até que não iam mais participar. Tinha que pensar numa forma de eles voltarem a se interessar pela peça.

Aula 7 (17/09 e 18/09)

Nesta aula, com as turmas de 1º, 2º, e 3º anos comecei a organizar as movimentações das cenas, com os grupos de personagens, mesmo ainda com as turmas separadas. Organizei as entradas de cada grupo de personagem e as entradas e saídas dos donos. Eles ainda estavam com dificuldade de entender o todo da peça e consegui apenas fazer até a entrada das gatas.

Nas turmas de 4º e 5º anos, fiz uma conversa mais aprofundada sobre a peça e seu contexto histórico, contei sobre a ditadura militar e, por meio das letras das músicas, pontuei o sentido de cada personagem, fazendo um paralelo com a ditadura. Eles se mostraram mais interessados, alguns entenderam profundamente, até decifraram o final da peça, associando com o fim da ditadura. Então expliquei porque parecia ser coisa de criança, mas na verdade estava falando de coisas de adulto. Peguei alguns trechos das músicas para ilustrar o que eu estava dizendo. Senti que o interesse deles mudou um pouco após essa conversa, principalmente as turmas do 5º ano que, pelo que percebi, entendeu melhor as questões que a peça levanta.

18/09- Reunião com os professores e coordenadores envolvidos nos Saltimbancos.

Tivemos uma reunião com a diretora da escola e os envolvidos no processo: as duas coordenadoras pedagógicas, as professoras de: música, artes visuais e dança.

Nesta reunião, expliquei algumas idéias sobre a concepção da peça. Falei que ia editar as músicas e não ia escolher todas as músicas. Então as músicas que selecionei foram: Bicharia, a de cada bicho editada, A Cidade Ideal editada, e Bicharia no final. Pedi para a professora de dança fazer uma coreografia de cada uma. Sugeri para a professora de música que ensaiasse a música Minha Canção com as crianças cantando à capela, já que ela tinha grande experiência com coral infantil. Ela concordou em fazer e disse que ia ficar muito bonito. Eu deixei claro que naquele momento da peça era a hora do coral, portanto era para ela fazer do jeito que quisesse, inclusive em relação à disposição dos alunos no palco. Como eu já havia trabalhado com direção cênica de coral infantil, sabia da questão da afinação e

das vozes, da importância de estar numa determinada posição e que a disposição dos lugares era em função do coro.

Perguntei para a diretora geral sobre como seria ensaiada a dança das turmas de 1º ano, já que eles não tinham aula de dança, ela ficou de me dar uma resposta e de início havia pensado na possibilidade de pagar para a professora de dança ensaiá-los.

A professora de artes visuais mostrou suas idéias de cenário, e como já tínhamos conversado antes, concordamos com a concepção de cenário. Falei que ia precisar de cinco microfones sem fio, um para cada grupo de personagem. A diretora disse que era possível.

A diretora pediu a lista de personagens por sala e eu disse que já estava pronta e era só enviar para ela. Ela se surpreendeu, pois da minha parte estava tudo dentro do prazo. Quanto ao projeto de figurino, ela disse que ia fazer o possível para ser fiel à minha proposta e eu agradei.

Foi decidido que, a partir do dia 24 de setembro, as turmas iniciariam os seus ensaios juntos. Eu percebi que a coordenadora das turmas de 4º e 5º anos foi um pouco resistente, pois disse que ainda ia ver como seriam esses ensaios. Ela me propôs que começasse com uma semana os 4º anos e na outra semana os 5º anos em uma aula só. Perguntei então se deixaria de dar uma aula de manhã e outra à tarde e ela fez uma cara de interrogação, pois estávamos na frente da diretora. Eu disse que preferia ensaiar com eles separadamente, mas num tempo maior, sem reduzir o tempo de ensaio, pois com duas turmas juntas não é possível ensaiar em apenas 40 minutos, não era vantajoso. A diretora concordou. Eu propus intercalar as turmas semanalmente, desde que utilizasse as duas aulas das duas turmas que estavam ensaiando juntas. Ela concordou e eu perguntei se era possível a partir da próxima semana os ensaios com algumas das turmas juntas e ela afirmou positivamente.

Nesta semana eu também havia conseguido finalizar a adaptação da peça. Pensei em várias formas de distribuir as falas dos personagens. A maneira que encontrei mais viável foi contar quantos jumentos tinha em uma turma junta, enumerar os personagens e distribuir as falas na sequência dos números, pensando também na movimentação do microfone, ou seja, passar o microfone para aquele

que vai falar de maneira ensaiada e harmônica. Fiz um roteiro padrão, com um espaço na frente para colocar o número do personagem que iria falar, assim cada turma tinha o seu roteiro, pois o número de personagens variava conforme a turma.

No anexo 10 consta o texto adaptado para a apresentação.

Aula 8 (24/09 e 25/09)

Estava com o texto pronto, adaptado, personagens definidos, músicas editadas e com as turmas juntas num tempo maior de ensaio. Na unidade II, (1º, 2º, e 3º anos) eles haviam remanejado o meu horário. Neste primeiro ensaio com as turmas juntas, defini os números de cada personagem e os coloquei na ordem, explicando que o número de cada um não mudaria, então eles tinham sempre que estar na ordem. Eles estavam eufóricos, pois estavam junto com outros colegas, então foi mais desgastante, mas comecei a ter uma noção da quantidade de crianças e a visualizar as movimentações. Começamos a ensaiar a primeira cena. Eu dava as falas e eles repetiam e eu explicava a movimentação que era parecida com os ensaios improvisados, era necessário apenas acertar alguns detalhes de equilíbrio de espaço.

Já na unidade I (4º e 5º anos), assim que cheguei fui me informar sobre qual turma que ia ensaiar juntas e o horário, mas não encontrei a coordenadora e ela não tinha deixado nenhum recado, então, já estressada e muito chateada, recorri ao horário antigo e ensaiei com as turmas separadas. Segui o roteiro, mas não foi possível enumerar os personagens sem estarem todos juntos, provocando um atraso nos ensaios. Dei as falas, mas disse que não era definitivo. Era muito difícil para eles imaginarem os colegas na cena, eles precisavam ter a noção do todo e eu também. À tarde a coordenadora apareceu e me passou um horário para juntar as turmas de 4º ano. Consegui caminhar melhor, mas alguns ainda estavam resistentes à peça, tiravam sarro das cenas e das músicas, atrapalhando um pouco o ensaio.

Conversei com a coordenadora sobre a questão da resistência de alguns alunos e ela me disse que ia pedir para as professoras conversarem sobre a peça em sala de aula. Também pedi para ela xerocar um texto para cada aluno, para eles poderem estudar o texto em casa e, como no primeiro semestre eu havia trabalhado o texto dramático com os dois anos, achei importante eles terem o texto.

Quanto a questão dos ensaios de dança para os 1ºs anos, ainda não estava decidido, pois a professora de dança não tinha disponibilidade de horário. Eles até propuseram para eu ensaiar as danças, mas neguei, pois já estava sobrecarregada. Sabendo dessa questão, a professora T de uma turma do 1º ano se ofereceu para ensaiar as crianças, pois tinha experiência na área. Então ficou acertado com ela. Nos ensaios, ela já estava muito interessada na peça e me ajudava muito dando sugestões e conversando com as crianças sobre a peça. Era muito evidente a diferença entre a turma dela e a turma da professora que apenas estava de corpo presente fazendo outras coisas que para ela eram mais importantes.

Aula 9 (01/10 e 02/10)

Nas turmas de 1º, 2º, e 3º anos já estava com os personagens enumerados e com o texto de cada turma organizado. Algumas professoras tutoras começaram a acompanhar os ensaios, outras nem perguntaram como estava acontecendo. Uma professora do 2º ano pediu a letra das músicas para trabalhar em sala de aula, aquela que dava bronca nas crianças na minha frente, pedindo o meu consentimento. Ela se mostrou bastante interessada em trabalhar em conjunto. Disponibilizei um cd editado das músicas da peça na escola para as professoras utilizarem.

Continuei a ensaiar da parte em que tinha parado na aula anterior. Dei as falas e eles repetiam. Fiz desse jeito porque as turmas de 1º e 2º ano estavam em processo de alfabetização, ou com a leitura bastante lenta, com alunos em níveis diferentes de leitura, então achei melhor ensaiar dessa maneira, eu falava as falas e eles repetiam. Para os 3ºs anos, conversei com a coordenadora sobre a possibilidade de eles terem o texto em mãos para começarem a entrar em contato com o texto dramático. Ela concordou desde que o texto ficasse na sala de aula, pois ela temia que se eles levassem para casa, muitos perderiam o texto. Pedi então para xerocar o texto para a aula seguinte.

Nas turmas de 4º e 5º anos, mais uma vez não foi possível fazer o ensaio com as turmas juntas. A coordenadora estava ausente de novo e mais uma vez não deixou nada sobre os horários das turmas. Dessa vez fiquei extremamente nervosa e estressada, porque não tinha a quem recorrer para resolver essa questão. Pensei então em falar com a diretora, porque era para começar os ensaios com as turmas

juntas há duas semanas e eu senti que a coordenadora estava me enrolando, pois não queria prejudicar as outras aulas por causa dos ensaios. Só que para eu poder trabalhar direito e me organizar, era melhor ela ser honesta e falar quando eles começariam a ensaiar juntos com precisão do que ficar enrolando e eu ter que lidar com essas situações, replanejando a aula na última hora.

Conversei com a coordenadora no final do dia, reforçando a importância deles ensaiarem juntos, pois com as turmas separadas o ensaio não estava rendendo e, quanto mais eles ensaiassem separados, mais trabalhoso seria para juntá-los. Ela me garantiu que ia resolver esse problema e que a partir da próxima semana eles ensaiariam todos juntos.

As cópias do texto foram providenciadas. Distribui os textos e dividi as falas, enumerei o texto junto com eles, ou seja, eles preencheram os números dos personagens em seus textos na aula. Achei importante eles verem como haviam sido divididas as falas, para não reclamarem da quantidade de falas e também para participarem da maior parte do processo de montagem da peça. Portanto, nesta aula eles apenas enumeraram as falas dos personagens e levaram o texto para casa.

No meio da semana a coordenadora da unidade I me ligou para falar sobre a solução encontrada. Disse que as professoras do 4º ano cederam algumas aulas para os ensaios e só uma professora do 5º ano cedeu sua aula, as outras se negaram a ceder aulas, então ela pegou a aula de artes visuais, que é apenas uma vez por semana, para eles ensaiarem a peça. Portanto, a turma de 5º ano ficou sem aula de artes visuais no último bimestre e a proposta que a professora tinha de envolver as crianças na produção do cenário acabou indo por água abaixo. Talvez não tenha sido a melhor solução, pois se a escola coloca a condição de apresentar com as turmas juntas, também tem que dar condição de ensaio, mas sem prejudicar as aulas da área diversificada, principalmente de Artes Visuais que tinha uma proposta em relação à própria peça.

Aula 10 (08/10 e 09/10)

Havia percebido na aula anterior que as turmas do 1º ano estavam com dificuldade de entender e decorar o texto. Então, nesta aula, parei os ensaios para trabalhar o texto. Com todos sentados em roda, trabalhei por grupo de personagens, na sequência da peça. Dei a fala dos donos e eles repetiram sua sequência três

vezes. Dei as falas dos jumentos e eles repetiram por bloco, pois as falas eram muitas, três vezes também. E assim por diante, até chegar nas gatas. Além disso, cortei muitas falas para os 1º anos, pois percebi que o texto estava longo demais e que do meio para o fim da peça eles começavam a se cansar e se dispersar.

Os 2º anos estavam com menos dificuldades, então prossegui os ensaios da mesma maneira, falando as movimentações, as ações, entradas e saídas e as falas. Eles começaram a decorar suas falas. Já os 3º anos pegaram o texto com as falas dos personagens enumeradas. Dei a seqüência nos ensaios e disse que eles tinham que acompanhar o texto para seguir o ensaio. Eles se concentraram mais, principalmente os 3ºs anos da tarde, que era a turma mais numerosa de todas, com 40 alunos no palco. Alguns tiveram dificuldade de acompanhar o texto e saber a sua vez de falar, mas deu para levar o ensaio daquela maneira.

Finalmente as turmas de 4º e 5º anos começaram a ensaiar juntas. Este primeiro ensaio foi conturbado pela novidade e pela empolgação, mas deu para começar a marcar as cenas e, como todos estavam com seu texto na mão, acompanharam as cenas e estudaram suas falas de maneira mais autônoma, ou seja, enquanto esperavam a vez de entrar, alguns tomaram a iniciativa de ler suas falas.

Quando eles tinham dúvidas em relação ao texto, eu lembrava do processo de construção do texto dramático e eles entendiam melhor. Como eles estavam com o roteiro, quando eu falava para eles fazerem algo que estava fora do texto, eles me cobravam, dizendo que aquilo não estava no texto, ou que no texto estava diferente, então expliquei que o texto pode ser modificado durante o processo de ensaios e que eles também podiam propor cenas ou ações que não estavam escritas. Para as turmas de 5º ano, lembrei da *commédia dell' arte*, onde o texto era a base, mas as cenas eram improvisadas.

Para avaliar os alunos no quarto bimestre, resolvi propor para eles a nota de ensaio para todas as turmas. No 1º ano, a nota era em forma de conceito: PS (Plenamente Satisfatório); S (Satisfatório) e NS (Não Satisfatório). As demais turmas, a nota era em forma de número de 0 a 10. Para os 1º anos fiz o acompanhamento dos ensaios, mas como eles ainda não entendiam a questão da

nota, dava a nota de ensaio para eu acompanhar e aqueles que atrapalhavam eu pontuava individualmente que estava atrapalhando e como fazer para melhorar.

Com as outras turmas, do 2º ao 5º ano, expliquei que a cada ensaio todos teriam uma nota e no início do próximo ensaio eu falava a nota individualmente e, se eles tivessem dúvidas em relação ao porque da nota, eu explicava e dizia o que esperava deles naquele ensaio.

No geral, expliquei os critérios para se ter uma boa nota de ensaio e expliquei que essas notas iam ser somadas, tirada a média e seria a nota do 4º bimestre. Os critérios de avaliação foram: ouvir a professora, conversar nos momentos permitidos, ajudar os colegas em relação às dificuldades, respeitar o ritmo dos colegas e ter prontidão. Expliquei o que significava cada item e disse que não adiantava fazer bem a sua parte nos momentos em que estavam em cena e nos momentos que estavam de fora, conversar ou rir dos colegas que estavam ensaiando, pois era uma maneira de atrapalhar o ensaio.

Procurei ter cuidado ao divulgar as notas, então cada um se dirigia a até mim na ordem da chamada e eu mostrava a nota, sem falar em voz alta. No início, aqueles que atrapalharam acabaram ficando com nota baixa. Quando começaram a ver a consequência de suas atitudes refletida na nota de ensaio, procuravam melhorar, até que nos últimos ensaios todos ficaram com nota alta e algumas turmas tiraram nota 10 nos três últimos ensaios. Percebi então que foi uma forma deles se avaliarem e perceberem as melhoras ao longo do processo, portanto achei que essa dinâmica de avaliação acabou dando certo

Aula 11 (15/10 e 16/10)

Os ensaios estavam seguindo e eu estava já num ritmo acelerado, pensando nas soluções cênicas, o que estava funcionando e o que não estava funcionando. O tempo estava cada vez mais escasso e parecia que eu tinha cada vez mais coisas para acertar e fazer. A demanda era muita para pouco tempo.

Minha proposta de diferenciar as turmas, relacionando com os conteúdos trabalhados no primeiro semestre foi por água abaixo, pois não tinha condições de inserir mais elementos da peça. Eu não estava conseguindo nem passar a peça inteira e eles não haviam decorado o texto ainda. Desisti dessa proposta, pois não me senti em condições de ensaiar uma cena diferente para cada turma. A diferença

entre uma turma e outra se deu pelas propostas de cena que algumas turmas levaram, principalmente os 4º e 5º anos.

Neste ensaio, nas turmas de 1º ano, voltamos a fazer a peça e vi que, nas primeiras cenas, onde os personagens se apresentam, eles tinham decorado mais as suas falas, então valeu a pena parar um ensaio para trabalhar o texto.

Aquela turma de 2º ano da manhã, a qual eu relatei que no primeiro semestre tive muitas dificuldades, melhorou bastante nesse semestre. De início, a diretora geral falou que eles iam apresentar junto com as turmas de 2º ano da tarde. Ela pediu para eu ensaiar com eles de maneira que eles se juntassem com as outras turmas só no dia da peça. Mas logo vi que não era possível. Nem eles e nem eu tínhamos condições de imaginar os colegas e muito menos uma turma fazer o início da peça e as outras turmas fazerem o final.

Argumentei com a coordenadora e diretora da unidade que, além de ser uma turma mais difícil de trabalhar, os pais poderiam ficar chateados de ver seus filhos participando apenas do início ou apenas do final da peça, pois eles pagariam para seus filhos participarem da peça inteira. Então acho que esse argumento, colocando a visão dos pais, foi suficiente para eles autorizarem a turma de 2º ano da manhã apresentar a peça sozinha.

Os ensaios com essa turma, por incrível que pareça, foram produtivos e, como prova disso, nós tínhamos apenas uma aula e as outras turmas tinham duas aulas. Apenas com uma aula foi possível montar a peça com eles.

Com os 4º anos os ensaios foram mais conturbados, eles tinham dificuldade de se concentrar, alguns falavam demais e, mesmo com o texto na mão, não acompanhavam a peça. Uma turma da tarde, onde tinham os alunos mais resistentes, acabava influenciando a outra turma, então tive que ter muitas conversas com eles, pois estava muito difícil o andamento dos ensaios. Esta dificuldade se deu também porque as professoras tutoras estavam em aula vaga, mas não acompanhavam os ensaios. Na unidade I, o interesse e envolvimento das professoras tutoras pela peça era menor. Na visão delas a responsabilidade era minha e elas não tinham nada a ver com os ensaios. Ficava mais difícil, pois os alunos não eram incentivados a participar da peça na sala de aula pelas professoras que eram a referência para eles.

Já os 5º anos eram mais autônomos, após a conversa sobre o contexto histórico da peça, eles se interessaram mais e se divertiam nos ensaios fazendo os personagens. Alguns levaram propostas de cenas dentro do que eu havia criado e perguntaram se podiam fazer. Eu assisti e disse que podia, pois era a criação deles e tinha a ver com a peça. Eles ficaram felizes e começaram a criar outras propostas. Algumas eu deixei, outras não, explicando os critérios e a relação com a peça.

Todos estavam ensaiando as coreografias das músicas nas aulas de dança, então nos ensaios de teatro era feita a ligação da cena com a dança e a continuação após a dança, para não ter quebras ou buracos entre uma cena e outra. As danças estavam muito boas, dinâmicas e bem ensaiadas. Fiquei muito satisfeita com as coreografias e procurei não interferir em nada em relação à posição deles e em nenhuma coreografia, pois a especialidade era da professora de dança. Apenas pedi, nas músicas em que todos dançavam, mesmo que ficasse incoerente na história, para os donos participarem, pois eles já ficavam de fora. Havia uma música sobre cada bicho e não tinha uma música para os donos, então achei pertinente que eles participassem de todas as outras músicas. Passei o recado para ela e ela inseriu os donos nas outras danças.

Aula 12 (22/10 e 23/10)

Cada turma estava num ritmo diferente, mas no geral ensaiei uma parte específica da peça, onde os bichos expulsam os barões. Tinha que fazer uma bagunça organizada. Antes de definir a cena, fiz algumas tentativas de movimentações, mas algumas tentativas foram frustrantes, talvez por serem complexas demais. Defini esta cena de maneira que eles conseguissem fazer e que dava sentido para a cena. Portanto, este ensaio foi focado para trabalhar essa cena que era mais complicada e que necessitava de repetição tanto das falas quanto das movimentações.

Perguntei para as crianças se a professora de música tinha ensaiado com elas a música Minha canção e elas disseram que não. Perguntei para as professoras tutoras e elas não souberam responder. Achei estranho, pois eles precisavam começar a ensaiar para o coral ficar afinado e era a primeira vez que eles iam fazer um coral. Então conversei com a coordenadora da unidade II, para ela conversar

com a professora de música sobre os ensaios, restava pouco tempo e eu precisava ensaiar a transição daquela cena.

Fui informada que a professora tinha começado a ensaiar a música na sala de aula, mas não tinha começado a fazer a disposição dos alunos e nem a ensaiar com as turmas juntas.

Aula 13 (29/10 e 30/10)

Na unidade II, as professoras tutoras já estavam acompanhando os ensaios, mas apenas algumas assistiam e ajudavam efetivamente. Uma professora levava outras coisas para fazer e estava apenas de corpo presente, outras assistiam e interferiam no meu ensaio, gritando para as crianças: “Fala alto! Não estou entendendo!” Meu sangue subiu mais uma vez, e não podia bater de frente com elas, para elas não me prejudicarem. Sutilmente, ensaiei as crianças de maneira que elas perceberam que estavam interferindo demais, pois quando elas falavam: “Fala alto!” Eu dizia em seguida: “Calma crianças, vai ter microfone!” Então elas eram desautorizadas na frente dos alunos e acabavam percebendo o limite de suas intervenções.

A peça já estava tomando forma, as crianças já estavam envolvidas e davam as falas ou cantavam as músicas em outras aulas. A peça estava tomando conta da escola.

Só estava preocupada com as falas, para eles não se esquecerem. Pedi então para as professoras ensaiarem somente as falas durante a semana. Dei um texto para cada professora tutora e expliquei como era o texto e como eu tinha dividido os personagens. Foi aí que as professoras começaram a se envolver mais com a peça, tirando dúvidas comigo em relação às cenas. Houve um salto nos ensaios, pois as crianças estavam ainda mais envolvidas com a peça. Com exceção da professora T, que já estava envolvida com a peça desde o início dos ensaios.

Este burburinho em relação à peça e o envolvimento das professoras tutoras não ocorreram na unidade I. Sentia-me completamente sozinha com as turmas de 4º e 5º anos. Eles estavam envolvidos com a peça, mas a empolgação era maior com as turmas da unidade II.

