Gato&Ratos atividade teatral na pré-escola

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

JAPIASSU, R.O.V. Gato&Ratos: atividade teatral na pré-escola. In: FLORENTINO, A., and TELLES, N., eds. *Cartografias do ensino do teatro* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2008, pp. 249-269. ISBN 978-85-7078-518-3. <https://doi.org/10.7476/9788570785183.0026>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

GATO&RATOS: ATIVIDADE TEATRAL NA PRÉ-ESCOLA

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu

O problema da formação de Teatro-Educadores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série)

A inserção obrigatória do Teatro como “área do conhecimento” no currículo oficial da educação básica nacional deu-se a partir da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