Tinha mais dificuldade na unidade I e começou a me dar desespero de não vê-los ir pra frente. O ritmo da peça estava lento, a energia estava baixa e eu não

sabia mais o que fazer para motivá-los. As turmas do 5º ano estavam empolgadas, mas o ritmo da peça estava lento. As turmas de 4º ano eram aquelas que eu tinha mais dificuldade, eles estavam sem energia, brigavam uns com os outros. Parei para conversar com eles, para falar dos figurinos, mostrei o cenário que a professora de artes visuais estava pintando, falei que a peça era para eles e para os pais, me utilizei de vários argumentos para motivá-los, mas era difícil mantê-los motivados se as professoras tutoras não estavam envolvidas. Conversei com a coordenadora e ela não tomava uma atitude, dizia que ia conversar com os alunos, mas eu não via resultados. As professoras estavam com aula vaga e não se interessavam em assistir e a coordenadora não as obrigava a assistir os ensaios. Eu gostaria que elas apenas ficassem assistindo, para os alunos perceberem que as professoras também sabiam o que estava acontecendo. Mas apenas uma professora assistiu a apenas um ensaio e mais nenhum.

Quanto à questão da música, naquela semana fui conversar pessoalmente com a professora de música, fora de meu horário, para ver o que estava acontecendo e acertar os detalhes. Falei mais uma vez que era ela quem definia como ia ser essa cena, perguntei se ela não ia ensaiá-los juntos e ela havia entendido que a música ia ser cantada por todas as crianças do Ensino Fundamental I. Expliquei como ia ser a apresentação, sobre o espaço e detalhes que já havíamos falado na reunião geral feita no início do segundo semestre. Percebi uma resistência, pois ela disse que era uma música difícil e que as crianças não estavam cantando direito. Expliquei para ela que era uma peça na escola, e que não precisava ficar perfeito e ela retrucou: “Mas precisa ficar no mínimo decente, né Simone?”, com uma expressão de saco cheio misturado com uma arrogância musical.

Aula 14 (05/11 e 06/11)

Com as turmas da unidade II, estava passando a peça inteira, ainda com minha ajuda nas falas, mas já estava com forma e ritmo, as crianças estavam compreendendo o todo e comecei a ensaiar com microfones cenográficos.

Neste dia, a coordenadora da unidade II assistiu ao ensaio de uma turma, para ver como estava a peça. Ela ficou satisfeita com o ensaio e achei importante

ela ter assistido, pois se visse algum problema ou quisesse dar alguma sugestão ainda estava em tempo de tomar providências.

Já na unidade I, a peça também estava começando a tomar forma e eles conseguiram passar a peça inteira, mas a turma do 4º ano da tarde estava muito trabalhosa, ainda com muita dispersão. Conversei com a coordenadora daquela unidade, dizendo sobre a minha preocupação em relação às turmas, pois as turmas da unidade II estavam melhores do que as crianças maiores. Ela falou que ia conversar com as crianças.

Nesta aula comecei a ter a confirmação de quem ia realmente participar da peça. Para participar da peça era necessário comprar o figurino. Muitas crianças da unidade I falaram que não iam participar por causa do preço dos figurinos, ou porque tinham compromisso no dia da apresentação. Teve o caso de uma turma de 5º ano que, no grupo dos jumentos, havia seis alunos e apenas dois iam participar, sendo que um deles era aluno com necessidades especiais, com dificuldade na dicção e memória. Tive que redistribuir as falas e no caso citado, comecei a fazer um trabalho para o aluno decorar e falar mais alto. O aluno P, que era Jumento junto com o aluno J (de necessidades especiais) era muito inteligente, seu avô era ator e ele sempre foi muito bem nas aulas, além disso era solidário e ajudava seu amigo.

Aula 15 (12/11 e 13/11)

Durante a semana, recebi um e-mail da professora de dança, dizendo que estava preocupada com a peça, pois as crianças não sabiam nenhuma fala, elas esqueceram tudo e que tinha uma sugestão de modificar uma cena para facilitar o texto. Respondi ao e-mail perguntando primeiro se ela estava ensaiando as falas. Eu não tinha entendido porque ela estava ensaiando a peça sem me avisar e que direito ela tinha de dizer que as crianças não sabiam de nada.

Cheguei na unidade II, na segunda feira e no ensaio da primeira turma, percebi que o grupo do jumentos que assistia a apresentação da dança dos cachorros não estavam cantando a música, alguns estavam distraídos e outros sérios demais. Perguntei por que eles não estavam cantando e eles disseram que a professora de dança falou que não era para cantar. Como assim? Então eu disse que era para eles cantarem sim. Eles retrucaram dizendo que a professora de dança disse que não era para ninguém cantar a música dos grupos de bicho que estavam

se apresentando. Então eu disse que era para eles cantarem sim. Comecei a achar estranha a interferência da professora na encenação da peça se, em nenhum momento, eu interferi na dança, além disso, faltavam duas semanas para a apresentação e se ela tinha alguma sugestão era para me avisar.

O objetivo de eles cantarem enquanto assistiam os outros colegas se apresentando era para se concentrarem. No dia da peça, eles iam se distrair procurando seus pais, conversando com os colegas e alguns iam cantar e outros iam ficar distraídos, portanto, com todos cantando, todos teriam uma ação no palco. Eles não eram atores profissionais que pensam em seus subtextos e reações enquanto não estão agindo em cena, eles eram crianças que estavam aprendendo uma linguagem artística dentro de uma escola e se apresentaram para seus pais. Às vezes a coerência do texto e as questões estéticas têm que ficar de lado, pois, ao meu ver, o mais importante era que as crianças ficassem à vontade em cena e soubessem o que fazer. Enfim, este ocorrido provocou um desconforto muito grande e acabou confundindo um pouco a cabeça deles, além do que já tinham muitas pessoas dizendo o que eles tinham que fazer.

Ela também modificou outra cena, com a intenção de simplificá-la, mas não tinha ficado bom e eu modifiquei novamente.

Conversei com a coordenadora da unidade II sobre o ocorrido e as modificações. Ela me explicou que não tinha dado tempo de me avisar que as professoras de dança e música resolveram ensaiar a peça, pois elas estavam juntas no mesmo dia, mas quando elas foram reclamar para a coordenadora sobre a questão das falas e da peça, a coordenadora conversou com elas explicando que elas não podiam interferir na peça e que ela já havia assistido. No meu ensaio as crianças estavam fazendo tudo direito e dando suas falas também. Vi que a coordenadora estava me apoiando e concordou quando disse que elas estavam dificultando meu trabalho fazendo modificações sem me consultar. Ela tinha a consciência que a responsável pela encenação era eu e que em nenhum momento eu havia interferido na dança nem no coral.

Terça feira fui ensaiar as turmas de 4º e 5º ano na unidade I. A coordenadora de lá resolveu acompanhar o ensaio e se mostrou super interessada na peça, como nunca. Disse que ia assistir para ensaiar com as crianças durante a semana. Aí eu vi

que ela tinha acordado para a vida. Agradei muito ela e disse que as crianças estavam precisando mesmo do envolvimento de mais alguém naquela unidade.

Já estava preparada para as crianças falarem sobre as mudanças que a professora de dança fez, mas, para minha surpresa, aquela turma onde só tinha ficado dois jumentos, sendo um deles com necessidades especiais, as crianças chegaram no ensaio aflitos e falaram: “Professora, o aluno J não vai fazer nada, não vai falar porque ele não sabe falar nada. A professora de dança falou que ele vai ficar quieto e só o aluno P que vai falar.” O aluno P estava apreensivo falando que não ia conseguir decorar tudo e todos falando que o aluno J não conseguia falar. Acalmei-os e para a minha alegria a coordenadora presenciou o fato. Então falei para eles se acalmarem, disse que o aluno J ia fazer sim. Perguntei para eles: “Nos nossos ensaios ele não estava falando tudo?” Eles responderam: “Estava.” “Então ele vai falar tudo. Eu vou mostrar como que o P vai fazer para ajudar o J. Vamos ensaiar e vocês vão ver que tudo vai dar certo.” Conversei com o aluno P acalmando-o e disse que eu ia cortar algumas falas. Marquei em seu texto as falas dele e do aluno J. Falei que ele ia perguntar as coisas para o aluno J e ele respondia, pois sabia o texto e entendeu a peça. Como o aluno P. era esperto e inteligente, mostrei como ele ia fazer e logo ele entendeu.

O ensaio seguiu tranquilamente e no final conversei com a turma, perguntando: “O J conseguiu falar?” “Sim.” “Então se alguém falar que ele não consegue vocês dirão que ele consegue sim, pois nos nossos ensaios ele falou tudo.” Dei os parabéns para o aluno J, ele ficou super feliz e disse que ia falar tudo no dia da peça. Então pensei comigo mesma, como que uma pessoa tem a coragem de, além de interferir nos ensaios, acabar com um trabalho que eu estava fazendo desde o início do semestre com um aluno? Eu sempre o encorajava, conversava com ele e ele estava super interessado. A sala toda estava ajudando-o, todos pacientes com ele e incentivando-o. Então, em apenas um ensaio o aluno não consegue falar, porque provavelmente estava nervoso e era uma situação nova, pois ele nunca havia ensaiado as falas com aquela professora e sabe-se lá como ela conduziu o ensaio. Não sei que providências a coordenadora tomou, mas ela presenciou toda a situação.

O pior foi que tudo isso aconteceu a duas semanas antes da apresentação, ou seja, eu já estava estressada com a pressão da peça ser boa, preocupada com

os alunos, nervosa, ansiosa, cansada e tinha mais esse pepino para resolver. Enfim, um estresse desnecessário no final do processo por causa de atitudes de pessoas que não têm noção do que é ensaiar uma peça de teatro com crianças dentro de uma escola.

A coordenadora assistiu aos ensaios e ficou preocupada com as turmas. Eu estava avisando-a, mas quando ela viu, resolveu tomar atitudes tomando as rédeas da situação, ou seja, resolveu ensaiar sozinha com as crianças na semana seguinte. Eu achei ótimo, só que achei que ela poderia envolver mais as professoras tutoras.

Aula 16 (26/11 e 27/11)

Este foi o último ensaio antes do ensaio geral. Todos estavam envolvidos, o ano estava acabando, as professoras tinham mais tempo de acompanhar o ensaio e em todas as turmas conversei com eles, motivando-os, dizendo que faltavam dois ensaios, que era para fazer com bastante energia, que eles iam conseguir, que os pais iam adorar e que estava tudo muito legal. Combinei com eles que não ia dar o texto e que um tinha que ajudar o outro, pois iam estar sozinhos no palco.

Em todas as turmas passamos a peça uma vez. Uma turma de 1º ano me deixou preocupada, pois eles ainda estavam dispersos e esqueciam muitas falas. Depois desse ensaio, decidi que ia subir com eles no palco, como narradora para ajudá-los, pois eles estavam muito inseguros e havia muitos alunos dispersos.

Na unidade I, após a coordenadora se envolver e ensaiar com eles, houve um grande salto naquele ensaio. Eles também perceberam que o dia da apresentação estava muito perto e se concentraram ao máximo. Só achei que faltava um pouco de energia nas turmas de 4º ano, então no meio do ensaio eu os motivava. Ao final, conversei com as turmas dizendo que a peça era deles, que a apresentação ia acontecer uma vez só e que eles tinham que se divertir fazendo a peça, eles tinham que brincar mais em cena, com os personagens, exagerar mais, ficar mais engraçado, imitei alguns personagens de maneira bem exagerada e eles deram risadas. Eu disse; “É isso aí, a peça é de vocês e é para vocês se divertirem. Senão não tem graça.”

Na semana do ensaio geral, pedi para as coordenadoras organizarem dois ensaios gerais com todas as turmas no espaço da apresentação, ou seja, na

unidade II. Elas conseguiram organizar os horários e deslocar os alunos da unidade I para a unidade II. Fiquei mais aliviada. Também solicitei os microfones e o som, para eles não estranharem. O cenário estava disponível e era necessário principalmente porque havia uma cena em que alguns alunos fariam a mudança de cenário.

Aula 17 (03/12 e 04/12)

No ensaio geral do dia 03 encontrei as professoras de dança e de música depois daquela confusão. Elas me cumprimentaram com cara feia, então percebi que não estava tudo bem. Esperei uma oportunidade para conversar com elas e colocar tudo em pratos limpos.

Começamos os ensaios, turma a turma, com os microfones, o som alto, o cenário e os objetos de cena. Mostrei para eles que eu ia ficar sentada na frente, no dia da peça. Passamos a peça inteira com todas as turmas, uns assistiram os outros e viram as pequenas diferenças entre uma turma e outra.

As professoras de dança e de música fizeram comentários cruéis em relação a alguns alunos: “nossa, olha esse daí, que horror”, “esse daí nem consegue falar direito, quero ver no dia da peça”, entre outros que fiz questão de me esquecer, pois era demais para mim. Elas só criticaram os alunos e a professora de dança não deu uma palavra de incentivo para eles, só apontou as falhas nas coreografias. Desse jeito, eles ficariam mais nervosos ainda. Mas eu fazia questão de, a cada turma que ensaiava, ao final elogiá-los bastante, apesar dos olhares de reprovação das professoras, pois elas achavam que era perder tempo. Algumas comentaram: “Você não precisa ficar conversando com eles toda hora, senão não vai dar tempo.” Simplesmente fingi que não ouvi e continuei com minha prática de conversar no início e no final de cada turma que ensaiava.

Estava totalmente exposta à escola inteira, pois todos estavam vendo o resultado do meu trabalho e a forma com que eu lido com os alunos. Precisei respirar fundo diversas vezes e me concentrar em mim mesma, tentando não me influenciar pelas professoras e nem pela situação. Não foi fácil. Pelo menos eu tinha o apoio da professora de artes visuais, que sabia tudo o que eu tinha passado e que me apoiava cem por cento. Também tinha o apoio da professora que ensaiou a

dança das turmas de 1º ano, que foi muito parceira durante o processo e o aval das diretoras e coordenadoras para manter o meu trabalho.

Como o espaço também estava sendo preparado, com os técnicos instalando a iluminação, o som, arrumando o cenário, precisei me concentrar muito e todos me perguntavam como era a posição do cenário, se o som estava bom, ou onde colocar a luz. Foi desgastante, mas prazeroso ao mesmo tempo, porque era o momento de todos verem o meu trabalho.

Na hora do almoço, um momento em que tivemos um intervalo, fui conversar com as professoras de dança e de música para resolver o mal entendido. Expliquei para elas a minha visão do que tinha acontecido e elas não se colocaram em relação ao ocorrido. Apenas falaram que estava tudo bem, que não tinha problema, que foi falta de comunicação e acabaram culpando a coordenadora da unidade II pelo mal entendido.

Achei estranho elas não se colocarem, pois tinha ouvido comentários que elas ficaram chateadas comigo, mas quando fui conversar para esclarecer, colocando a minha visão, elas não foram maduras o suficiente para esclarecer e colocar o ponto de vista delas. Mesmo assim fiquei tranqüila pois fiz a minha parte, mas sabia que ainda não estava resolvido. Optei por acreditar no que elas tinham falado, de que estava tudo bem e continuei me relacionando com elas como se estivesse tudo bem.

Ensaio geral do dia 04 de dezembro, último ensaio. A peça estava com ritmo, as crianças estavam excitadíssimas, eu estava cansada, mas movida pela adrenalina, empolgação, ansiedade, prazer de ver o rosto daquelas crianças também nervosas mas empolgadas. Estávamos no mesmo barco, eu e as crianças. Com as mesmas emoções, mas em níveis diferentes. Passamos a peça mais uma vez, combinei com todos que não ia mais ajudar dando as falas, expliquei como ia ficar durante a peça.

Com aquela turma de 1º ano que estava com dificuldade, ensaiei como ia ser no dia da peça, eu em cima do palco junto com elas para ajudá-las em suas falas e movimentações, mas elas fizeram quase tudo, apenas alguns momentos da peça que elas esqueciam e eu fazia perguntas e elas logo lembravam o que era para fazer.

Era isso, não tinha mais o que mudar, o que fazer, o que acrescentar, era só esperar o dia da apresentação e dar o show. Todos ensaiados, algumas turmas mais empolgadas e concentradas do que outras, mas todos fazendo com prazer e com leveza. Agora era esperar o grande dia.

Dia 09 de dezembro de 2007

O grande dia havia chegado. Eu já havia trabalhado o dia anterior inteiro, pois foi a apresentação das turmas da educação infantil que eu também era responsável, então metade do meu trabalho já tinha dado certo, pois os pais aprovaram a peça, bem como a direção da escola. Portanto, no domingo eu estava exausta, aliviada e pronta para finalizar o trabalho intenso de um semestre inteiro, na verdade de um ano inteiro.

Oito e meia da manhã. As crianças chegando com os seus figurinos, lindos, foram para a sala para se maquiar. Aliás, a idéia da maquiagem, que eu achei ótima, foi da professora T, que havia ensaiado a dança do 1º ano. Eles estavam lindos.

Dei uma olhada no palco, nos objetos de cena para ver se estava tudo em ordem. Conversei com as crianças. Um aluno estava extremamente nervoso e não queria apresentar. Conversei com ele, disse que ia estar junto no palco e ele precisava me ajudar, que ele tinha ensaiado tudo e sabia fazer tudo e ele acabou se convencendo a ir.

Primeira turma, meu coração a mil. Era a turminha que eu ia subir no palco, então tinha que respirar fundo. Dei bom dia para os pais, contei um pouco sobre o processo e começamos a peça. Eles conseguiram fazer tudo, fiz poucas perguntas para dar continuidade na peça e eles logo se lembraram. Acabou a última música e os aplausos e meu alívio. Era a primeira apresentação. Começou o dia. Havia mais nove apresentações pela frente, tinha que estar a todo vapor até as dez horas da noite. Mas não senti o cansaço durante o dia, pois a adrenalina amortece qualquer sinal de esgotamento.

Próxima turma, arrumar o cenário novamente, comentários sobre a peça, beijos e abraços nas crianças. Era outra turma de 1º ano. Uma das turmas era da professora T e eles estavam super empolgados. Não subi no palco e nem precisei ajudar muito com as falas. Eles deram um show. Até quando erraram foram aplaudidos, pois se viraram na peça. Me diverti assistindo aqueles seres pequenos

fazendo tudo direitinho e dando risada, olhinhos brilhando, expressões de bravos nos momentos certos, eles fizeram a peça com leveza e inteireza. Me emocionei com eles, foi o momento que eu pude sentar e ver o meu trabalho refletido naquelas crianças, a sensação de missão cumprida, lágrimas nos olhos e arrepios atrás de arrepios. Foi muita emoção, me senti preenchida, satisfeita, feliz, plena. Pronto. Era isso. Valeu a pena. Foi nessa apresentação que veio tudo à tona, que eu pude respirar fundo, senti alívio. Como se uma parte de mim estivesse em cada criança e agora estava em cada um que estava assistindo aquelas crianças. Mas somente eu e aquelas crianças sabíamos de tudo o que tinha acontecido para chegar aquele dia e acontecer toda aquela magia. Eu só conseguia sorrir. Acabou a segunda apresentação que, para mim, foi o momento da constatação de minha vitória interior.

Terceira apresentação, foi a turma do 2º ano da manhã, aquela turma que descrevi no primeiro semestre, que tive muitos problemas. Estavam todos empolgados. Uma aluna estava extremamente nervosa, com medo de errar e esquecer suas falas. Acalmei-a, disse que eu estava lá e qualquer coisa era para ela olhar para mim que eu ia ajudá-la. Ela fez, foi corajosa e subiu no palco. Outra turma que me deu uma satisfação muito grande, pois toda aquela energia que eles tinham que acabava atrapalhando a aula, agora estava no palco, passando a empolgação e a alegria de conseguir fazer um bom trabalho. Era aquela turma que todos os professores reclamavam e agora eles estavam ali, dando a resposta para nós, dizendo: somos apenas crianças e nós conseguimos. Foi muito bom.

A quarta apresentação foi da turma do 2º ano da tarde. Também foi legal, mesmo com os pequenos erros. Não fiquei nem um pouco chateada ou nervosa em relação aos erros. Um menino que era o dono deu um show, pegou a bengala e improvisou muitas coisas com a bengala. Foi muito engraçado e deu um outro pique para a turma, eles ficaram mais atentos e riram em alguns momentos, pois não esperavam as improvisações desse aluno. Nem eu, fiquei surpreendida com sua coragem e inteligência cênica de saber improvisar de maneira coerente com seu personagem e com os momentos da peça. Uma surpresa boa. A platéia se divertiu.

Quinta apresentação. Era o 3º ano da manhã e antes de começar a apresentação começou a chover. E agora, por onde eles vão entrar? Fiquei brava porque tinha pedido para cobrir o lugar onde eles esperavam antes de entrar em cena. Mas não tinham coberto e achei uma solução de outra entrada. Conversei com

as crianças, disse que não havia mudado nada, só o lado da entrada e todos iam ajudar. Foi a apresentação da provação, choveu, acabou a bateria do microfone no meio da apresentação, eles esqueceram algumas partes, pois estavam mais nervosos ainda, mas claro, o show tem que continuar e continuou. Foram aplaudidos de pé. A chuva parou no final da apresentação. Incrível. Provamos que conseguíamos apresentar com chuva ou sem chuva.

3ºs anos da tarde, a turma mais numerosa da escola. Quarenta alunos em cena. Dez gatas, dez galinhas. Super empolgados. Palco cheio. Fiquei tensa, queria ver se eles iam conseguir se posicionar de maneira que todos aparecessem, com medo de alguém cair do palco ou se esbarrar e tropeçar, pois era muita criança de uma vez! Pronto, acabou, platéia lotada, deu certo. Alívio. Eu parecia uma bexiga cheia, a ponto de explodir e a cada apresentação ia murchando de alívio.

Hora de almoçar e descansar um pouco, pois era a vez das turmas da outra unidade, com outra equipe e com a outra coordenadora. Todos se mostraram satisfeitos com o trabalho.

Segundo round. Turma do 4º ano da manhã. Eles eram maiores e tinham mais criações de cenas que eles propuseram, então ia começar a diferenciar mais uma apresentação de outra. Finalmente eles estavam com energia, estavam com os figurinos e tinha chegado o grande dia. Comecei a relaxar mais, pois estavam com o texto decorado e sabiam se virar mais sozinhos, dando as soluções para os problemas surgidos. Mais uma vez, deu tudo certo e eles apresentaram com a energia que eu tanto pedia nos ensaios. Aplausos, fotos, parabéns e preparar a próxima apresentação.

Oitava apresentação do dia, já estava escurecendo. Era a turma do 4º ano da tarde. Aquela turma que eu tinha mais dificuldade naquela unidade. A turma que era dispersa. Deu um friozinho na barriga. Queria ver se ia dar certo. Começou a apresentação. Eles esqueceram bastante o texto, e precisaram mais de minha ajuda. Mas claro que conseguiram fazer. Na hora dos aplausos, tanto na apresentação anterior quanto nessa, a diretora geral chamou as professoras de dança e música no palco e as professoras tutoras, elogiando-as exaustivamente dizendo que elas ajudaram a decorar o texto. Mas não era verdade, porque naquela unidade o mérito foi apenas meu e das crianças em relação às falas, as professoras tutoras não ajudaram em absolutamente nada, apenas a coordenadora que, no

finalzinho do processo, ensaiou as crianças. Foi uma pena, porque a diretora geral não sabia que elas não ajudaram no processo, então ela acabou elogiando, mas acho que era um momento de reconhecer quem realmente colaborou, sem prejudicá-las.

Penúltima apresentação. Turma do 5º ano da manhã. Antes da apresentação tinha a formatura dessa turma. Momento de respirar, sentar e assistir. Foi muito legal ver aquelas crianças vestidas de beca e muito emocionante porque eu gostava muito de todas as turmas do 5º ano.

Depois da formatura, foi a apresentação. Eles estavam ótimos de figurino e maquiagem. Os meninos ficaram incomodados, mas eu disse que era rapidinho. Era a turma que tinha apenas dois jumentos, o aluno P e o aluno J. Conversei antes com os dois, incentivando-os. O aluno P estava nervoso e ansioso, pois o seu avô, que era ator, estava lá assistindo. Ele ficava o tempo todo olhando para mim. O aluno J falou o seu texto com a ajuda do aluno P e todos entenderam, aplaudiram e riram. Eles conseguiram fazer do início ao fim e os jumentos deram um show. Fiquei super satisfeita e foi a minha resposta para a professora de dança, pois todos comentaram sobre os dois jumentos que brilharam na peça. Fiquei orgulhosa.

Última apresentação. Antes uma pausa para a formatura. Era a turma do 5º ano da tarde. Uma turma que era o meu xodó. Eles criaram muitas coisas em cima da peça, se divertiram e estavam muito bem ensaiados. Começou a apresentação. Relaxe, sentei e assisti. Me diverti até com os erros. Dei muita risada e não precisei ajudar em nada. Eles fecharam minha noite com chave de ouro. Fizeram com ritmo, energia, uma fala atrás da outra, com entonação coerente, se soltaram. Foi maravilhoso. Saí feliz, satisfeita. Missão cumprida. Acabou. Black-out.

Reflexões sobre esse processo

Este foi um processo trabalhoso, intenso, cansativo, estressante, prazeroso, com muitas questões que podem ser levantadas em relação ao teatro na escola.

A primeira questão que salta aos olhos é a necessidade do produto, da peça de final de ano. A peça encerra o ano letivo da escola, justifica as disciplinas de artes no currículo, pois é necessário que os professores dessa área trabalhem juntos e tenha um pouco de tudo: dança, música, artes visuais e o teatro como carro chefe, como meio, como fim. A peça de final de ano mobiliza a escola inteira, é um evento esperado, então a responsabilidade é grande, pois o nível de exigência também o é, tanto por mim mesma, quanto pela equipe gestora.

A postura das coordenadoras pedagógicas em relação às opções estéticas da peça foi de confiança, não questionaram, mesmo porque eu as justificava quando achava necessário.

Neste processo de montagem da peça, que envolveu outros professores que interferiram diretamente no processo, mesmo que apenas assistindo, foi possível constatar que a visão de teatro da maioria dos professores, bem como do teatro dentro da escola, feito por crianças, por seus alunos, é bastante equivocada. A questão do gosto pessoal, do que é bonitinho, é aliado ao senso comum, no pior sentido do termo. É aí que vemos o quanto os conceitos e as discussões sobre a pedagogia do teatro e das artes está bastante distante da escola. E estas questões não estão distante somente entre os professores tutores, mas entre os especialistas, salvo a professora de artes visuais.

Para a professora de música, o mais importante era a técnica, era eles estarem afinadíssimos e, ao ver que as condições para que ela fizesse um trabalho à sua maneira eram desfavoráveis, pois ela alegou que eram muitos alunos, eles eram desafinados e não havia tempo para melhorar, a professora continuou os ensaios com muita má vontade, ironizando sobre o resultado do próprio trabalho.

Já a professora de dança, que tinha a formação técnica de dança e pedagoga, ridicularizava os alunos de maneira cruel entre as professoras com falas como: “Olha esse aí como é descoordenado, fulano não tem jeito.” Ao comentar sobre a peça, suas questões eram sobre o entendimento das minhas opções de encenação, que para mim, em alguns momentos, podiam passar pelo subjetivo e pelo simbólico.

O tempo, neste processo, foi o ditador das possibilidades de experimentações estéticas e pedagógicas. Era necessário que eu já tivesse na minha cabeça o que eu queria da peça, mas eu sentia uma necessidade de fazer junto com eles. Portanto, aproveitei ao máximo o período de improvisações sobre o tema da peça, para inserir sugestões dos estudantes no texto que eu adaptei. Mas havia chegado num ponto que não teve mais jeito, era o ensaio propriamente dito, era dirigir. Então eu me atentei na maneira de dirigir, para que os estudantes se sentissem satisfeitos, confortáveis em cena. Quando as professoras se responsabilizaram de ensaiar o texto, (mais uma vez o texto), o controle da maneira de conduzir a peça foi compartilhado e isso me causou uma angústia por não saber como cada professor estava lidando com a peça. O que eu temia era que não fosse pelo menos prazeroso de se fazer. Mas nas apresentações, todos perceberam que as crianças estavam à vontade, salvo algumas exceções, e que elas estavam se divertindo.

A visão de teatro que eu percebi que tanto professores quanto equipe gestora tinha, era do espetáculo, tudo tinha que ser lindo, grandioso, perfeito. Claro que devemos nos preocupar com as questões estéticas, mas acho que o bonito não pode atropelar a experiência significativa.

Minha preocupação didática era que todos participassem da peça de maneira equilibrada e essa preocupação a escola também tinha, o que me favoreceu. Mas eu queria algo além da participação de todos, eu queria que o processo fizesse sentido para eles, que eles se apropriassem do texto. Na verdade, minha utopia era que eles criassem seus textos ou os escolhessem, principalmente porque tínhamos ali uma relação de atores e receptores tão particular, tão especial e tão comum no teatro na escola e que poucas vezes paramos para pensar. São os filhos se apresentando para seus pais. O que seus filhos querem dizer para seus pais? Uma oportunidade de serem ouvidos, de dizerem. Mas nesse caso, as crianças foram um meio de comunicação entre a escola e os pais. Acho que deveríamos repensar quem vai dizer o que para quem. Acho que a escola deveria auxiliar as crianças a dizer coisas para o mundo e para seus pais através da arte.

Claro que tem uma questão prática de produção de cenários e figurinos, mas que pelo menos as crianças decidam que história contar para seus pais e assim elas já dizem muita coisa.

Portanto, aprender a ensinar teatro é sempre necessário e um processo contínuo, sem fim. Esta foi uma das experiências, neste contexto, com circunstâncias mais favoráveis do que muitas escolas, mas mesmo assim podemos observar tantos entraves, e o quanto ainda é necessário nos reafirmarmos como professores de teatro ou de artes no contexto escolar onde os fatores contra são muito maiores do que os fatores que favorecem a aprendizagem dessas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descrição das experiências bem como as reflexões sobre os processos abrem um leque muito amplo de questões que podem ser interpretadas de infinitas maneiras. Opto por um recorte que apresenta questões gerais sobre os mecanismos de funcionamento da escola, interpretando algumas situações que revelam esses mecanismos. Dessa forma, pretendo buscar respostas para questões que permaneceram pulsantes, estancar angústias ou escancará-las ainda mais. Na verdade, neste momento da dissertação, coloco-me de forma a tentar escancorar os espaços não ditos para estancar as angústias gritadas.

Sobre a questão do projeto e da escola

O tema do projeto da escola, bem como a forma com que cada ciclo iria trabalhar, naquele ano foi estabelecido pela equipe gestora, sem a participação dos professores.

Coube aos professores, em seus planejamentos, associarem os conteúdos das disciplinas com o tema do projeto, criando sub temas para articular, ou dar conta da demanda da escola.

Portanto as ações antecipatórias dos professores foram apenas de caráter organizativo para atingir metas estabelecidas, ou seja, a utopia e a ilusão que antecipa o projetar, que impulsiona, que diz sobre as vontades, foram pré-determinadas. Coube ao professor planejar sobre uma ilusão que não lhe pertencia por inteiro.

No meu caso, como os conteúdos e a concepção do ensino do teatro não estavam claramente pré determinados pela escola, foi possível me iludir, no sentido positivo do verbo, para planejar. Associar os temas dos projetos de cada série aos meus projetos de teatro educação foi parte de minha ilusão. Portanto, os professores da área diversificada tiveram um pouco mais de autonomia para planejar do que os professores tutores, mas em ambas as situações, acredito que “(...) escolhemos tão livremente quanto nossa circunstância nos permite e quanto a vocação ditada pelo ‘fundo insubornável’ da pessoa única que somos (...)” (MACHADO, 2000, p. 16)

O meu planejamento, nesse sentido, revela por um lado as minhas ilusões e utopias, cheias de incertezas e dúvidas, e por outro lado, as certezas de minha formação e de experiências que considerei positivas e possíveis de revivê-las em outros contextos.

A questão de o projeto ter sido determinado pela escola pode indicar uma conduta, uma forma de agir, um discurso por parte da equipe gestora. Determinar o projeto anual que os professores trabalhariam pode demonstrar uma forma de ter o controle sobre o que a escola se pretende enquanto escola, e manter o controle é um dos mecanismos do poder.

Falo de controle e de poder tendo como base Michel Foucault. Quanto ao poder, segundo Foucault, "(...) deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir." (FOUCAULT, 1996, p. 08) Isso quer dizer que o poder é disseminado, se estabelece através das relações humanas e sociais. Não diz respeito apenas a uma hierarquia, ou a uma relação entre Estado e sociedade. O que acontece são relações de poder, logo a disputa pelo poder.

Foucault entende a escola como uma das instituições reguladoras, onde as regras são ensinadas, exercidas e controladas. Dentro da escola o poder é exercido. A partir desse ponto de vista, podemos ver (no sentido de olhar) que na escola a que se refere a experiência descrita, existe uma rede de poderes sendo exercidos. A direção tomando as rédeas, controlando, para manter-se no poder maior. Os professores, inclusive eu, disputando poderes entre si, disputando a dominação das crianças, o controle das situações. Eu consigo agora, de longe, me enxergar nesse emaranhado todo. Consigo enxergar que, a coordenação tinha a função de preservar o controle da direção, as professoras queriam continuar em seus postos de poder estáticos, e eu queria ter o poder de fazer as coisas do jeito que eu achava certo e coerente.

Essa rede de poderes se evidencia quando o meu cajado de diretora da peça é quebrado em pedaços no final do ano e distribuído para todos regerem a orquestra a seu modo, ou seja, no momento em que as professoras passaram a ensaiar com os alunos, que os ensaios foram abertos para que todos que estavam num posto de poder pudessem exercê-lo à sua maneira. Por isso me senti tão incomodada, porque o meu pedaço de poder estava sendo dividido involuntariamente.

Ao pensarmos na forma de funcionar esta escola, podemos perceber mecanismos muito complexos, contraditórios e em alguns momentos até incoerentes.

A questão de não estar determinado os conteúdos do teatro, ou uma diretriz, no primeiro semestre, de início demonstra certa autonomia do professor de fazer o seu planejamento, uma certa liberdade. Mas ao olharmos mais de perto, podemos perceber que a interferência da escola foi apenas na peça de final de ano, portanto revela uma preocupação maior com o produto, com o que ia ser apresentado, pois o produto da peça poderia revelar e expor, de certa, forma a escola.

Não houve interferência no meu planejamento, mas teve um acompanhamento do que eu estava fazendo, pois era necessário, pelo menos na unidade II, entregar o plano mensal das aulas. Podemos pensar que a escola precisa exercer condutas de caráter organizativo, mas se pensarmos ao fundo, organizar nos leva a manter a ordem, ter o controle e chegamos no poder.

No segundo semestre eu também tinha a pseudo liberdade ou pseudo autonomia de fazer as coisas do meu jeito desde que ensaiasse o texto proposto pela diretora da escola, o mesmo texto para todas as turmas, duas turmas a cada apresentação, com todos participando, integrando a música e a dança. Talvez o fato da peça já ter sido determinada possa ser uma forma de controle, pois independentemente das minhas propostas cênicas, com o texto e as condições pré estabelecidas e como todos já conheciam o meu trabalho, Os Saltimbancos não podia fugir muito do que a escola esperava.

A pré determinação do texto pela diretora tem outras implicações. Primeiro pode revelar o projeto dela de teatro na escola, um texto que carrega questões sociais e políticas muito marcantes no Brasil, tendo sua importância histórica. Depois, o texto já havia sido apresentado no ano anterior, com a aprovação dos pais. Não estou aqui tentando adivinhar o que se passou pela cabeça dela ao escolher a peça, ou detectar seus motivos. O que quero discutir aqui são os mecanismos de ações que revelam o que não é dito, ou o que não é claro.

Trata-se, no caso de uma apresentação na escola, com já disse anteriormente, de uma relação entre público e atores muito peculiar, pois são os filhos dizendo coisas aos seus pais. Num projeto interacionista, como a escola se diz, o sujeito é senhor de seu conhecimento e o que se busca é a autonomia. Ora,

não seria uma oportunidade única dos filhos dizerem aos pais sobre o que pensam, o que aprenderam e como se sentem, através de histórias e textos criados coletivamente ou selecionado através de um consenso? Talvez fazer uma peça pelo processo colaborativo é abrir mão do poder, entregar o poder nas mãos do professor e principalmente nas mãos dos alunos. A escola estava disposta a ir tão longe? É aí que vemos uma incoerência entre o que é dito, o que é feito e o que não é falado. Vemos então, o interacionismo nos casos confortáveis, onde não há perigo, onde o fogo está controlado, onde a situação está dominada, ou seja, dentro da sala de aula, através dos professores cumpridores das metas do projeto da escola. Vemos também uma inversão de concepções, pois como o professor será o mediador de um projeto que nem ele mesmo almeja? Que nem ele mesmo propôs?

Mas então a escola é a grande vilã da história? Vamos voltar ao poder. Trata-se de uma escola particular, que existe mediante pagamento da mensalidade, com suas concepções do interacionismo, que são sempre reforçadas nas reuniões, mas que serve a uma classe média que quer deixar seu filho na escola e não quer ter mais problemas, pois eles pagam pelo serviço. Então, ao tirarmos da situação a questão pedagógica e enxergarmos a escola como prestadora de serviços, temos a velha frase que como consumidores, quando somos mal atendidos, dizemos: o cliente em primeiro lugar. Então a direção da escola também está nesse emaranhado de poder, também tem que cumprir certas regras, também é pressionada. Mas a escola também resiste. O fato de deixar as quatro linguagens artísticas no currículo escolar com professores especialistas, numa sociedade em que a arte é desvalorizada e, mesmo com reclamações de alguns pais sobre essa grade curricular, a escola continua defendendo essa idéia, é uma prova de que nem todas as questões estão à mercê do cliente.

Essa interpretação, essa leitura que faço não é para apontar o dedo e dizer de quem é a culpa, pois como o próprio Foucault afirma: "Onde há poder, ele se exerce." (FOUCAULT, 1996, p. 75) Não pretendo também inocentar atitudes, julgar, colocar-me como réu ou vítima. Busco compreender, sob perspectivas teóricas o que me aconteceu.

Ao analisar o meu planejamento, devemos levar em conta que eu não havia trabalhado com os alunos de maneira seriada, ou seja, alunos de mesma idade divididos por série, dentro da sala de aula. Minhas experiências anteriores eram com

crianças de idades diferentes em aulas extracurriculares. Como, a partir de então, se tratava de ensino formal, de maneira seriada, me preocupei em mostrar os conteúdos do teatro, mostrar a diversidade dessa linguagem e também uma necessidade de provar para mim mesma e para a escola o teatro como conhecimento possível de ser ensinado na escola como uma disciplina do currículo. Isso não quer dizer que eu considerava as aulas extracurriculares menos importantes ou o teatro não era conhecimento e linguagem, mas na situação nova em que me encontrava, diante de uma equipe que avaliava o meu trabalho constantemente, senti a necessidade de mostrar o maior número possível de elementos da linguagem teatral que eu me sentia capaz de trabalhar.

Portanto, no início dessa pesquisa, de minha trajetória como professora de teatro daquela escola, minhas inquietações mais pulsantes eram em relação aos conteúdos a serem ensinados numa aula de teatro. Consigo perceber agora que na verdade me via diante de um paradoxo, pois a concepção do teatro como conhecimento transgride o pensamento positivista o qual nem as artes estavam presentes, ou se estavam presentes eram a favor da Matemática ou das Ciências. Colocar o teatro como disciplina num sistema seriado que herdamos do positivismo me levou a dar continuidade a essa linha de pensamento e estabelecer conteúdos para as séries de maneira linear, ou seja, depois disso eles aprenderão aquilo e assim por diante.

Isso não quer dizer que o teatro tenha que deixar de ser uma disciplina, pois acredito que inserir as artes no currículo escolar em nossa sociedade contemporânea onde se faz necessário ler de outras formas esse mundo fragmentado, é mais do que pertinente. Além disso,

(...) na construção do conhecimento, sempre serão necessários disciplina, ordenação, procedimentos algorítmicos, ainda que tais elementos não bastem, isoladamente ou em conjunto, para compor uma imagem adequada dos processos cognitivos. (MACHADO, 2000, p. 133)

A questão não é provar que o teatro é conhecimento através dos conteúdos, mas sim a maneira de se trabalhar o teatro na escola, a concepção que se têm das artes, como o conhecimento do teatro é concebido na escola, a concepção de escola, professor, educador, educando, aluno, criança, projeto, planejamento, teatro.

De que conhecimento e de que teatro estamos falando? O modo como o conhecimento do teatro se constrói pode ser a verdadeira questão.

Nilson José Machado, que me ajudou a chegar nessa “verdadeira” questão, ao discorrer sobre o conhecimento, nos propõe a “(...) imagem metafórica de uma rede, de uma teia de significações (...)” (MACHADO, 2000, p. 130). Miriam Celeste, brilhantemente se apropriou dessa rede de significações para o conhecimento das artes visuais, mas que se amplia para as demais linguagens artísticas, construindo um mapa, através do projeto Arte na Escola, com o apoio da Fundação lochpe. Tal concepção e estudo teve continuidade e compõe também documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para o ensino das artes.

Essa imagem do conhecimento como uma rede de significações proposta por Machado nos mostra que a rede, assim como o conhecimento, não tem um centro e está em constante atualização e transformação, sendo que as disciplinas desempenham o papel de mapeamento da rede e, portanto, “(...) o que verdadeiramente importa é o deslocamento das atenções das disciplinas para as pessoas.” (MACHADO, 2000, p. 136)

Dessa maneira, acredito que esse possa ser um caminho para pensarmos sobre como articular o teatro e a educação, a partir de redes de significações. A partir da complexidade da linguagem teatral. A partir da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Encarar o complexo e o subjetivo.

Sobre a experiência de narrar-se

Talvez eu esteja aqui fazendo mais perguntas do que apresentando respostas, resultados e conclusões. Mas trata-se de uma mudança de visão, uma transformação de concepções que aconteceram em mim ao passar pela experiência de narrar-me, analisar-me, refletir-me, criticar-me, teorizar-me.

Vimos que a palavra experiência envolve uma gama de linha de pensamento que caminha para a transformação. A experiência de si caminha para a transformação de si mesmo. Quando colocamos a transformação como uma consequência da experiência, não quer dizer que antes era melhor ou pior, mas sim que se amplia a visão de si mesmo.

O processo de descrever, narrar a sua própria experiência pode ser associado, inicialmente, a um processo terapêutico, quase catártico, o qual a

narração dos fatos estão junto com as emoções, e essas são jorradas para fora. Mas a cura não se dá ainda neste momento. O objetivo não é a cura e por isso digo que inicialmente é terapêutico.

Após a descrição do que foi feito, comecei a reler e a pensar sobre. E talvez aí que se inicia a transformação. É o refletir-me no sentido do espelho, de me ver. E nem tudo o que eu vi me agradou. Algumas partes estavam com sombras, outras iluminadas demais. Então olhei com mais calma. Parar para olhar. Parar para olhar foi fundamental para a experiência de mim. Não olhei apenas para o meu umbigo, olhei para dentro dele, para dentro de mim, para minha imagem e para minhas emoções. Nem tudo o que vi foi bonito, mas tudo que vi fez parte de mim.

Buscar referências. Compartilhar. Conversar com autores, com referências, comigo mesma. Não é um movimento linear. É um movimento de busca, de constatações, de ir e vir. Identificar minhas referências, além de mostrar que não estou falando sozinha, pois trata-se de uma pesquisa, fez com que me conhecesse melhor. Saber de onde estou falando, descobrindo que estava falando de um lugar que não queria falar, mas que só descobri quando parei para olhar.

Quando descobri que, falando grosso modo, estava “sendo positivista”, foi quase como confessar um pecado. Mas foi fundamental para entender minha questão. Para concluir verdadeiramente o que é e o que não é. Portanto a busca de referências, a reflexão sobre o se passou, o embate das idéias, a explicitação das situações, a problematização, são os elementos que tornam a experiência, além de terapêutica, conhecimento, pesquisa e transformação de si mesmo.

Além da transformação de mim mesma, acredito que nessas páginas, o leitor pode se identificar e rejeitar. Mostra o dia a dia do professor, do funcionamento de uma escola, mas é quase obsceno, pois fala da intimidade, de uma intimidade que não é falada em grupos de formação e reuniões pedagógicas. Uma intimidade que dificilmente falamos para nós mesmos e quando falamos temos a sensação de vergonha, absurdo e auto punição.

É possível generalizar a experiência para pensar principalmente sobre teatro e educação, mas trata-se de uma experiência única. Não tão efêmera quanto uma peça de teatro e não tão generalizante quanto um livro de metodologias.

Trabalhar com educação e com teatro é trabalhar com pessoas, é se relacionar com pessoas. É lidar com a subjetividade de si e do outro. Portanto

quando sabemos do que estamos falando e quando, ao contar as próprias histórias nos transformamos, construímos nossa identidade e aí sim, somos sujeitos de nossas vidas.

Larrosa já dizia: “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.” (LARROSA, 1994, p.69)

Concluo esta pesquisa transformada, acreditando no poder das palavras sobre mim mesma, na potencialidade de transformação através do contar histórias sobre si, e assim construir a própria identidade, assumindo a própria subjetividade.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos.** São Paulo: Editora Senac, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- _____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** 8ª ed. São Paulo; Civilização Brasileira, 2005.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A construção do personagem.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DEWEY, John. **Tendo uma experiência, in *Experiência e natureza; Lógica e a teoria da investigação; arte como experiência; vida e educação; teoria da vida moral.*** Traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de carvalho. 2ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Os Pensadores.
- DEWEY, John. Experiência e pensamento. In: _____. **Democracia e Educação: Introdução à filosofia da educação.** 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 12ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro.** 3ª ed. Revista. Campinas: Papirus Editora, 2005.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e a Educação. In: **O sujeito da educação – estudos foucaultianos.** Org. Tomaz Tadeu Silva. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MACHADO, Nilson José. **Educação: Projetos e Valores.** 3ª edição. São Paulo: Editora Escrituras, 2000
- ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. Novas Diretrizes Curriculares: Novas Práticas de Ensino de Teatro. In SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.). **Visões da Ilha – apontamentos sobre Teatro e Educação.** São Luís, 2003.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

Internet:

Centro de Ensino São José <<http://www.cesaojose.com.br/index.php>>.

Figura 1

F. G. Shamat da Giambattista Tripolo. **Pulccinelli Che cucinano maccheroni**, 1751. Collezione Fava Buccino.
<http://www.commediabyfava.it/IT/galeria/documentos.htm>

Figura 2

<<http://digilander.libero.it/freetime1836/commediaarte.htm>>

Anexo 1 – Manual do Professor 2007



MANUAL DO PROFESSOR - 2007

PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERACIONISTA

“O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos do desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”
Vygotsky

A proposta pedagógica do Centro de Ensino São José é baseada nos pressupostos interacionistas, onde a idéia básica é a de que o ser humano constitui-se enquanto tal na relação com o outro social. A idéia central para a compreensão das concepções dessa proposta é de mediação. Enquanto sujeito do conhecimento, o aluno não tem acesso direto aos objetos (conhecimento), mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes da real (as disciplinas e os conteúdos). O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de operação mental; por outro se refere ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre o sujeito e o objeto do conhecimento tem origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação do mundo real.

Três elementos da teoria interacionista são importantes para a construção da autonomia do sujeito.

Em primeiro lugar, a relação entre o indivíduo e sua cultura (lembrando que a cultura não é pensada um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um “palco de negociações”, em que seus membros estão em constante processo de reinterpretação de informações, conceitos e significados).

Em segundo lugar, a configuração absolutamente particular da trajetória de vida de cada indivíduo.

E, em terceiro lugar, a natureza das funções psicológicas superiores (referindo-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais).

A partir desses três elementos, a estreita associação entre sujeito psicológico e contexto cultural não implica determinismo. Ao contrário, cada indivíduo é absolutamente único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e cria sua própria cultura.

Buscamos um ambiente escolar que estimule, provoque e apóie o educando, tornando possível trabalhar aspectos imprescindíveis para uma formação integral e sólida. São alguns deles:

- Levar para dentro da sala de aula todos os acontecimentos contemporâneos que tenham relação com os conteúdos e com os alunos direta ou indiretamente;
- Favorecer a interdisciplinaridade e a espontaneidade;
- Trabalhar o máximo de tempo possível em grupo, seguindo os pressupostos interacionistas entre eles. O conhecimento se dá através das relações;
- Se utilizar de todos os meios de comunicação e de diversas fontes a fim de favorecer a imparcialidade da transmissão do conhecimento.

PROJETO 2007 “ASA DELTA”

“ Neste projeto, a ASA DELTA representa o conhecimento, sendo ele o suporte necessário para que o educando vá por fascinantes e desconhecidos caminhos.”

A FINALIDADE DE TRABALHARMOS COM PROJETO, é ampliar a educação, sendo uma prática que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem no ambiente escolar.

O PROJETO “ASA DELTA” FOCARÁ-SE para promover o desenvolvimento da autonomia do aluno e a aquisição de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema.

Em cada ciclo escolar, este projeto assumirá uma diferente característica, a fim de possibilitar o total aproveitamento de suas possibilidades. Porém, em todos os ciclos as palavras-chave do projeto serão:

CONHECIMENTO INTERDISCIPLINARIDADE CRIATIVIDADE

Educação Infantil – O projeto será centro de interesse

Ensino Fundamental – O projeto será ponto de partida

Ensino Médio – O projeto será objeto de pesquisa

CABERÁ AO PROFESSOR possibilitar a interação e articulação entre os conhecimentos de distintas áreas favorecendo conexões que serão estabelecidas a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, criando expectativas, desejos e interesses por novos conhecimentos científicos.

Será importante lidar com ambigüidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis a priori e emergentes no processo.

O professor deverá respeitar os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos desde a etapa de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos do aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento.

O professor deverá incitar o aluno a tomar consciência de suas dúvidas temporárias e certezas provisórias (Fagundes et al., 1999), ao mesmo tempo em que poderá ajudar a articular informações com conhecimentos anteriormente adquiridos, a gerenciar o seu desenvolvimento.

O professor será o **consultor, articulador, mediador, orientador, especialista e facilitador do processo em desenvolvimento pelo aluno**. A criação de um ambiente de confiança, respeito às diferenças e reciprocidade, encoraja o aluno a reconhecer os seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir dos próprios erros. Da mesma forma, o professor não terá inibições em reconhecer seus próprios conflitos, erros e limitações e em buscar sua depuração, numa atitude de parceria e humildade diante do conhecimento que caracteriza a postura interdisciplinar.

PLANO DE ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PROJETO

O plano é a espinha dorsal das ações e vai se completando durante a execução do projeto. Ele deve ser elaborado pela equipe docente que deverá entender que a interdisciplinaridade (Fazenda, 1994) caracteriza-se pela articulação entre teorias, conceitos e idéias, em constante diálogo entre si.

1º - Pensar em um tema (diferente para cada série) interessante aos alunos que consiga abordar:

- Os objetivos da turma (relacionados aos conteúdos)
- Interdisciplinaridade
- Estudos de meio
- Feira Cultural e Científica

2º - Pensar no "produto final" de cada bimestre

3º - Pensar em formas de avaliação

ATIVIDADE PARA CASA

O objetivo da atividade para casa no Centro do Ensino é o de desenvolver a vontade de investigação, mecanismo central do processo de elaboração do conhecimento, do qual professores e alunos participam criativamente, redefinindo seus papéis e as relações entre eles, bem como potencializando a construção coletiva do conhecimento e o favorecimento da autonomia e da responsabilidade.

Nossas preocupações para que as atividades para casa aconteçam de forma construtiva:

- Considerar as necessidades e possibilidades dos alunos para não prejudicar a auto-estima dos que não conseguem cumprir sozinho as atividades extraclasses. Na medida do possível, cada aluno deve fazer a tarefa adequada ao seu ritmo de aprendizagem;

- Trabalhar com os alunos os objetivos das atividades, dando-lhes oportunidade de trabalhar com a autonomia na busca do conhecimento, criando um vínculo agradável com os estudos;

- Utilizar as atividades coletivas: como um barômetro da relação do aluno com o convívio em sala e a escola permitindo proximidade com suas regras. Outro objetivo mais imediato é resolver questões específicas ligadas aos conteúdos já estudados, ou antecipar algo que ainda não foi trabalhado em sala, como desafio, diagnóstico ou avaliação.

- Orientar a utilização das novas tecnologias: programas televisivos, desenhos animados, pesquisas na Internet, etc., de maneira crítica e equilibrada, devido à declarada preferência das crianças e dos jovens que podem deixar-se seduzir por elas.

- Estimular a família a participar da vida escolar do filho, contribuindo com a resolução das dúvidas surgidas nas atividades, principalmente nas séries iniciais. Cabe aos pais definir, junto com ele, um espaço adequado ao estudo, ou seja, um ambiente tranquilo. Os pais não devem fazer a tarefa pelos filhos, mas sim incentivá-los.

REGISTRO

Devemos entender o registro como uma estratégia cotidiana que servirá como ponto de partida para a elaboração de um relatório, pois através destes é possível compreender e visualizar o desenvolvimento intelectual, social e emocional do aluno ou do grupo.

O professor deve ter o hábito de registrar todas as produções realizadas, o cotidiano do seu aula, observações importantes sobre exercícios, trabalhos, pesquisas ou outras.

O registro tem o objetivo maior de proporcionar:

- Análise do processo de aprendizagem dos alunos;
- Organização de futuras atividades e aulas;
- Avaliação do trabalho desenvolvido na sala de aula;
- Diagnosticar dificuldades de alunos;

Além disso, é um instrumento efetivo do trabalho do professor, pois é através deles que pode-se documentar todos os momentos de uma aula.

O que registrar?

Para que possa alcançar os objetivos e que os mesmos possam contribuir no trabalho do professor é importante registrar:

- Necessidades e dificuldades detectadas em seus alunos;
- Avanços ou dificuldades no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem;
- Relação e convivência dos diferentes grupos da turma;
- Envolvimento dos alunos nas atividades;
- Execução e cumprimento das atividades;
- Intervenções do professor necessárias para execução e realização das atividades;

Todas essas informações obtidas através do registro dos diferentes professores são componentes fundamentais para que o tutor possa redigir o relatório do processo de ensino-aprendizagem individual de seus tutorados.

O que é um Relatório?

É o conjunto de palavras que irão descrever a realização de um trabalho e dos resultados obtidos, assim como das idéias associadas, de modo a constituir uma compilação completa e coerente de tudo o que diga respeito a esse trabalho.

O que relatar:

- O texto deve conter dados objetivos sobre a aprendizagem do aluno, evitando generalizações do tipo "é muito criativo" ou "bastante envolvido com as atividades propostas".
- Procura redigir textos personalizados, chamando o aluno pelo nome, narrando situações que ilustrem como está o processo de aprendizagem ("Ana avançou muito na resolução de problemas matemáticos após resolver cálculos com o uso do material concreto").
- Deve-se também dar exemplos de situações em que a criança foi bem sucedida ("Foi um levantar hipóteses interessantes quando estudamos substâncias como a água, a terra e a areia. Ele disse: "Professora, não vai dar certo com a água suja, porque a sujeira é pequena e vai passar nos fuzinhos da corrente").
- Por tratar-se de um texto relativamente longo, deve ter elementos de coesão, como conjunções (mas, porém, enquanto, etc.), e pronomes relativos (que, quem, quando, etc.) para encadear ideias e estabelecer causa e consequência. Procura evitar usar conceitos técnicos ("dentro de uma perspectiva construtivista", João já está na fase alfabética"). Se tiver que mencioná-los, não se esqueça de explicar o significado.
- Procure analisar cada criança individualmente, levando em consideração os progressos alcançados, as dificuldades que persistiram e o que está sendo feito para viabilizar tais situações.

- É importante considerar os avanços cognitivos e atitudinais (avaliar atenção, memória, percepção, raciocínio lógico tanto no concreto como no abstrato; comunicação e a linguagem; a saúde física, as informações e os relacionamentos interpessoais).
- As observações comportamentais são importantes para que os pais tenham conhecimento do desempenho da criança na escola, para tanto é importante analisar a integração do aluno ao grupo e ao contexto escolar; suas características individuais como: timidez, recatada, atenção, inquietação, obediência, organização, cuidados com materiais e objetos de sua pessoa, compartilhamento do aprendizado, responsabilidade, contribuições às aulas e competitividade (desafador e der influencável).

DISCIPLINA

A disciplina escolar não consiste em um rescalvado de propostas para enfrentar os problemas de comportamento dos alunos, mas em um enfoque global da organização e da dinâmica do comportamento na escola e na sala de aula.

A disciplina deve ser trabalhada dentro da sala de aula, para que o professor consiga estabelecer relações com seus alunos, ajudando-os a alcançar e avançar no conhecimento.

Na instituição de ensino a disciplina se faz presente em três níveis possíveis:

I. Em nível de finalidades, no sentido de que o desenvolvimento de atitudes, valores e normas, devem de fazer parte do currículo oculto deste Sistema Educacional, uma vez que acreditamos que o propósito de socialização dos alunos precisa de atenção à disciplina escolar, bem como o desenvolvimento dos elementos de aprendizagem, para seu completo desenvolvimento e consecução.

II. Em nível preventivo de problemas de comportamento, basicamente mediante o uso de dois instrumentos, um deles de caráter formal e outro de caráter procedimental. O Regulamento do Regime Interno e as Tutorias.

O primeiro trata-se de um documento da escola, que incorpora a dimensão formalizadora da estrutura educacional, o que significa o conjunto de regras, normas e procedimentos do sistema organizacional da instituição.

O segundo é entendido como a forma de ação docente que abarca todos os níveis da escolaridade e que se destina entre outras funções, a responder de maneira permanente pelos aspectos relacionados à orientação escolar, pessoal e vocacional/profissional dos alunos. É um olhar diferenciado, porém não apenas um olhar, mas sim observar e perceber o aluno em todos os seus aspectos educacionais.

III. Em nível de sanção de comportamentos classificados como faltas leves, graves, ou muito graves nos decretos relativos aos direitos e deveres dos alunos, existentes no Regulamento Interno Escolar. Em todo o caso, a figura do Diretor, do Orientador Educacional assim como o Tutor do aluno afetado, e, muito particularmente, o conselho escolar desempenham um papel definitivo no que se refere à aplicação de sanções disciplinares.

A disciplina deve ser vista como uma proposta de formação de convivência e no respeito aos demais, por um enfoque preventivo-educativo.

TRABALHO EM GRUPO

Verificamos que o papel do professor-orientador é de extrema importância para o bom funcionamento dos grupos de trabalho e para o desenvolvimento das propostas de investigação e pesquisa.

Alguns pontos devem ser observados, com relação à atuação do professor-orientador:

I. **formação dos grupos:** a formação dos grupos deve ser através dos interesses de cada membro-formador. Cabe ao professor-orientador, mediar e coordenar tal formação a fim de estabelecer o bom funcionamento do grupo e para o desenvolvimento da proposta.

II. **apresentação da proposta de pesquisa-investigação:** devem ser estabelecidos com clareza os objetivos a serem alcançados com a proposta de investigação assim os grupos de trabalho tendo as metas claras a serem alcançadas, terem liberdade para a escolha do caminho a ser percorrido, com a mediação e orientação do professor-orientador.

III. **checagem prévia dos dados obtidos:** faz-se necessárias algumas medições de como andam as pesquisas assim, torna-se mais fácil a correção de dados, avaliação do que já foi encontrado e formulação das hipóteses e considerações finais.

IV. **avaliação:** deve ser estabelecida com clareza juntamente com a apresentação da proposta de pesquisa-investigação. No último planejamento, todos os itens estabelecidos devem conter um breve explicação com críticas, sugestões e etc.

V. **a auto-avaliação** também deve ter conteúdos claros e objetivos traçados em parceria alunos e professor-orientador e é de extrema importância e também deve haver uma justificativa (coletiva e individual).

apresentação final das pesquisas investigação: pode fazer parte da proposta do projeto de investigação ou pode ser do conselho do próprio grupo de trabalho. Importante observar o local e o espaço destinado para as apresentações, pois, assim, se também um estímulo para as demais propostas.

AVALIAÇÃO NO “SÃO JOSÉ”

A prática da avaliação da aprendizagem para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos – por isso é diagnóstico e não voltada para a seleção de uns poucos como se comportam os exames.

Por si, a avaliação como processo é inclusiva e por isso mesmo construtiva e amorosa.

Por ela, tudo quer que se passe:

- Não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção.
- Não há submissão, mas sim espontaneidade e busca.
- Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor.

A AVALIAÇÃO

a) É TRANSPARENTE

Já que oferece a todos os integrantes da comunidade educativa produtos diretamente observáveis e evidências da compreensão em relação ao desempenho dos alunos. Dessa forma, a qualidade de seu trabalho será claramente observável para qualquer pessoa alheia ao trabalho profissional do ensino.

b) É FORMATIVA

Já que conscientiza o aluno em relação ao seu próprio desempenho e o obriga a refletir sobre ele. Enquanto os testes tradicionais apenas exigem do aluno que ele reconheça ou lembre-se do que aprendeu fora do contexto, a avaliação do desempenho capta melhor a construção da aprendizagem, a capacidade do aluno em aplicar seus conhecimentos a situações cotidianas reais e de raciocinar sobre eles.

c) É INTEGRAL

Já que não são avaliados apenas os conhecimentos, mas também as atitudes e as habilidades adquiridas, evidenciadas por suas produções e reflexões em torno delas. Isto é alcançado pela reunião e análise de todos os acontecimentos escolares que envolvem a criança e o jovem.

d) É DEMOCRÁTICA

Já que não inclui apenas a avaliação externa (do professor, de seus companheiros, de seus pais, etc.), mas também a sua própria.

Além disso, os critérios de avaliação são acordados por todos os membros da comunidade educativa e o aluno os tem presentes em seu desempenho.

ATIVIDADE DE ANÁLISE DO CONHECIMENTO E COMPOSIÇÃO DE MÉDIA

A composição da média bimestral se dá pela soma de, no mínimo, 3 atividades diferentes durante o bimestre, devendo obter a média mínima 5 (cinco). Sendo que, algumas atividades são obrigatórias:

1. **Atividade de análise do conhecimento:** com o objetivo de verificar o grau de compreensão e aplicabilidade dos conteúdos desenvolvidos durante os bimestres do ano letivo. Estas atividades são marcadas previamente com a coordenação que divulgará as datas aos alunos. Esta atividade terá peso 2, na composição final da média.
2. **Atividades Extras:** avaliações variadas realizadas ao longo dos bimestres, que privilegiam o processo de ensino-aprendizagem, tais como: Lição de casa, trabalhos e notas de cadernos.
3. **Valores e atitudes:** avaliação individual e do grupo que leva em conta: atitudes, procedimentos, pontualidade, assiduidade, postura, participação e comportamento do aluno durante as aulas.
4. **Projeto Asa Delta:** estará sendo realizado através de trabalhos interdisciplinares ao longo do ano letivo. O Projeto deverá ser avaliado respeitando os componentes de auto-avaliação, trabalho interdisciplinar e produção final do bimestre.

Exemplo para a composição da média bimestral será obtida pela média aritmética de todas as atividades realizadas.
Exemplo para a composição da média bimestral:

- Atividade de Análise do Conhecimento: 5,0
- Atividades Diversas: 7,0
- Valores e atitudes: 6,0
- Projeto Asa Delta: 5,0

MB: (5,0x2)-7,0-5,0+8,0

5

MB: 6,0

***Prova:** atividade interpretativa na qual o aluno deverá relacionar o texto ou os textos, que tratem sobre assunto o mesmo tema do Projeto Ass. Delta. O prova será composto por 3 questões de cada disciplina. Será realizado no 2º semestre para os alunos de 4ª à 7ª série.

***Simulação:** atividade de análise que será composta por questões de múltipla escolha (teste) de cada disciplina e uma prova de redação. Esta atividade será realizada em dia específico, já agendado no calendário semestral e com 3 horas para a sua realização. O aluno deverá permanecer em sala por no mínimo 1 hora.

FORMATÇÃO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE DO CONHECIMENTO

Programas para digitação: Writer (documento do texto) ou Microsoft Word

Configurações da página: Todas as margens 1,5

Tamanho do papel: A4

Fonte: Arial

Estilo da fonte: Normal

Tamanho: 12

Caixa-alinh (o professor deverá preencher os espaços em negrito).

			
Nome: _____		Turma: _____	
Disciplina: _____	Prof: _____	Data: _____	Nota: _____
Objetivo: Verificar a aplicabilidade dos conteúdos ministrados:			
Conteúdo(s): _____			

ESTUDO DE MEIO, TRABALHO/PESQUISA DE CAMPO E ATIVIDADES RECREATIVAS

Estudo de meio: trata-se de uma atividade em que o aluno entra em contato direto com o conhecimento apreendido durante suas aulas teóricas. É uma atividade que possibilita um contato real, além da vivência e experimentação do nosso prática cotidiana.

Esta atividade é de grande importância, pois possibilita ao aluno confirmar, experimentar e comprovar as hipóteses levantadas e discutidas em sala de aula, momento muito produtivo e rico para o amadurecimento e crescimento do nosso jovens cidadãos.

Durante estas atividades, os alunos poderão permanecer fora da escola durante todo o período, bem como, mais que uma dia. Para tanto, contamos com empresas especializadas nestas atividades que garantem total segurança aos alunos e professores que acompanham o grupo.

Trabalho/Pesquisa de Campo: atividade de igual teor ao estudo de meio. Consideramos diferenças, em seu período de duração e na forma de condução das pesquisas. Seu período é determinado de o teor da pesquisa, podendo durar algumas horas até alguns dias. A condução destas pesquisas pode ser orientada pelos professores, que acompanham o grupo no seu desenvolvimento, exposição, feira, etc.) ou dirigida, na qual o professor apenas direciona o aluno ao destino pretendido.

Atividades Recreativas: atividades nas quais os objetivos são recreação, lazer, entretenimento e diversão. Estas atividades podem ocorrer algumas horas ou alguns dias.

O Regimento Escolar aprovado Pela Diretoria de Ensino estará disponível na sala dos professores.

Cabe a cada professor:

- a) planejar o seu trabalho preparando diariamente as suas atividades de forma a obter dos seus alunos o melhor aproveitamento;
- b) conduzir o aprendizado dos seus alunos tendo em vista os objetivos da educação expressos na legislação e no Plano Escolar;
- c) permanecer junto aos seus alunos no ambiente onde os trabalhos estão sendo realizados, assegurando orientação constante e o controle da conduta do grupo;
- d) cumprir os programas determinados para as classes sob a sua responsabilidade, desenvolvendo o seu conteúdo de acordo com as condições de aproveitamento de cada aluno e os critérios determinados no Plano Escolar;
- e) registrar nos instrumentos apropriados, as ocorrências em salas de aula e demais dependências, frequência dos alunos, as atividades desenvolvidas, os resultados das avaliações e outras informações importantes para o processo educativo, mantendo a escrituração em dia e sem rasuras;
- f) entregar pontualmente e nas datas estipuladas, resultados das observações e avaliações, assim como outras informações solicitadas;
- g) comparecer às reuniões de qualquer natureza, realizadas na escola, quando convocadas e delas participando ativamente de acordo com sua função e posição;
- h) identificar, em conjunto com a Equipe Pedagógica, casos de alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;
- i) buscar, numa perspectiva de formação permanente, o aprimoramento de seu desempenho profissional e a ampliação do seu conhecimento, podendo propor e/ou coordenar ações e grupos de formação.

A não observação das rotinas de trabalho dos itens acima, implicará em ocorrências verbais, por escrito e advertências.

Acreditamos no diálogo para o desenvolvimento e crescimento entretanto, regras são necessárias para o bom andamento dos diversos setores.

COMBINADOS COTIDIANOS

- Uso diário do jaleco (colete do professor) em todas as dependências da escola;
- Registro dos trabalhos e pesquisas solicitados para os alunos no site;
- Zelar por todos os espaços físicos da escola;
- Ser pontual, cumprindo os horários de entrada e saída, bem como o horário de cada aula;
- Avisar com antecedência, a equipe pedagógica e administrativa, quando precisar faltar;
- Comparecer com pontualidade aos encontros marcados com coordenação/orientação/direção/psicologia;
- Manter os diários de classe em ordem.

AGENDAMENTO DE APARELHOS

Os aparelhos disponíveis são: televisão, DVD, rádio, máquina fotográfica, filmadora e datashow.

Os aparelhos devem ser agendados com as coordenadoras, o pedido de agendamento deverá acontecer sempre junto com a entrega semanal/quinzenal do planejamento e de extrema importância que sejam registradas as seguintes informações:

- aparelho a ser utilizado;
- horário de retirada;
- horário de devolução;
- qual a série;
- nome do professor

Obs: A retirada dos equipamentos/aparelhos deverá ser feita pelo próprio professor, a entrega deve acontecer imediatamente após o término da utilização com as coordenadoras

- Os agendamentos devem acontecer sempre com a coordenação

- Os complementos (filme, fita de vídeo e áudio) devem ser solicitados juntamente com a entrega do planejamento.
- O aluguel de DVD, folio documentário pelo professor tem uma locadora de sua preferência; no qualquer material que necessite do atendimento da secretaria, deve ser informado no ato do agendamento do aparelho. Caso contrário NÃO haverá reembolso.

Com:

1. Quando houver algum dano causado aos aparelhos, o professor deve comunicar à coordenação imediatamente, a responsabilidade dos aparelhos é inteiramente do professor que agendou.
2. Fica proibida a utilização de CD /DVD Pirata.

REQUISIÇÃO DE MATERIAIS

- Os pedidos de materiais devem acontecer diretamente para a coordenação, sempre na mesma data da entrega do planejamento.
- O material será deixado para o professor na sala dos professores.
- **Não serão entregues materiais pedidos na mesma hora ou que não conste no planejamento do professor.**

XEROX

- Os pedidos de xerox também deverão ser feitos à coordenação na entrega do planejamento mensal/quinzenal.
- A entrega das cópias acontecerá via coordenação.
- É importante que os originais, dos quais serão tiradas as cópias, estejam em estado apresentável, com o logotipo da escola e outras informações ou identificações, que caberá ao bom senso do professor e verificação da coordenação.

MATERIAL - SALA DOS PROFESSORES

Semanalmente será colocado na sala dos professores:

- Giz de lousa (branco e colorido)
- Folha de sulfite

O uso e controle deste material caberá a todos os professores.

VALES MENSAIS

- O pedido deverá ser feito pessoalmente na secretaria da escola até o dia 15 de cada mês. após esta data não será mais aceito.

PAGAMENTO

- O pagamento será feito todo 5º dia útil de cada mês.
- **É de extrema importância que todos os funcionários passem, nesta data, na secretaria da escola, para receber e/ou assinar recibo ou holerit.**

CESTA BÁSICA

- A retirada deve ser feita mediante a assinatura do recibo diretamente na secretaria.
- O prazo para a retirada é de 5 dias, após a chegada da cesta. Após este período as cestas serão recolhidas.
- O horário de atendimento da secretaria é: das 7h às 12h e das 12h às 17h, esse é o melhor horário para que sejam atendidas com calma e tranquilidade.

Anexo 2 – Planejamento das professoras tutoras, separados por série.

1º ano

Tema: Descobrimos a arte de se comunicar

- como surgiu a escrita?
- Comunicando-se através de carta, jornal, panfletos.
- Vivenciando a comunicação digital (tele-jornal, tele-novela e internet)
- O corpo também fala (Braille, linguagem dos sinais, teatro...)

Estudos do meio:

1º semestre – visita a um jornal ou revista

Correio, supermercado.

2º semestre – Passeio divertido.

2º ano/1ª série:

Tema: O mundo que te quero bem

1º bimestre – Convivência (amizade, regras, preconceito, disciplina, honestidade).

Produto: Quadro coletivo, passeio: Editora Paulus.

2º bimestre – Compreensão: pesquisa, leitura, escrita (trabalho com jornais, revistas, gibis, etc).

Produto final: Livro coletivo, teatro.

3º e 4º bimestres: Preservação e criação

Reescrita das músicas

Instrumentos musicais e reciclagem

Sucata

Produto final: Coral cênico

Passeio: Sítio recreativo.

3º ano/2ª série

Tema: Grandes Invenções

3º ano A e C

1º bimestre – Benjamin Franklin – Energia Elétrica

2º bimestre – Santos Dumont – Avião

3º bimestre – Tomas Edison – Lâmpada

4º bimestre – Alexander Bell – Telefone

3º ano B e D

1º bimestre – Ralph Baer – Vídeo Game

2º bimestre – Isaac Newton – Lei da Gravidade

3º bimestre – Vital Brasil – Soro Antiofídico

4º bimestre – Johannes Gutemberg – Imprensa

Produto final: Criação de uma invenção

Estudos do meio:

1. Parque Centec
2. Aeroporto
3. Museu das Invenções
4. Ida ao Correio

4º ano/3ª série – “O que é? O que é?”

Avaliação:

Será contínua e terá objetos de observação os seguintes tópicos:

- Participação;
- autonomia;
- trabalho em grupo;
- procedimentos de pesquisa;
- tratamento da informação;
- produto final.

1º bimestre

Tema: Fundamental para a vida.

Produto: Cartazes.

Conteúdos:

Língua Portuguesa: Adivinhas.

História: O tempo na nossa história.

Geografia: Paisagem.

Filosofia: Respeito

Ciências: Qual a importância do ar e da água na nossa vida.

Matemática: Quatro operações no cotidiano.

2º bimestre

Tema: Ganhar e perder.

Produto: Maquete.

Conteúdos:

Língua Portuguesa: Textos institucionais.

História: Chegada dos portugueses.

Geografia: A cidade e o campo.

Filosofia: Competir.

Ciências: Cadeia alimentar.

Matemática: Jogos matemáticos.

3º bimestre

Tema: Tempo e espaço.

Produto: Exposição.

Conteúdos:

Língua Portuguesa: História em quadrinhos.

História: Dos povoados às grandes cidades.

Geografia: Crescimento das cidades.

Filosofia: Cada um no seu tempo.

Ciências: Os sistemas do corpo.

Matemática: Entendendo o tempo.

4º bimestre

Tema: Natural

Produto: Livro.

Conteúdos:

Língua Portuguesa: Verbos.

História: O novo campo.

Geografia: Onde está a nossa vegetação nativa?

Filosofia: O que é natural?

Ciências: A tecnologia dos alimentos.

Matemática: Cálculo mental no cotidiano.

5º ano/4ª série – Tema: Você sabe...

1º bimestre

Como tudo começou...

Português – História da escrita.

Matemática – História dos números.

Ciências – O Big Bem

Filosofia – Mito da caverna (Platão)

História – Documentos históricos e história do carnaval

Geografia – Mapas históricos e bandeiras do Brasil (Monarquia e República)

Produto final: Apresentação da história da escrita e dos números.

2º bimestre

Quem somos?

Português: Poemas sobre família

Matemática: Criando formas humanas com poliedros e corpos redondos

Ciências: Reprodução humana.

Filosofia: Provérbio: “A mais bela obra humana é ser útil ao próximo.” (Sófocles)

História: Árvore genealógica.

Geografia: Você é brasileiro (miscigenação)

Produto final: Exposição.

3º bimestre

Como o mundo gira...

Português: Poemas em movimento

Matemática: Trabalhando com Tangran

Ciências: Energia

Filosofia: Valores

História: A chegada dos portugueses

Geografia: O Brasil e suas paisagens. Produto final: Montagem de um livro com poemas.

4º bimestre

Qual o seu lugar no mundo...

Português: Produção de texto

Matemática: Trabalhando com desafios

Ciências: Os biomas e sua preservação.

Filosofia: Cidadania

História: Os brasileiros hoje

Geografia: Aspectos culturais da atualidade.

Produto final: Feira cultural e científica.

Anexo 3 – Registro das histórias dos 1ºs anos, referente à aula 11, capítulo 2

A floresta queimada

Era uma vez um dragão que dormia debaixo da árvore, aí existiam dois macaquinhos que acordaram o dragão. Aí o dragão ficou com tanta raiva que pegou fogo na floresta inteira. Aí veio o bombeiro, ele estava dirigindo o carro e viu uma floresta queimada e seguiu o fogo. Aí ele jogou água no mato inteiro, aí depois os índios pescaram, os macacos comeram o dragão e foram felizes para sempre.

O mundo do mar

Os golfinhos e os peixes estavam pulando na água, até que veio o leão faminto, cheio de fome para comer peixe. Daí ele estava perto da água, viu os golfinhos e queria comer os golfinhos. Os golfinhos foram para dentro da água, tinha uma espada e machucou os golfinhos. Daí eles tentaram acordar o golfinho que se machucou. O leão salvou o golfinho machucado e ficou bom e viu que ajudar as pessoas é muito bom.

Esqueleto da morte

Em um mundo bem distante havia uma menina e um menino. Eles acharam uma tumba e aí eles abriram e descobriram que tinha uma maldição. A menina abriu o caixão e o esqueleto despertou. A maldição foi revelada. A menina e o menino rezaram a Deus e aí Deus mandou um cavaleiro que queria derrotar o esqueleto maldito. O cavaleiro derrotou o esqueleto. Depois o dragão do esqueleto maldito também foi derrotado. E aí o cavaleiro levou as crianças para a casa e elas encontraram seus pais e fim.

Caçar leões

Os índios estavam na floresta para caçar leões. Aí os índios mataram o leão e cortaram, tiraram os pelos e depois colocou num prato e o prato em cima da cabeça e o outro índio foi cozinhar e a índia foi costurar para fazer um cachecol de sua juba. E os índios fizeram uma festa com churrasco de carne de leão usando os cachecóis.

A Floresta Amazônica

Era Natal, todo mundo ganhou presente, menos as quatro crianças. Depois o Papai Noel levou as quatro crianças para uma floresta que era a Floresta Amazônica. Depois o vampiro mostrou os dentes para as crianças e elas correram e bateram num castelo velho. Elas entraram e tinha sete escadas, subiram as escadas e acharam um mapa que tinha um tesouro. Este mapa tirava as crianças do castelo. Elas voltaram para casa e ainda era Natal. Tinha uma festa e elas ganharam os presentes do tesouro que elas acharam na floresta e fim.

Caçadores atacados

Era uma vez um leopardo que vivia na floresta. As caçadoras tinham poderes fazendo as pessoas e os bichos viverem de novo.

O leopardo matou a girafa e as caçadoras, mas as caçadoras viveram de novo com seus poderes. Quando as caçadoras tentaram matar o leopardo ele se defendeu com as garras.

As caçadoras fazem a girafa viver e ela saiu comendo frutinha com as caçadoras, o leopardo morreu e elas viveram felizes para sempre.

Os caçadores da onça

Personagens:

Caçador, onça e cobra, irmã 1 e irmã 2.

Era uma vez duas irmãs, um caçador e uma onça. As irmãs acordaram em sua casa que era na floresta. Viram uma onça e chamaram o caçador.

O caçador foi até lá e prendeu a onça. Pegou sua espingarda e matou a onça. Ele foi almoçar e as irmãs foram dormir contentes. Quando elas acordaram, tinha uma cobra na floresta e elas chamaram o caçador. O caçador fez um som e a cobra foi para a árvore e elas foram dormir.

Os caçadores do mato

Era uma vez dois irmãos e um tubarão. Os irmãos moravam numa casa, mas eles iam pescar com seu navio, pois eles eram muito ricos.

O irmão pescou um tubarão lutando e fez comida com o tubarão e deu pro gato.
Os irmãos foram tomar banho e quando eles acordaram foram pegar o navio, pescaram mais peixes, não tinha mais tubarão no mar e viverem felizes para sempre.

A caça aquática

Era uma vez duas sereias que estavam no mar nadando procurando o meio aquático e meio humano J.

O J nadou até uma ilha e elas procuraram no mar. O J estava procurando comida e elas estavam procurando ouro. Elas acharam o ouro, encontraram o J com a comida e viveram felizes para sempre.

Três homens e duas mulheres fugindo do leão

Era uma vez um grupinho que era de cinco que estava fugindo do leão, aí o grupo foi tentar pegar o leão. Quando eles viram o leão, não tiveram coragem de matá-lo e foram correndo para a cabana.

Eles abriram a janela e o leão não estava lá, mas o leão estava perdido e eles saíram para procurá-lo e não encontraram e voltaram para a cabana e caíram no sono e o leão não apareceu por lá.

O caubói cavalgante

Era uma vez uma mulher que era caubói que saiu da Amazônia e encontrou o Brasil. Ela encontrou um caubói brasileiro e ela foi para sua casa e achou um bandido que roubou a corda dela. Ela pegou a corda, amarrou e prendeu o bandido na cadeia. Fim.

A abelhinha que faz o mel

Era uma vez uma abelhinha que fazia mel na colméia. Um dia ela levou para o zangão, a rainha e as operárias e ela também comeu. Eles mudaram de casa e deu para os amiguinhos da floresta. Uma abelhinha saiu e o sapo comeu a abelha picou por dentro do sapo e ela voltou e comeu todo o mel junto com os passarinhos e as outras abelhas ficaram bravas com ela.

Depois todas as abelhas comeram, a rainha também comeu um pouquinho, o zangão e fizeram uma grande festa. Fim.

Anexo 4 - Registro das histórias dos segundos anos da aula 12 capítulo 03, separados por turma

2º ano A

Caminhando na floresta.

Era uma vez duas amigas que estavam caminhando na floresta. Então um porco espinho africano e um leão assustaram as amigas e elas saíram correndo gritando.

O macaco na floresta

Era uma vez um macaco que pulava pela floresta. Um dia resolveu ir numa árvore caída e ele começou a pular. A árvore caiu em cima de um lagarto. O macaco pulou do tronco e rolou uma pedra pra água e apareceu uma onda em cima do macaco e ele correu, escalou numa árvore, entrou na toca e fim.

A garota e os animais da floresta

Era uma garota que veio morar na floresta e conheceu um macaco e ela conversava com os animais.

2º ano B

Planeta Terra

Era uma vez no Planeta Terra, tinha água e chovia muito. Era muito lindo e tinha borboleta e lagartixa. Tinha muitas árvores e muitas plantas. Tinha muitos galhos. O céu era sempre cinza. O céu ficou feio, escuro e depois começou a chover e os bichos foram levados pela chuva. Aí fez sol e formou um arco-íris, os bichos ficaram bonitos, nasceram árvores, os bichos voaram e todos viveram felizes para sempre.

Era uma vez um cara que vivia numa selva e era muito feliz com uma índia e seu nome era Tainá. Eles foram passear lá na selva e apareceu um tigre e pegou as crianças. Eles mataram o tigre com a lança e viveram felizes para sempre.

A linda floresta cheia de bichos

Era uma vez uma linda floresta que tinha borboletas, pássaros, tigre, pernilongo e todos os outros animais.

A borboleta vive na água.

O passarinho ficava no ninho.

O tigre vive na caverna.

O pernilongo vive na floresta.

O tigre atacou os animais para pegar carne para comer. Os animais saíram correndo e o tigre foi atrás. Os animais se esconderam e o tigre não achou eles. O tigre desistiu de correr atrás deles e foram felizes para sempre.

2º ano C

As caçadoras

Era uma vez duas caçadoras que se perderam na floresta, acharam dois leões e começaram a atacar os leões. Eles ficaram bravos e atacaram as caçadoras e elas fugiram.

A caçadora e os animais

Era uma vez uma caçadora que estava com fome, foi na mata e achou um tigre, um leopardo, um lobo, um jacaré e um gepardo. Ela foi caçar os bichos e eles atacaram a caçadora.

A caçadora correu atrás deles e ela pegou só um animal que era o lobo. Cada um foi para sua casa.

Anexo 5 – Textos de Alberto Santos Dumont e Isaac Newton, referente à aula 12 dos terceiros anos, capítulo 4

Um menino chamado Santos Dumont

Apresentador 1: Olá pessoal! Bom dia! (pausa) Não ouvi direito. Bom dia! Hoje, na nossa apresentação de mamulengos, vamos mostrar a vida do pai da aviação: Alberto Santos Dumont.

Apresentador 2: É isso mesmo. Santos Dumont nasceu em 20 de julho de 1873, na cidade de Cabangu, Minas Gerais.

Apresentador 1: Mas sua família mudou para uma fazenda em São Paulo para plantar café.

Apresentador 2: Vamos ver como foi a vida do nosso pai da aviação.

Ato I

Cena I

Alberto (criança): Como será que o pássaro voa? Como esses balões sobem no ar? Se os pássaros voam, será que não podemos voar? Um dia, eu voarei como os pássaros!

Amigo 1: Ei Albertinho, lembra! Você está sempre no mundo da lua.

Amigo 2: É, está sempre viajando na maionese! Hahaha. O que você está lendo?

Alberto: Júlio Verne, meu escritor favorito.

Amigo 1: Pára de ler e de viajar. Vamos brincar?

Alberto: Do quê?

Amigo 2: Vamos brincar de passarinho voa?

Amigo 1: Como é?

Amigo 2: É assim: uma pessoa vai perguntando: pomba voa?... Galinha voa?... Urubu voa?... daí quem errar tem que pagar um castigo.

Alberto: Tudo bem, quem começa?

Amigo 1: Eu começo. Abelha voa?

Alberto e Amigo2: Voa.

Amigo 1: Mosquito voa?

Alberto e Amigo 2: Voa.

Amigo 1: Passarinho voa?

Alberto e Amigo 2: Voa.

Amigo 1: Cachorro voa?

Alberto e Amigo 2: Não.

Amigo 1: Homem voa?

Amigo 2: Não.

Alberto: Voa.

Amigo 1: Homem não voa. Hahaha. Tem que pagar castigo!

Alberto: Eu não vou pagar castigo, porque homem pode voar, vocês ainda vão ver!

(Saem)

Ato II

Cena I

(fazenda)

Mãe: Alberto, o seu pai está muito doente. Ele precisa fazer um tratamento.

Alberto: É verdade, pai?

Pai: Sim, meu filho. Este tratamento é em Paris, na França.

Mãe: E como você tem 19 anos, gostaria que você fosse junto com seu pai.

Alberto: tudo bem, eu vou.

Cena II

(em Paris)

Alberto: Nossa pai, olha só aquilo.

Pai: O que, meu filho.

Alberto: Nossa, será que é um motor a petróleo? Que legal.

Pai: Você gosta muito de estudar motores, não é, meu filho?

Alberto: Eu adoro. Se eu pudesse ficava aqui para estudar ainda mais.

Pai: Então meu filho, agora que estou bom voltarei para o Brasil e vou deixar você aqui em Paris, com seus primos para estudar física, química, mecânica e eletricidade.

Alberto: Puxa pai, obrigado!

Cena III

Amigo1: Ei Alberto, em que você está pensando? Está no mundo da lua?

Alberto: É que ontem eu fui andar de balão e fiquei pensando uma coisa.

Amigo1: No quê?

Alberto: quando a gente anda no balão, o vento leva a gente para onde ele quer.

Amigo 1: É verdade.

Alberto: Estou pensando num jeito de fazer um balão com motor, para a gente dirigir. Já sei, vou chamar esse balão de dirigível.

Amigo 2: (entra) oi pessoal, vocês estão sabendo que vai ter um concurso. Quem conseguir dar a volta na torre Eiffel com esse dirigível que você estava falando, vai ganhar um prêmio.

Alberto: Ah é? Vou participar.

Cena IV

(dirigível dando a volta na torre)

Amigo 1: Parabéns Alberto! Você ganhou o concurso. E agora o que vai inventar?

Alberto: Estou pensando em algo melhor que o dirigível. Eu estudei bastante e vou fazer um avião.

Amigo 1: Como assim?

Amigo 2: Mas muita gente já tentou fazer aviões.

Alberto: Mas ninguém ainda conseguiu fazer um avião decolar sozinho.

Amigo 2: Ah, e você vai conseguir?

Alberto: Pelos meus estudos, sim. Esta invenção vai fazer as pessoas irem mais rápido de um lugar para o outro e finalmente o homem vai voar.

Amigo 1: Então você tem que chamar uma comissão, abrir para o público assistir e seguir as normas da Federação Internacional da Aeronáutica.

Alberto: Vou fazer tudo isso. Este avião vai se chamar 14 bis.

Cena V

Amigo 1: Atenção a todos. Hoje, dia 21 de novembro de 1906, vamos fazer a demonstração do vôo do 14 bis. 5, 4, 3, 2, 1

(Avião decola e aterrissa. Todos batem palma.)

Amigo 2: Parabéns Alberto, deu certo mais uma vez. Agora você é o pai da aviação.

Alberto: Obrigado. Deu certo, mas tem coisas para eu melhorar.

Amigo 1: Puxa vida, você não pára, hein.

Irmão Wright 1: Podem parar com esse circo. Nós somos os irmãos Wright e este homem não é o pai da aviação, somos nós!

Irmão Wright 2: É isso aí. Nós levantamos vôo em 1903, somos melhores que vocês.

Alberto: Mas isso não vale nada porque vocês fizeram fora das normas da Federação Internacional da Aeronáutica, não foi aberto ao público e nem reconhecido.

Irmãos Wright: Ah, e precisava de tudo isso?

Alberto: Claro que sim. Cai fora daqui e pára de atrapalhar esse dia especial. (expulsa os irmãos Wright.)

Amigo 1: É isso aí. Você é o verdadeiro pai da aviação!

Apresentador 1: E essa foi a história de Alberto Santos Dumont e sua grande invenção.

Apresentador 2: Esse gênio nunca parou de inventar coisas e aperfeiçoar suas invenções e estudos.

Apresentador 1: E ele inventou coisas simples como o relógio de pulso e coisas grandiosas, como o avião.

Apresentador 2: Mas ele ficou muito triste com a utilização dos aviões para as guerras.

Apresentador 1: Então no dia 23 de julho de 1932, ele se suicidou, mas deixou muitas coisas boas para a humanidade.

Apresentador 2: Espero que vocês tenham aprendido um pouco mais sobre esse grande gênio brasileiro. Até a próxima apresentação. Tchau.

A vida de *Sir* Isaac Newton

Apresentador 1: Olá pessoal! Bom dia! (pausa) Não ouvi direito. Bom dia! Hoje, na nossa apresentação de mamulengos, vamos mostrar a vida de um cientista muito importante: *Sir* Isaac Newton.

Apresentador 2: É isso mesmo. Issac Newton nasceu em 1642 e era da Inglaterra. Vamos ver um pouco como foi sua infância e como esse gênio inventou e descobriu tantos fenômenos naturais.

Apresentadores: Com vocês: A vida de *Sir* Isaac Newton.

Ato 1 Cena I

Newton (criança), Avô e Avô.

Avô: Isaac, meu neto, você vai para a escola para aprender muitas coisas.

Avô: Principalmente aprender a cuidar dos negócios da família.

Newton: Que negócios?

Avô: A nossa fazenda.

Avô: Você tem que aprender a cuidar da nossa fazenda.

Avô: Nós já estamos velhos e quando você crescer tudo isso será seu e dos seus irmãos.

(Avós Saem)

Newton: Eu prefiro construir meus brinquedos de madeira e ver os relógios solares do que pensar em negócios. Não quero nem saber disso.

Cena II (na escola)

Professor: Classe, vamos ver o dever de casa sobre o alfabeto grego. Alfa, beta, gama

Newton: Ih, professor, eu erre!

Professor: De novo Isaac? Precisa melhorar, está indo muito mal.

Aluno: Você é muito burro. Hahaha!

Newton: (esconde o rosto envergonhado)

Professor: Não se esqueçam da lição de latim para amanhã. Adeus classe.

Alunos: Adeus professora.

Professora (sai).

Aluno: O Isaac é muito burro, lálálá. (dá um empurrão em Newton)

Newton: (bate no aluno)

Aluno: Ai, ai. Desculpa. (sai)

Newton: A partir de hoje ninguém vai me chamar de burro, vou estudar muito pra ser o melhor da classe.

Cena III (na escola)

Professor: Bom dia classe, vamos ver a lição de latim.

Newton: Está aqui professor.

Professor: Parabéns Isaac! Você tirou 10. Agora vai ser o primeiro da classe.

Ato II Cena I

Mãe: Meu filho, agora que você já tem 17 anos, vai cuidar dos negócios da família.

Newton: Mas eu não quero.

Mãe: Então o que você quer?

Newton: Quero continuar construindo moinhos, pipas e relógios solares.

Mãe: Mas você não pode ficar a vida inteira construindo essas tralhas. Você vai para a Universidade de Cambridge.

Newton: Que bom. Lá eu vou poder estudar sobre Galileu Galilei, Descartes e Kepler.

Cena II (na universidade)

Newton: (estudando)

Amigo: Ei, você ficou sabendo?

Newton: Do quê?

Amigo: A Universidade vai fechar por uns tempos.

Newton: Por quê?

Amigo: Ei, você não sabe de nada. Só fica aí trancado, estudando.

Newton: Fala logo, por que?

Amigo: Por causa da peste, uma doença muito perigosa e contagiosa. Estão todos apavorados.
Newton: Quer dizer que eu vou ter que voltar para a fazenda? Que droga.

Cena II
(na fazenda)

Newton: (Debaixo de uma árvore, começa a dormir e roncar)

Maçã: (cai na cabeça de Newton)

Newton: (acorda) Ai ai.

Maçã: opa! Desculpa aí, hein.

Newton: Hã? Uma maçã?

Maçã: É assim que me chamam. Muito prazer, o senhor é...?

Newton: Newton. Isaac Newton. Mas como você veio parar na minha cabeça?

Maçã: Não sei, eu senti uma atração pela sua peruca! Uma força me puxando para baixo, maior que eu.

Newton: Força? Ué, por que os objetos caem no chão quando soltos no ar? Por que não caímos da Terra enquanto ela gira em torno do sol? Uma força maior que eu... Já sei, acho que existe um princípio da gravitação universal, ou seja, lei da gravidade!

Ato III
Cena Final

Rainha: Isaac Newton, hoje você vai receber o título de cavaleiro da Inglaterra.

Newton: Sim, Sua majestade.

Rainha: Este título que você está recebendo são pelos seus estudos científicos e invenções que fizeram muito bem para o nosso país e fará bem para a humanidade.

Newton: Muito obrigado, majestade. Sinto-me honrado.

Rainha: Então a partir de hoje, dia 16 de abril de 1705, você é um cavaleiro, sendo chamado de Sir Isaac Newton.

Apresentador 1: E esta é a vida de Sir Isaac Newton. Um cientista muito importante e estudado até hoje.

Apresentador 2: Newton morreu em 27 de março de 1727, aos 85 anos.

Apresentador 1: E não foi só a Lei da Gravidade que ele descobriu.

Apresentador 2: Seus estudos foram sobre a matemática, física, astronomia, e formulou muitas leis que estudamos até hoje.

Apresentador 1: Espero que vocês tenham aprendido um pouco mais sobre esse cientista. Até a próxima apresentação. Tchau.

Anexo 6 – Modelo da atividade de avaliação dos terceiros anos

Atividade de avaliação do processo de criação e apresentação dos mamulengos Profa. Simone Costa – Teatro Profa. Thais Mamprin - Artes

Este questionário é para você responder sobre o que você achou da criação dos bonecos e da apresentação do teatro de bonecos. É muito importante que você responda às questões com calma, dizendo como você realmente se sentiu e o que você achou.

1 – O que você achou de construir um boneco de fantoche com garrafa de plástico? O que achou fácil e o que achou difícil?

2 – Você acha que conseguiria construir um boneco como o que fizemos sozinho? Por quê?

3 – Para construir o boneco, usamos a técnica de empapelamento utilizando papel e cola. Você acha que dá para construir outras coisas com essa técnica? Quais?

4 – O que você achou de construir um boneco nas aulas de artes, ensaiar e apresentar uma peça de teatro de bonecos nas aulas de teatro sobre a vida do cientista que está estudando nas outras disciplinas? O que mais gostou?

5 – O que você mais aprendeu nas aulas de teatro fazendo a manipulação dos bonecos?

6 – Como você se sentiu quando apresentou a peça para os seus colegas? O que achou da sua apresentação? Por quê?

7 – O que você achou de assistir a peça da outra sala? O que achou da apresentação? Por quê?

8 – Se nós fôssemos fazer novos bonecos e apresentar uma outra história, o que você mudaria? O que melhoraria? Por quê?

9 – A seguir, faça um desenho de como você se sentiu durante toda essa viagem pelo mundo do teatro de bonecos!

Anexo 7 – Transcrição dos textos criados pelos alunos dos terceiros anos. Referente à aula 15 do capítulo 6

Personagens:

Criança 1, criança 2, criança 3 e criança 4
(No cemitério)

Criança 1: Vamos para uma festa?

Criança 2: Que festa morta.

Criança 4: (lê a placa) É um cemitério.

Criança 3: Um zumbi! Corram.

Crianças: (correm para a casa).

Criança 3: (se assusta com a criança 1)

Crianças: (chegam em casa e dormem)

Personagens:

Múmias e Tiozão

(no cemitério)

Múmias: (deitadas no caixão)

Tiozão: (Pisa nos caixões) onde estou?

Múmias: (saem correndo atrás do Tiozão)

Tiozão: Socorro! (foge)

Múmias: (cortam sua cabeça)

Múmia 3: Vamos colocá-lo no caixão.

Múmias: (colocam Tiozão no caixão e voltam para o caixão)

Monólogo

A vida de Marinalva

Eu sou a múmia número 3. Faz 1000 anos que eu morri. Eu morri de ataque cardíaco e outro dia eu e minhas amigas matamos um menino. Isso foi muito legal! O meu nome é Marinalva e eu moro no cemitério. Vida nova depois que morri.

Personagens:

Surfista, menina, salva-vidas e paramédico.

(na praia)

Surfista: socorro, um tubarão.

Menina: (olha) O tubarão pegou aquele surfista.

Salva vidas: Aonde? Aonde?

Menina (aponta).

Salva vidas: (salva o surfista) Tudo bem?

Menina: (liga para a ambulância) Alô! Ambulância, vem para a praia São José.

Paramédico: (chega)

Menina: Não deixa ele morrer.

Paramédico: pode deixar comigo. (para o surfista) Você está melhor?

Surfista: (abre o olho) Eu tô legal.

Monólogo

Eu, salva vidas, tenho 22 anos, moro no bairro que se chama Vila Madalena rua Arapiraca (número da casa 14). E meu nome é Gustavo Gabriel. Eu não fumo, não bebo (só vinho, cerveja e champagne). Tenho uma namorada que se chama Adriana.

Personagem:

Madame, filho, pai e cachorro.

(no shopping)

Pai e filho: (passeando no shopping)

Cachorro: Au, au!

Pai: (se assusta e cai) AAAH! (sai rolando)

Filho: Papai. (corre atrás dele)

Cachorro: (Morde o filho)

Madame: Vou ajudá-los. (levanta eles)

Monólogo

Sou a Madame, me chamo Ana Bela, tenho 20 anos, meus cabelos são loiros, moro em uma mansão, tenho um cachorro...

Um dia eu estava passeando com o meu cachorro e aí eu vi um homem que estava roubando um carro. Eu liguei para a polícia o mais rápido que eu pude. Quando a polícia chegou eu estava apavorada porque pensava que iam roubar o meu cachorro. Mas no final ninguém roubou o meu belo cachorrinho.

Anexo 8 – texto sobre commedia dell’arte, aula 08, quintos anos. Texto escrito por mim.

Commedia dell’arte

A *Commedia dell’arte* surgiu na Itália, por volta do século XVI e durou mais ou menos dois séculos, conquistando toda a Europa.

Os atores da *commedia dell’arte* representavam sempre os mesmos personagens, mais conhecidos como personagens-tipos. Esses personagens, que eram fixos, possuíam características específicas e, em sua maioria, utilizavam máscaras. Alguns desses personagens foram tirados do carnaval, tais como: Arlequim e Colombina.

As trupes da *Commedia dell’arte* eram formadas, geralmente, por oito ou doze atores. Os personagens representados eram divididos em três categorias: os enamorados, os velhos e os criados chamados zannis, que provavelmente deriva de *Giovanni*, nome típico do ambiente camponês italiano.

O texto da *commedia dell’arte* era em forma de roteiro, também conhecido como *canovaccio*. O *canovaccio* era a base da peça teatral, mas os atores tinham a liberdade de improvisar em cima das histórias.

A seguir veremos um exemplo de roteiro:

A viúva Constante ou Isabel, Soldado por Aventura. A ação é em Milão.

Primeiro ato. Isabel e Horácio. Em sua janela, Isabel fala de amor com Horácio; ela deixa a janela e vem à porta. Juram amor eterno e se separam.

Segundo ato. Otávio e Isabel na Janela. Ardélia em outra janela. Brighella e Rosilla. Otávio fala de seu amor por Isabel e ordena a Brighella que bata à sua porta. Toca e Isabel aparece. Otávio declara-lhe seu amor e ele responde que ama Horácio. Otávio irrita-se com tal desdém e, finalmente, Isabel lhe bate a porta no nariz. Da sua janela, Ardélia ouviu tudo e, ciumenta, chama Horácio, a quem repreende pela sua obstinação por Isabel. Ele, porém rechaça seu amor; enquanto isso, seu criado, Brighella, faz o mesmo com a criada de Ardélia, Rosilla.

Terceiro ato. Ubaldo e o Doutor. Cena da amizade. Falam de casamento, cada um com a filha do outro. Dão sua palavra e seguem contentes... E assim sucessivamente.

Anexo 09 – Peça: Arlequim, servidor de dois amos

Autor: Carlo Goldoni

Adaptação: Simone Costa.

PERSONAGENS

PANTALEÃO

CLARISSE, filha de Pantaleão

DOUTOR LOMBARDI

SÍLVIO, filho do doutor Lombardi

BEATRIZ, de Turim, em traje de homem, sob nome de Frederico Rasponi

FLORINDO ARETUSI, de Turim, noivo de Beatriz

BRIGUELA, hoteleiro

ESMERALDINA, criada de Clarisse

ARLEQUIM, servido de Beatriz e de Florindo.

CRIADO

A comédia se passa em Veneza

ATO I

CENA I

Em casa de Pantaleão

Pantaleão, doutor, Clarisse, Sílvio, Briguela e Esmeraldina

SÍLVIO: Eis minha mão direita e, com ela, todo o meu coração.

CLARISSE: Sim, querido Sílvio. Eis minha mão. Serei tua esposa.

SÍLVIO: E eu prometo ser teu.

DOUTOR: Ótimo. Tudo está feito. Agora ninguém pode voltar atrás.

PANTALEÃO: Vocês são testemunhas deste noivado de Clarisse, minha filha, com o senhor Sílvio, filho do Doutor Lombardi.

BRIGUELA: Sim senhor.

PANTALEÃO: Se Frederico Rasponi não tivesse morrido, Sílvio não poderia se casar com minha filha.

BRIGUELA: Por quê?

ESMERALDINA: Porque Clarisse estava noiva do Frederico.

CLARISSE: Mas eu não gostava dele. Sempre fui apaixonada por Sílvio.

DOUTOR: Por que Frederico morreu?

PANTALEÃO: Porque ele não gostava do namorado de sua irmã Beatriz. Então Florindo, namorado de Beatriz, brigou com Frederico e então ele acabou morrendo na briga.

ESMERALDINA: Oh meu Deus!

(batem na porta)

CENA II

Os mesmos, mais Arlequim

ARLEQUIM: Olá a todos. (para Esmeraldina) Olá gracinha!

ESMERALDINA: Oi. Que bonitinho!

PANTALEÃO: Quem é você? Que quer?

ARLEQUIM: Eu sou um servidor.

PANTALEÃO: E quem é o seu patrão?

ARLEQUIM: É o senhor Frederico Rasponi.

PANTALEÃO: O quê?

ARLEQUIM: E eu sou Arlequim Bardalo.

PANTALEÃO: Não quero saber de você. Repita o nome do seu patrão.

ARLEQUIM: Coitado do velho! Ele deve ser meio surdo. O meu amo é o senhor Frederico Rasponi.

PANTALEÃO: Você é louco. Fora daqui! Frederico Rasponi morreu.

ARLEQUIM: Morreu?

DOUTOR: Sim, morreu.

ARLEQUIM: Mas ele estava vivo lá fora. O senhor tem certeza de que ele morreu?

BRIGUELA: Sim.

ARLEQUIM: (chora e sai).

CENA III

Os mesmos, mais Beatriz, em traje de homem, sob o nome de Frederico.

BEATRIZ: Olá senhor Pantaleão, por que você me deixou esperando lá fora?

PANTALEÃO: Desculpe, mas quem é você?

BEATRIZ: Frederico Rasponi.

BRIGUELA: *(para a platéia)* Este não é Frederico Rasponi, é Beatriz, irmã dele.

BEATRIZ: Você é o Briguela? Dono do hotel?

BRIGUELA: Sim.

BEATRIZ: Ótimo, então vou ficar no seu hotel.

BRIGUELA: Ok. (os dois saem)

CLARISSE: O meu Deus e agora o que vamos fazer?

SÍLVIO: Clarisse já é minha noiva.

PANTALEÃO: Mas ela era noiva de Frederico antes, então vai se casar com Frederico.

CLARISSE: (sai, chorando)

SÍLVIO: Eu vou matar o Frederico. (sai e Doutor vai atrás)

CENA IV

Beatriz e Briguela

BRIGUELA: Beatriz, por que você está fingindo que é seu irmão?

BEATRIZ: Porque meu namorado, Florindo, matou meu irmão numa briga. Florindo fugiu e eu preciso pegar o dinheiro do meu irmão, que agora é meu. Se eu viesse como Beatriz, não iam deixar pegar meu dinheiro, porque sou mulher. Então estou fingindo que sou meu irmão para poder pegar o dinheiro e casar com Florindo.

BRIGUELA: Entendi. Vamos para o hotel?

BEATRIZ: Sim.

ARLEQUIM: Estou com muito fome! O meu patrão não chega e eu quero almoçar.

CENA V

Arlequim, Florindo chegando de viagem e um Criado.

CRIADO: Ai, ai! Está muito pesado.

FLORINDO: Aqui está o hotel. Vamos entrar.

ARLEQUIM: Olá, posso ajudar?

FLORINDO: Pegue essa mala.

ARLEQUIM: Ok. Sai daí!

FLORINDO: Muito bom!

ARLEQUIM: Está leve!

CRIADO: Eu não agüento, está muito pesada.

FLORINDO: Você é muito fraco. Tome este dinheiro e vai embora (dá um pontapé.)

CENA VI

Florindo e Arlequim

FLORINDO: Este hotel é bom?

ARLEQUIM: Sim senhor.

FLORINDO: Você é servidor?

ARLEQUIM: Sim senhor.

FLORINDO: Você está servindo alguém?

ARLEQUIM: Não senhor.

FLORINDO: Quer ser meu servidor?

ARLEQUIM: Por que não?

FLORINDO: Então vá já ao correio perguntar se há cartas para Florindo Aretusi. Se houver, pegue e traga logo.

ARLEQUIM: Enquanto eu vou, o senhor podia encomendar o almoço?

FLORINDO: Boa idéia! Cuidarei disso. Rapaz alegre esse. Gosto dele. *(Entra no hotel)*

CENA VII

Arlequim, Beatriz

ARLEQUIM: *(sozinho)* Bom, o outro patrão não chegou ainda, estou morrendo de fome. Se eu servir dois patrões vou ter dois almoços! Acho que sou capaz *(ao sair, esbarra em Beatriz.)*

BEATRIZ: É assim que você fica me esperando?

ARLEQUIM: Mas estou aqui esperando pelo senhor.

BEATRIZ: Vamos! Depressa! Vá ao correio, pegue minha mala e leve para o hotel do senhor Briguela.

ARLEQUIM: Caramba! O mesmo hotel do outro.
BEATRIZ: Aproveite e pergunte se há cartas para mim, Frederico Rasponi ou para Beatriz Rasponi.
ARLEQUIM: Não sei mais o que fazer agora.

(Beatriz e entra no hotel)

CENA VIII

Arlequim e Sílvio

SÍLVIO: Vou falar com Frederico Rasponi. Ei, Rapaz!
ARLEQUIM: Meu senhor.
SÍLVIO: Onde está o seu patrão?
ARLEQUIM: O meu patrão? Está aí, nesse hotel.
SÍLVIO: Vá lá depressa, diga ao seu patrão que eu quero falar com ele. Depressa, senão vai apanhar!
ARLEQUIM: Está bem, está bem. Vou mandar o primeiro que encontrar.

CENA IX

Sílvio, Florindo, Arlequim

ARLEQUIM: Lá está aquele homem nervoso querendo falar com o senhor.
FLORINDO: Eu não conheço. O que ele quer de mim?
ARLEQUIM: Sei lá. Com licença. Tenho que ir ao correio buscar as cartas. *(sai)*
FLORINDO: O senhor que está me procurando?
SÍLVIO: Eu? Não te conheço.
FLORINDO: Mas o meu criado disse que o senhor mandou me chamar.
SÍLVIO: Ele entendeu mal. Eu disse que queria falar com o patrão dele.
FLORINDO: Então é comigo. Eu sou o patrão dele.
SÍLVIO: O senhor? Ou o seu criado se parece com outro que conheci hoje de manhã ou ele está a serviço também de outra pessoa.
FLORINDO: Não. Ele só serve a mim. Deixe. Vamos esquecer.
SÍLVIO: O senhor conhece Frederico Rasponi? Ele pretende roubar a minha noiva, porque o pai dela assumiu um compromisso com ele.
FLORINDO: Frederico Rasponi morreu.
SÍLVIO: Era o que todos pensavam, mas hoje de manhã apareceu aqui bem vivo.
FLORINDO: O quê?
SÍLVIO: Ele disse que ia se hospedar nesse mesmo hotel.
FLORINDO: Eu não o vi.

SÍLVIO: Eu preciso ir, prazer em conhecê-lo. *(sai)*

CENA X

Florindo, Arlequim

FLORINDO: Arlequim?
ARLEQUIM: Sim.
FLORINDO: Você foi ao correio?
ARLEQUIM: Sim, senhor.
FLORINDO: Havia cartas para mim?
ARLEQUIM: Havia, sim senhor. *(tira do bolso três cartas)* Ai! Misturei as cartas e não sei ler.
FLORINDO: Vamos! Dê-me as cartas.
ARLEQUIM: É que... senhor, tenho três cartas e não são todas do senhor. Encontrei um amigo meu que ao saber que eu ia ao correio, me pediu para pegar a correspondência dele.
FLORINDO: Deixe-me ver... Pegarei as minhas e devolverei a outra.
ARLEQUIM: Estão todas aqui. Pode pegar.
FLORINDO: Meu Deus! Uma carta é para Beatriz Rasponi.
ARLEQUIM: O senhor já encontrou a carta do meu colega?
FLORINDO: Quem é ele?
ARLEQUIM: Ele é um criado... Ele se chama Pascoal.
FLORINDO: Sim, mas quem é o patrão desse Pascoal?
ARLEQUIM: Eu não me lembro mais do nome do seu patrão, mas me dá a carta.
FLORINDO: Não! Eu preciso abrir essa carta.
ARLEQUIM: O senhor sabe que abrir as cartas dos outros é crime!
FLORINDO: Esta carta é de meu interesse. *(abre e lê a carta)*
ARLEQUIM: Muito bonito! Ler as cartas dos outros!

FLORINDO: O quê? Beatriz saiu à minha procura? Em trajes de homem? Vá, Arlequim, e encontre esse Pascoal, eu quero falar com ele.

ARLEQUIM: Então, me dê a carta, senhor.

FLORINDO: Tome. *(Arlequim sai)* Beatriz aqui, Frederico também. Se o irmão a encontrar por aqui, aí dela. Preciso encontrá-la primeiro.

CENA XI

Arlequim

ARLEQUIM: Preciso arranjar um meio para o patrão não perceber que a carta foi aberta. Tenho que fechá-la. *(Tenta fechá-la várias vezes, porém não consegue. Tira do bolso um pedacinho de pão, põe na boca, para umedecer, porém não resiste à tentação de o engolir. Faz o mesmo três vezes. Afinal, com grande esforço, consegue não engolir o último miolo e fecha a carta)* pronto, acho que ficou bom. Perfeito. Eu só faço coisas perfeitas!

CENA XII

BEATRIZ: Foi ao correio?

ARLEQUIM: Sim senhor.

BEATRIZ: Havia cartas para mim?

ARLEQUIM: Está aqui.

BEATRIZ: Esta carta foi aberta e depois colada com pão.

ARLEQUIM: Eu não sei de nada.

BEATRIZ: Não sabe, hein? Quem foi que abriu a carta? Fale! Quero saber.

ARLEQUIM: Bom, meu senhor. Vou explicar: lá no correio havia uma carta para mim. Eu sei ler muito pouco. Então abri a carta errada, a do senhor, pensando que fosse minha... Peço mil desculpas, patrão.

BEATRIZ: Você leu a carta?

ARLEQUIM: Não senhor.

BEATRIZ: *(sai)*

CENA XIII

Arlequim e Pantaleão

ARLEQUIM: Desta me saí bem! Melhor não podia ser. Sujeito inteligente está aqui.

PANTALEÃO: Ei, seu patrão está em casa?

ARLEQUIM: Não senhor.

PANTALEÃO: Sabe para onde ele foi?

ARLEQUIM: Não sei, senhor.

PANTALEÃO: Vai voltar para o almoço?

ARLEQUIM: Espero que sim.

PANTALEÃO: Então, pegue esta bolsa e, quando chegar em casa, entregue-a para ele. Aqui tem muito dinheiro. *(sai)*

CENA XIV

Arlequim e Florindo

ARLEQUIM: Espere! Ele nem me disse a qual dos dois patrões tenho que entregar este dinheiro.

FLORINDO: Então, Arlequim, encontrou Pascoal?

ARLEQUIM: Não senhor, não encontrei Pascoal. O senhor está esperando algum dinheiro?

FLORINDO: Estou. De um mercador.

ARLEQUIM: Então o dinheiro é seu.

FLORINDO: Mas o que o homem disse quando te deu o dinheiro?

ARLEQUIM: Disse que devia entregar ao meu patrão.

FLORINDO: Então está claro que o dinheiro é para mim! Bom, vamos encomendar o almoço. *(entra no hotel)*

CENA XV

Beatriz e Clarisse

BEATRIZ: Por favor, senhora Clarisse

CLARISSE: Me deixe em paz!

BEATRIZ: Você está muito chateada com seu futuro marido!

CLARISSE: Se for obrigada a me casar com o senhor, terá a minha mão, não o meu coração.

BEATRIZ: Calma, Clarisse, preciso te contar um segredo.

CLARISSE: Eu não vou guardar segredo nenhum.

BEATRIZ: Mas é pra te ajudar!

CLARISSE: Sua ajuda não me interessa.
 BEATRIZ: Se a senhora não me quer, eu também não te quero. Se a senhora ama outro, eu também amo outra pessoa.
 CLARISSE: Agora já começo a gostar de você.
 BEATRIZ: Então promete manter o segredo?
 CLARISSE: Sim.
 BEATRIZ: Eu não sou Frederico Rasponi, sou Beatriz, irmão dele.
 CLARISSE: Como? Mulher?
 BEATRIZ: Mulher.
 CLARISSE: E o seu irmão?
 BEATRIZ: Morreu numa briga, mesmo. E o meu namorado foi acusado de sua morte.
 CLARISSE: Está bem, não direi nada. Pode confiar em mim.
 BEATRIZ: Espero que não continue me querendo mal.
 CLARISSE: Pelo contrário, pode contar sempre com esta sua amiga, Beatriz.
 BEATRIZ: Da minha parte também. Então... amigas?
 CLARISSE: Amigas! (*se abraçam*)

CENA XVI

Arlequim e Florindo

ARLEQUIM: Mas que falta de sorte a minha. Tenho dois patrões e ainda nenhum deles apareceu para o almoço.
 FLORINDO: Então, encontrou esse Pascoal?
 ARLEQUIM: Meu senhor, não tínhamos combinado que eu ia procurar o Pascoal depois do almoço?
 FLORINDO: Estou impaciente.
 ARLEQUIM: Então por que não veio almoçar mais cedo?
 FLORINDO: Será que não consigo mesmo descobrir se Beatriz está por aqui? Não estou com vontade de comer. Se está com fome, peça comida.
 ARLEQUIM: Ótimo. O senhor é quem manda.
 FLORINDO: Esta bolsa de dinheiro está pesada. Tome, coloque na minha mala.
 ARLEQUIM: Já vou colocar.
 FLORINDO: Não precisa. Fique com ela. Se eu não voltar para o almoço, procure-me na praça. Ficarei esperando lá, até que você chegue com Pascoal. (*sai*)

CENA XVII

Arlequim e Beatriz

ARLEQUIM: Graças a Deus, vou comer. Assim que eu gosto. Se ele não tem fome, não me interessa.
 BEATRIZ: Arlequim, venha cá!
 ARLEQUIM: Ai que droga.
 BEATRIZ: O senhor Pantaleão, por acaso, não lhe deu uma bolsa de dinheiro?
 ARLEQUIM: Sim senhor.
 BEATRIZ: Por que então não me entregou?
 ARLEQUIM: Mas era para o senhor?
 BEATRIZ: Como assim? Que foi que ele disse quando entregou a bolsa?
 ARLEQUIM: Que devia dar ao meu patrão.
 BEATRIZ: E o seu patrão quem é?
 ARLEQUIM: O senhor.
 BEATRIZ: Por que então pergunta se a bolsa é minha?
 ARLEQUIM: Então a bolsa é sua.
 BEATRIZ: (*sai*)

CENA XVIII

Esmeraldina e Arlequim

ESMERALDINA: Ô de casa!... alguém está?!

ARLEQUIM: Alguém quer falar comigo?

ESMERALDINA: Ai que gracinha que ele é!

ARLEQUIM: Pois não, minha querida, diga o que deseja?

ESMERALDINA: Bom, é que minha patroa Clarisse me mandou entregar este bilhete para o senhor Frederico Rasponi. Pensei que podia entregar o bilhete ao senhor, que é o criado dele.

ARLEQUIM: Com prazer o entregarei. Eu também tenho um recado a dar.

ESMERALDINA: Da parte de quem?

ARLEQUIM: De Arlequim Bardalo, conhece?

ESMERALDINA: Qual é o recado?

ARLEQUIM: Ele está apaixonado pela senhorita.
ESMERALDINA: Mas o Arlequim não é o senhor?
ARLEQUIM: Sim, sou eu!
ESMERALDINA: E por que não disse antes?
ARLEQUIM: Porque sou um pouco envergonhado.
ESMERALDINA: Eu também sou um pouco envergonhada.
ARLEQUIM: Então se a gente se casasse, seria um casal de envergonhados. Se eu quisesse casar com você, como eu faria?
ESMERALDINA: Você teria que falar com meu amo, ou com minha ama.
ARLEQUIM: Se eu falar com eles, você aceita se casar comigo?
ESMERALDINA: Sim!
ARLEQUIM: Bom, me dê o bilhete. Depois falaremos.
ESMERALDINA: Aqui está a carta. Tchauzinho! (*sai*)

CENA XIX

Florindo e Beatriz de costas, de repente os dois se defrontam e se reconhecem. Ficam algum tempo parados e admirados.)

FLORINDO: Que vejo!
BEATRIZ: Florindo!
FLORINDO: Beatriz!
BEATRIZ: Vivo?!
FLORINDO: Viva?! Pensei que você tivesse morrido.
BEATRIZ: Eu também.
FLORINDO: Mas quem te deu essa notícia?
BEATRIZ: O meu criado.
FLORINDO: O meu também. Onde será que eles estão?
BEATRIZ: Não temos tempo a perder. Vamos para casa de Pantaleão e lá saberemos a verdade.

CENA XX

ARLEQUIM: Minhas homenagens a todos!
BEATRIZ: O senhor Florindo, onde está?
ARLEQUIM: Está aqui fora, esperando ser recebido.
PANTALEÃO: Então, mande-o entrar.
ARLEQUIM: (*para Esmeraldina*) Oi gracinha!
ESMERALDINA: Oi!
FLORINDO: Meus cumprimentos a todos. Mas então, Beatriz, onde está o seu criado?
BEATRIZ: Está aqui. É ele, Arlequim.
FLORINDO: Arlequim? Mas Arlequim é o meu criado.
BEATRIZ: O seu não é o Pascoal?
FLORINDO: Pascoal? Pascoal deve ser o teu!
BEATRIZ: Que história é essa, Arlequim?
FLORINDO: Você serviu os dois amos ao mesmo tempo?
ARLEQUIM: Sim, senhor. Ninguém teria me descoberto se eu não tivesse me apaixonado por Esmeraldina. Foi difícil, mas espero que todos os que estão aqui presentes vão querer me perdoar!

FIM DA COMÉDIA

Anexo 10 – Atividades sobre cenário e figurino

Atividade de cenário – 4º ano

Esta atividade é para que você possa dar sugestões de cenários para a nossa peça “Os Saltimbancos”. Utilize a sua imaginação e faça um desenho de como você acha que poderia ser o cenário para cada momento da peça.

Cenário do caminho para a cidade onde os bichos se encontram



Platéia

Cenário da cidade



Platéia

Cenário da Casa do Barão

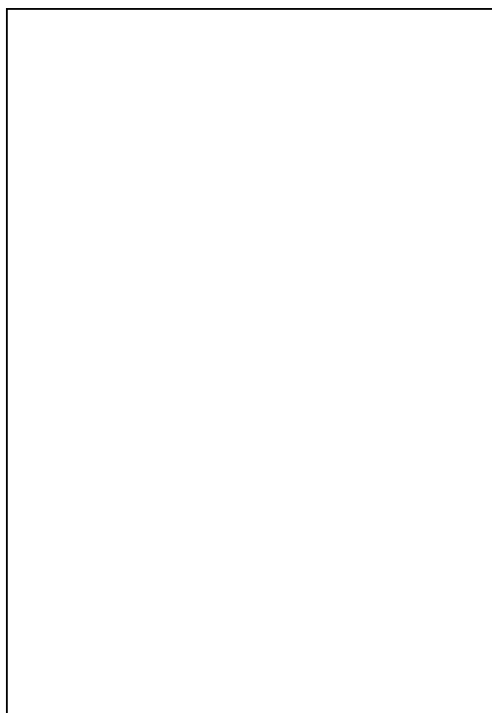


Platéia

Atividade de figurino – 5º ano

Esta atividade é para que você possa dar sugestões de figurinos para a nossa peça “Os Saltimbancos”. Utilize a sua imaginação e faça um desenho de como você acha que poderia ser o figurino de cada personagem da peça.

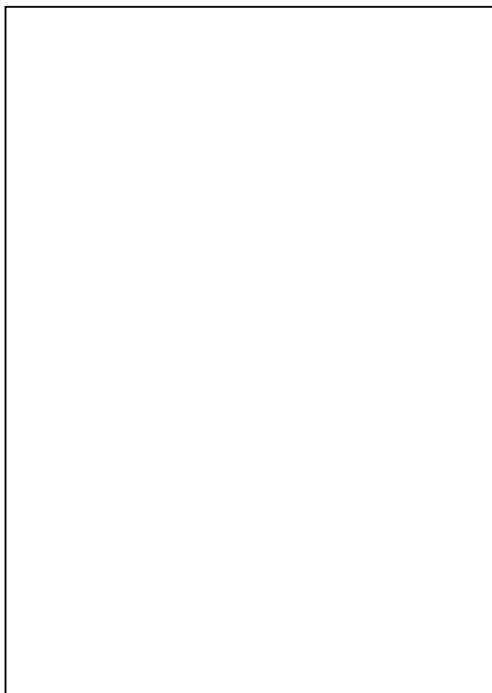
Figurino do Jumento



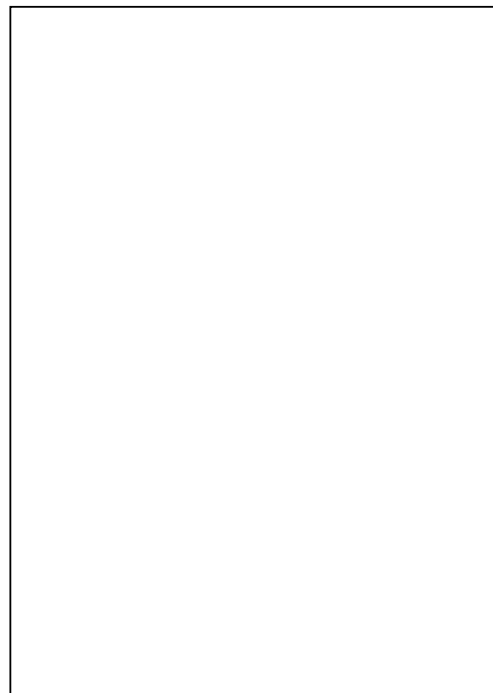
Figurino do Cachorro



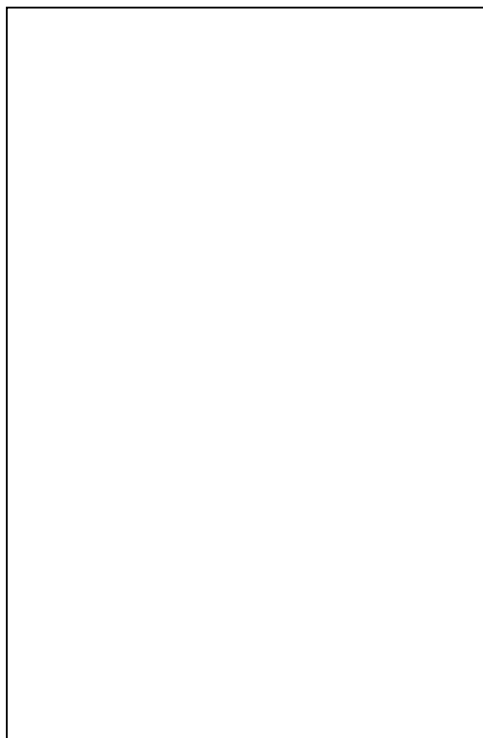
Figurino da Galinha



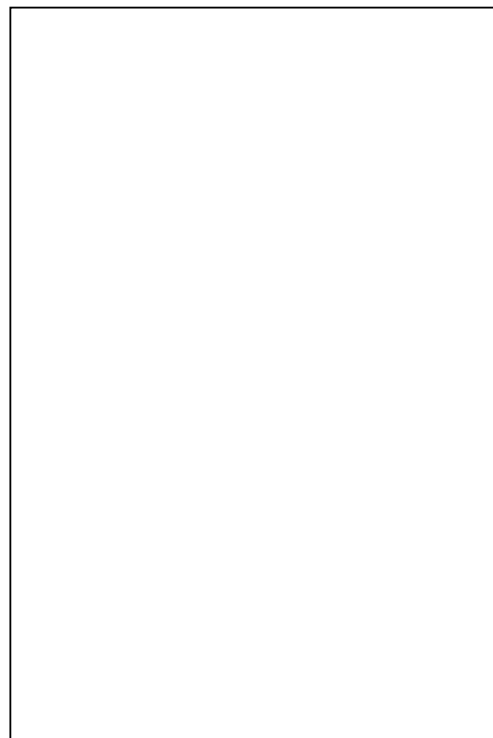
Figurino da Gata



Figurino do Dono – Homem



Figurino da Dona – Mulher



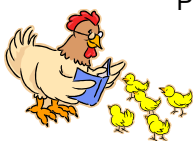
Anexo 11 – Projeto de figurinos



Projeto de Figurinos

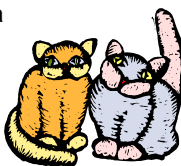


Peça: Os Saltimbancos
Centro de Ensino São José
Ensino Fundamental I

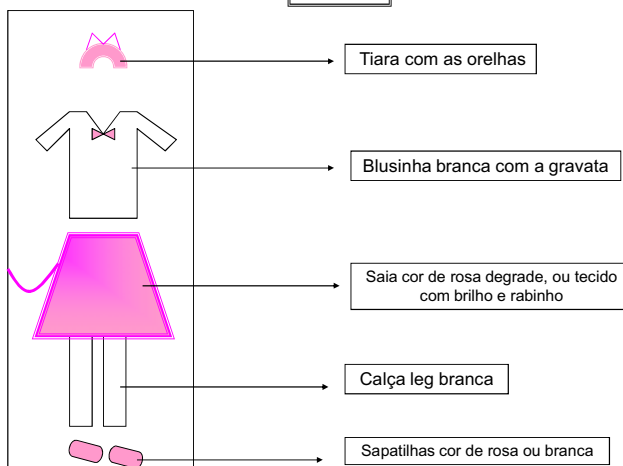


Profa. Simone Costa

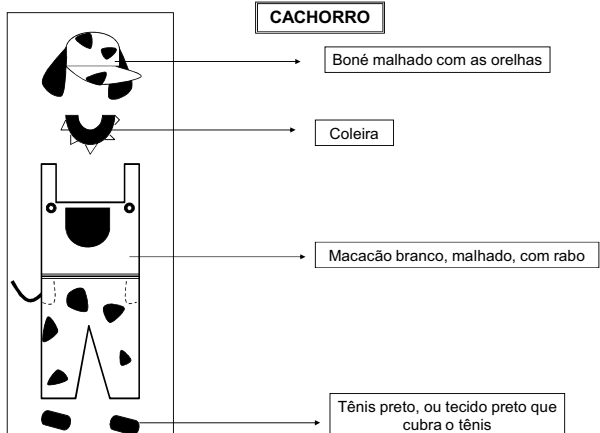
- 2007 -

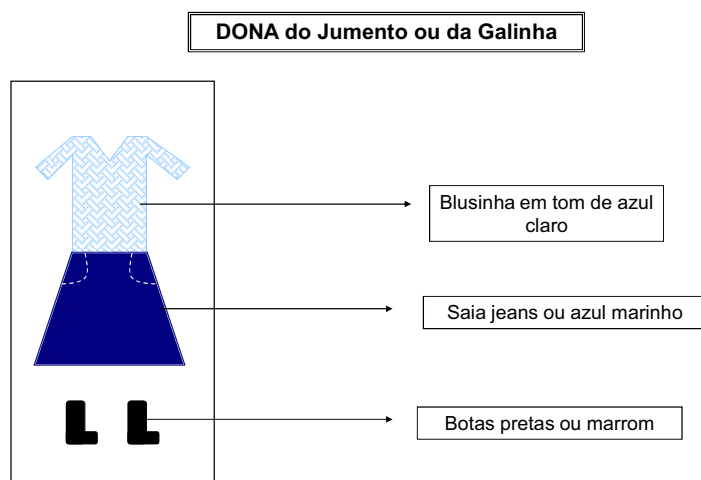
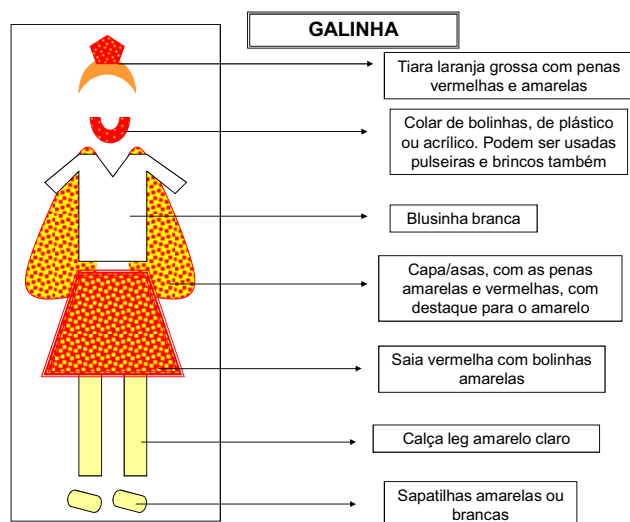
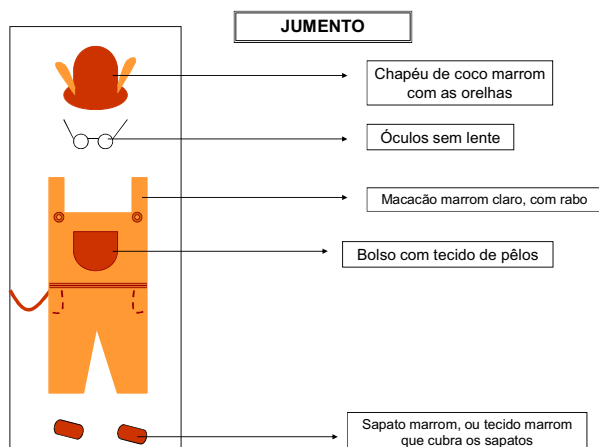


GATA

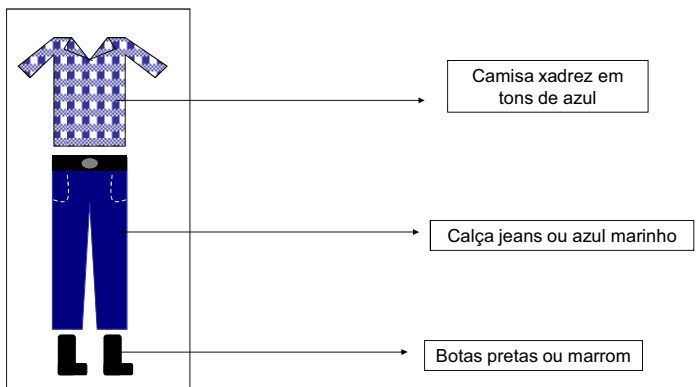


CACHORRO

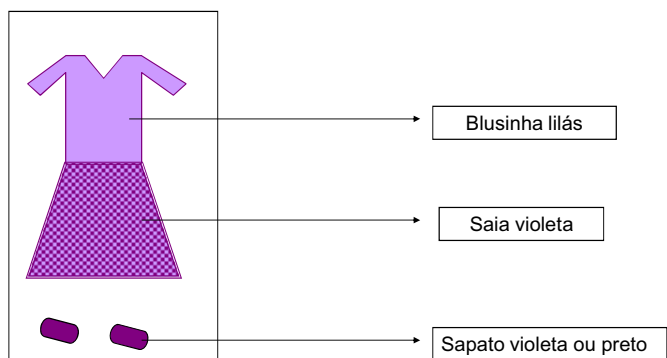




DONO do Jumento ou da Galinha

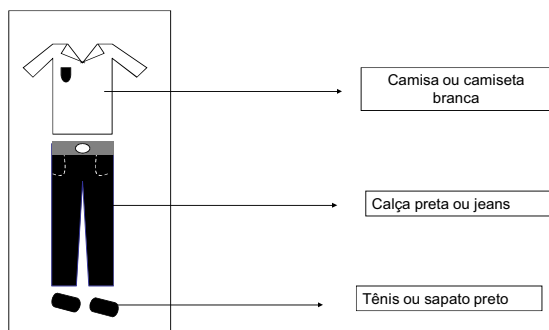


DONA da Gata



Obs.: Pode ser acrescentado bijouterias e penteados.

DONO do Cachorro



Anexo 12 – Roteiro dos Saltimbancos

Os Saltimbancos

L. Enriquez Bacalov, Sérgio Bardotti e Chico Buarque

Adaptação livre de Simone Costa

Dono __: Jumento! Carrega esse saco de feijão!

Dono __: Carregue esse saco de arroz!

Dono __: Carregue esse saco de farinha!

Dono __: Carregue esse 500 quilos de pedregulho!

(Jumentos estendem a mão)

Dono __: O quê? Vocês querem pagamento?

Dono __: Suas mulas! Não merecem nada em troca.

Dono __: Vocês são uns burros de carga!

Dono __: Sabe o que receberão em troca? Isso! (bate na mão dos Jumentos)

(Donos saem)

(Jumentos vão ao centro do palco)

Jumento __: Ah! Não. Quem esses donos pensam que são?

Jumento __: A gente trabalha o dia todinho, carregando um monte de coisas.

Jumento __: Trabalho, trabalho, trabalho, para no final, nem uma cenoura.

Jumento __: E ainda me chama de mula preguiçosa!

Jumento __: Ah, não, mula foi demais.

Jumento __: Esses donos acham que a gente é burro?

Jumento __: Pois eles vão ver uma coisa só.

Música do Jumento

O Jumento

Jumento não é

Jumento não é

O grande malandro da praça

Trabalha, trabalha de graça

Não agrada a ninguém

Nem nome não tem

É manso e não faz pirraça

Mas quando a carcaça ameaça rachar

Que coices, que coices

Que coices que dá

O pão, a farinha, feijão, carne seca

Quem é que carrega? Hi-ho

O pão, a farinha, o feijão, carne seca

Limão, mexerica, mamão, melancia

Quem é que carrega? Hi-ho

O pão, a farinha, feijão, carne seca

Limão, mexerica, mamão, melancia

A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira

Quem é que carrega? Hi-ho

Jumento não é

Jumento não é

O grande malandro da praça

Trabalha, trabalha de graça

Não agrada a ninguém

Nem nome não tem

É manso e não faz pirraça

Mas quando a carcaça ameaça rachar

Que coices, que coices

Que coices que dá

Hi-hooooooooo

(Cada Jumento para seu lado, pegam suas trouxas e andam lentamente de costas até o centro do palco, se trombam e se assustam)

Jumentos: O que vocês estão fazendo aqui?

Jumento __: Ah, eu não agüentava mais aquela vida!

Jumento __: Eu também não, daí resolvi fugir sozinho.

Jumento __: Pois é, acho que tivemos a mesma idéia de fugir!

Jumento __: Mas espera aí, para onde vamos?

Jumento __: Vamos para a cidade.

Jumento __: Pra cidade? Fazer o que na cidade?

Jumento __: Ah, acho que quando alguém não sabe fazer, mas nada mesmo, pode virar artista.

Jumento __: Vamos ser músicos!

Jumentos: Isso!

(Jumentos se reúnem para combinar como via ser a banda)

(Cachorros, entram juntos, devagar e vão até os Jumentos)

Cachorros: Sim senhor!

Jumentos: (se assustam)

Cachorros: (se assustam)

Jumento ____: que história é essa de senhor?

Cachorro ____: O senhor não quer ser o meu senhor?

Jumento ____: Que senhor que nada! Eu sou um pau de arara.

Jumento ____: E para de me chamar de senhor!

Cachorros: Sim senhor!

Jumento ____: Depois dizem que o Jumento é que é burro.

Jumento ____: O que vocês estão fazendo aqui?

Cachorro ____: Ah, a gente não agüentava a vida de cachorro!

Cachorro ____: Vigiar, vigiar e vigiar a casa do meu senhor.

Cachorro ____: Pega bolinha, solta bolinha, pega o osso, solta o osso!

Cachorro ____: Trabalhar como escravo e no final nem um pedaço de carne.

Cachorro ____: A gente tem que fazer tudo o que o dono quer.

Cachorro ____: E na hora que ele quer.

Cachorro ____: Além disso, o nosso dono batia e maltratava a gente. Em~toa resolvemos fugir.

Jumento ____: E qual é o plano de vocês?

Cachorro ____: Plano? Que plano?

Cachorro ____: A gente está meio perdido.

Jumento ____: Vocês sabem cantar?

Cachorros (começam a aquecer a voz)

Música dos Cachorros Um Dia De Cão Apanhar a bola-la Estender a pata-ta Sempre em equilíbrio-brio Sempre em exercício-cio Corre, cão de raça Corre, cão de caça Corre, cão chacal Sim, senhor Cão policial Sempre estou Às ordens, sim, senhor Bobby, Lulu, Lulu, Bobby Snoopy, Rocky Rex, Rintintin	Lealdade eterna-na Não fazer baderna-na Entrar na caserna-na O rabo entre as pernas-nas Volta, cão de raça Volta, cão de caça Volta, cão chacal Sim, senhor Cão policial Sempre estou Às ordens, sim, senhor Bobby, Lulu Lulu, Bobby Snoopy, Rocky Rex, Rintintin	Bobby, Lulu Lulu, Bobby Snoopy, Rocky Estou às ordens Sempre, sim, senhor Fidelidade À minha farda Sempre na guarda Do seu portão Fidelidade À minha fome Sempre mordomo E cada vez mais cão
---	---	--

Jumento ____: Vocês cantam muito bem!

Jumento ____: Nós estamos indo para a cidade tentar a carreira artística.

Jumento ____: Vocês não querem vir com a gente para formar uma banda?

Cachorros: Sim senhor!

(Dão uma volta pelo palco e param)

Galinhas: (entram e começam a cacarejar desesperadas)

Cachorro ____: Calma, donas galinhas!

(Galinhas param)

Cachorro ____: O que aconteceu?

(Jumentos e Cachorros sentam)

Galinha ____: A gente morava numa granja.

Galinha ____: E lá tinha que botar ovos todo dia.

Galinha ____: E todo o santo dia os nossos donos iam ver se tinha ovos.

Galinha ____: Mas nós começamos a ficar cansadas de botar ovos.

Galinha ____: E vocês não sabem o que aconteceu.

(Galinhas dão voo para trás)

Galinha ____: Pó, pó, vocês não sabem o que me aconteceu.
 Galinhas: O quê?
 Galinha ____: Eu não consigo mais botar ovos.
 Galinhas: Eu também não!
 Galinha ____: E agora? O que vamos fazer?
 Galinha ____: Eu não sei, estou desesperada.
 Galinha ____: Calma, a gente tem que disfarçar!
 Galinha ____: Silêncio, os nossos donos vêm aí.
 (Donos dão uma volta pelas galinhas procurando os ovos)
 Dono ____: Faz cinco dias que vocês não botam ovos!
 Dono ____: Estamos tendo prejuízo.
 Dono ____: O que vamos fazer com vocês?
 (Dão outra volta)
 Dono ____: Galinha que não bota ovo não serve pra mais nada. Então o que fazer?
 Donos: Já sei! Canja de galinha! (saem rindo)
 Galinhas: (entreolham-se) O quê? Canja de galinha? Pó, pó, pó, pó! (Voltam para os Jumentos e Cachorros) E agora estamos aqui!
 Cachorros e Jumentos: (impressionados) Nossa!
 Jumento ____: Donas galinhas, vocês sabem cantar?
 Galinhas: Mais ou menos. Mas nós somos bailarinas!

A Galinha	E agora De noite Só sonho Gemada A escassa produção Alarma o patrão As galinhas sérias Jamais tiram férias "Estás velha, te perdão Tu ficas na granja Em forma de canja" Ah !!! é esse o meu troco Por anos de choco???	Dei-lhe uma bicada E fugi, chocada Quero cantar Na ronda Na crista Da onda Pois um bico a mais Só faz mais feliz A grande gaiola Do meu país
------------------	---	---

(Cachorros e Jumentos batem palma)

Cachorro ____: Vamos para cidade montar uma banda.
 Jumento ____: Vocês querem ser as bailarinas da nossa banda?
 Galinhas: Sim, claro.
 Jumento ____: Então vamos porque o caminho é longo.
 (Dão uma volta pelo palco e param no fundo)
 Cachorros: Estou sentindo um cheiro estranho. Um cheiro que não me agrada muito.
 Gatas (entram) Miau
 (correria no palco, cachorro e gata correndo)
 Jumentos: Parem com essa bagunça!
 Jumento ____: Primeira lição do dia.
 Jumento ____: O melhor amigo do bicho.
 Jumento ____: É o bicho.
 Cachorros, Galinhas e Gatas: Hã, hã, hã?
 Jumento ____: É isso mesmo! O melhor amigo do bicho é o bicho.
 Cachorros, Galinhas e Gatas: Oh!
 Jumento ____: E vocês parem de brigar!
 Jumento ____: A partir de hoje não tem mais essa história de cachorro correr atrás de gata.
 Jumento ____: E vocês vão ter que ser amigos.
 Cachorros e Gatas: (reclamando) Vamos tentar!
 Galinha ____: Ei gatas, vocês sabem cantar?
 Gatas: Infelizmente.
 Jumentos, Cachorros e Galinhas: Por que infelizmente?
 Gata ____: É que fazer um som não foi nada legal para nós.
 Gata ____: Pois é, a gente morava em um apartamento luxuoso
 Gata ____: E tinha todo o conforto do mundo

Gata ____: Mas os nossos donos não deixavam a gente sair de jeito nenhum
 Gata ____: E a gente ficava o dia inteiro trancadas
 Gata ____: E todo mundo sabe que gato que é gato adora sair de noite para cantar.
 Gata ____: A gente ficava louca nas noites ouvindo os gatos cantarem na madrugada Gata 2: Um dia resolvemos fugir.
 Gata ____: Encontramos os gatos na rua
 Gata ____: Foi a maior cantoria.
 (música e coreografia “História de uma gata”)

História de Uma Gata Me alimentaram Me acariciaram Me aliciaram Me acostumaram O meu mundo era o apartamento Detefon, almofada e trato Todo dia filé-mignon Ou mesmo um bom filé...de gato Me diziam, todo momento Fique em casa, não tome vento Mas é duro ficar na sua Quando à luz da lua Tantos gatos pela rua Toda a noite vão cantando assim Nós, gatos, já nascemos pobres Porém, já nascemos livres Senhor, senhora ou senhorio Felino, não reconhecerás	De manhã eu voltei pra casa Fui barrada na portaria Sem filé e sem almofada Por causa da cantoria Mas agora o meu dia-a-dia É no meio da gataria Pela rua virando lata Eu sou mais eu, mais gata Numa louca serenata Que de noite sai cantando assim Nós, gatos, já nascemos pobres Porém, já nascemos livres Senhor, senhora ou senhorio Felino, não reconhecerás
---	---

Gata ____: E então quando voltamos para casa...
 (Gatas arranham a porta do apartamento e miam para entrar. Donos abrem a porta)
 Dono ____: Ah, agora vocês querem voltar?
 Dono ____: Ficaram a noite inteira na rua cantando?
 Dono ____: Com aquele bando de gatos pobres?
 Dono ____: Nós avisamos, se saíssem não era para voltar nunca mais.
 (Batem a porta do apartamento)
 Gata ____: E agora estamos aqui.
 Galinha ____: Nós estamos indo para a cidade .
 Galinha ____: Vamos ser as bailarinas da banda.
 Galinha ____: Vocês poderiam ser as cantoras.
 Galinha ____: É mesmo, junto com os cachorros.
 Gatas: Juntos com os cachorros?
 (Cachorros rosnam)
 Jumentos: Olha vocês!
 Gatas e Cachorros: Tudo bem, tudo bem.
 (Todos dão uma volta pelo palco)
 Jumento ____: Olha lá, a cidade. Já dá pra ver lá no horizonte.
 Cachorro ____: Puxa vida, eu sempre fico imaginando uma cidade perfeita.
 Galinha ____: Ah é? Imagina uma cidade só de bichos.
 Gata ____: E como seria então a nossa cidade ideal?

A Cidade Ideal Cachorro: A cidade ideal dum cachorro Tem um poste por metro quadrado Não tem carro, não corro, não morro E também nunca fico apertado Galinha: A cidade ideal da galinha Tem as ruas cheias de minhoca A barriga fica tão quentinha Que transforma o milho em pipoca Donos: Atenção porque nesta cidade Corre-se a toda velocidade E atenção que o negócio está preto Restaurantes assando galeto Todos: Mas não, mas não O sonho é meu e eu sonho que Deve ter alamedas verdes A cidade dos meus amores E, quem dera, os moradores E o prefeito e os varredores Fossem somente crianças Deve ter alamedas verdes A cidade dos meus amores E, quem dera, os moradores E o prefeito e os varredores E os pintores e os vendedores Fossem somente crianças	Gata: A cidade ideal de uma gata É um prato de tripa fresquinha Tem sardinha num bonde de lata Tem alcatra no final da linha Jumento: Jumento é velho, velho e sabido E por isso já está prevenido A cidade é uma estranha senhora Que hoje sorri e amanhã te devora Donos: Atenção que o jumento é sabido É melhor ficar bem prevenido E olha, gata, que a tua pelica Vai virar uma bela cuíca Todos: Mas não, mas não O sonho é meu e eu sonho que Deve ter alamedas verdes A cidade dos meus amores E, quem dera, os moradores E o prefeito e os varredores Fossem somente crianças Deve ter alamedas verdes A cidade dos meus amores E, quem dera, os moradores E o prefeito e os varredores E os pintores e os vendedores As senhoras e os senhores E os guardas e os inspetores Fossem somente crianças
--	---

Jumento ____: Vamos começar os ensaios?
Jumento ____: Vocês conhecem as notas musicais?
Cachorro ____: Eu conheço duas.
Galinha ____: Eu conheço três.
Gata ____: Eu conheço umas trinta e nove.
Jumento ____: Ainda bem que o burro sou eu.
Jumentos: Vamos lá, nós damos a escala, e vocês entram com as vozes.
(o jumento, com o teclado vai dando as notas: dó ré mi fa só lá si)
Gatas: Dó, dorme neném, que a cuca vem pegar...
Cachorros: Ré, Renata, ingrata...
Galinhas: Mi, Minha mãe mandou eu escolher esse daqui.
Gatas: Fá, família, família, papai, mamãe titia.
Cachorros: Só, sol meu querido Sol
Galinhas: Lá, lá em cima do piano tinha um copo de veneno...
Gatas: Si, Ciranda cirandinha vamos todos cirandar...
Jumentos ____: Ah não, vamos desistir.
Gatas: A gente só estava brincando.
Cachorros: Agora nós vamos fazer direito.
TODOS: DÓ, RÉ, MI, FÁ, SÓ, LÁ, SÍ...

(música e coreografia “minha canção”)

Minha Canção

Dorme a cidade
Resta um coração
Misterioso
Faz uma ilusão
Soletra um verso
Lá na melodia
Singelamente
Dolorosamente
Doce a música
Silenciosa
Larga o meu peito
Solta-se no espaço
Faz-se certeza
Minha canção
Réstia de luz onde
Dorme o meu irmão

(Casa do Bom Barão)

Dono ____: Vocês acreditam que aquelas galinhas nos deram uma bicada, e fugiram?

Dono ____: Aquelas galinhas que você ia fazer uma canja? Que horror! Bom, e aquelas gatas, são muito ingratas, tinham que ir pra fora de casa mesmo.

Dono ____ 3: E aqueles cachorros também fugiram!

Dono ____: Não é por nada, não, mas os jumentos também fugiram, eu acho muita coincidência!

(Donos ficam discutindo em voz baixa, os bichos começam a cantar a pousada do bom barão)

Jumentos: Vamos tratar uma hospedagem, pra descansar e seguir a viagem

Gatas: Olha que linda aquela pensão, se chama "Pousada do bom barão"

Jumentos: Esse nome, não sei não

Galinas: Já tou por aqui de tanto barão

Gata: Não custa tentar. É só pasra uma noite e depois se mandar

Cachorros: Ai, ai, ali tem uma placa que cheira a uma bruta urucubaca

Jumentos: Proibida a entrada, exijo gravata e dados pessoais. Proibido aos mendigos e aos animais.

Todos: Proibido aso mendigos e aos animais? Ahhhhhhhhhhhhhh!!!

Jumentos: Puxa, que desacato, afinal, somos jumentos ou ratos? (olha) Peraí, tem quatro pessoas naquele salão e todas com cara de patrão.

Cachorros: São os nossos patrões.

Galinha: Caramba, como é que é eu acho que é hora de dar no pé.

Jumentos: Que dar no pé que nada. Vamos botar os safados no meio da rua.

Todos:

Quatro juntos braços dados

Damos o fora nesses safados

Braços dados juntos quatro

Chutar os safados pra fora do teatro

Dados juntos quatro braços

E esses safados já tão no bagaço

Quatro braços dados juntos

E esses safados vou virar presunto

(os animais expulsam os humanos da casa)

Todos: (comemoraram)

Gata ____: Mas eles fugiram?

Galinha ____: Mas como isso aconteceu?

Cachorro ____: Vocês viram só? Nós expulsamos os barões.

Gata ____: A casa é nossa, aonde é que tem uma almofada?

Jumento ____: Esperem, um pouco. Vamos procurar entender. Nós estávamos todos juntos, certo?

Todos: Sim.

Jumentos: E juntos entramos na casa?

TODOS: Sim.

Jumentos: E juntos atacamos sem medo, certo?

TODOS: Sim.

Jumentos: Segunda lição do dia, um bicho só é apenas um bicho, todos os bichos juntos?

TODOS: Somos fortes!!

(música e coreografia “todos juntos”)

Todos Juntos Uma gata, o que é que tem? - As unhas E a galinha, o que é que tem? - O bico Dito assim, parece até ridículo Um bichinho se assanhar E o jumento, o que é que tem? - As patas E o cachorro, o que é que tem? - Os dentes Ponha tudo junto e de repente vamos ver o que é que dá Junte um bico com dez unhas Quatro patas, trinta dentes E o valente dos valentes Ainda vai te respeitar	Todos juntos somos fortes Somos flecha e somos arco Todos nós no mesmo barco Não há nada pra temer - Ao meu lado há um amigo Que é preciso proteger Todos juntos somos fortes Não há nada pra temer Uma gata, o que é que é? - Esperta E o jumento, o que é que é? - Paciente Não é grande coisa realmente Prum bichinho se assanhar E o cachorro, o que é que é? - Leal E a galinha, o que é que é? - Teimosa Não parece mesmo grande coisa Vamos ver no que é que dá	Esperteza, Paciência Lealdade, Teimosia E mais dia menos dia A lei da selva vai mudar Todos juntos somos fortes Somos flecha e somos arco Todos nós no mesmo barco Não há nada pra temer - Ao meu lado há um amigo Que é preciso proteger Todos juntos somos fortes Não há nada pra temer E no mundo dizem que são tantos Saltimbancos como somos nós.
---	---	---

Jumento ____: Espera aí, essa casa é muito confortável.

Jumento ____: Tem até uma horta

Jumento ____: Não precisamos mais ir para a cidade.

Jumento ____: Não é o mais improtante.

Gata ____: Mas eu quero ser famosa!

Galinha ____: Por que a cidade não é mais importante.

Jumento ____: A gente não estava buscanso um lugar melhor para viver?

Jumento ____: Um lugar onde poderíamos ter liberdade e fazer algo por nós.

Cachorro ____: É isso mesmo, esse lugar é aqui.

Jumento ____: Vamos então dividir o trabalho.

Jumento ____: Cachorro, o que você vai fazer?

Cachorros: A sentinela.

Jumento ____: E as galinhas?

Galinhas: Uma comidinha gostosa, limpar a casa...

Jumento ____: E nós trabalhamos como jumento mesmo.

Jumento ____: Mas o que era uma obrigação acabou virando prazer.

Jumento ____: Descobrimos que sempre quisemos mudar o mundo.

Jumento ____: Mas sozinhos nunca conseguimos fazer nada.

Jumento ____: E quando nos juntamos com os novos amigos.

Jumento ____: Aí sim transformamos nossa vida.

Jumento ____: Ah e as gatas... bem as gatas ... é éééé

Gatas: Nós somos meio preguiçosas mesmo.

Galinha ____: Mas nas noites, elas nos animam.

Galinha ____: É mesmo, cantando belas canções.

Galinha ____: Elas sim acabaram virando...

Gatas: Super star.

Cachorro ____: Bem caros amigos descobrimos que o que queríamos não era uma carreira artística,

Cachorro ____: E sim um lugar agradável e gostoso para se viver,

Jumento ____: E descobrimos que quando trabalhamos em grupo as coisas dão certo por que afinal:

TODOS: Todos juntos somos fortes!!!!

Bicharia Au, au, au. Hi-ho hi-ho. Miau, miau, miau. Cocorocó. O animal é tão bacana Mas também não é nenhum banana. Au, au, au. Hi-ho hi-ho. Miau, miau, miau. Cocorocó. Quando a porca torce o rabo Pode ser o diabo E ora vejam só. Au, au, au. Cocorocó. Era uma vez (E é ainda) certo país (E é ainda) Onde os animais Eram tratados como bestas (São ainda, são ainda) Tinha um barão (Tem ainda) Espertalhão (Tem ainda) Nunca trabalhava E então achava a vida linda (E acha ainda, e acha ainda) Au, au, au. Hi-ho hi-ho. Miau, miau, miau. Cocorocó. O animal é paciente Mas também não é nenhum demente. Au, au, au. Hi-ho hi-ho. Miau, miau, miau. Cocorocó.	Quando o homem exagera Bicho vira fera E ora vejam só. Au, au, au. Cocorocó. Puxa, jumento (Só puxava) Choca galinha (Só chocava) Rápido, cachorro Guarda a casa, corre e volta (Só corria, só voltava). Mas chega um dia (Chega um dia) Que o bicho chia (Bicho chia) Bota pra quebrar E eu quero ver quem paga o pato Pois vai ser um saco de gatos Au, au, au. Hi-ho hi-ho. Miau, miau, miau. Cocorocó. O animal é tão bacana Mas também não é nenhum banana. Au, au, au. Hi-ho hi-ho. Miau, miau, miau. Cocorocó. Quando a porca torce o rabo Pode ser o diabo E ora vejam só. Au, au, au. Cocorocó. Au, au, au. Cocorocó. Au, au, au. Cocorocó.
---	--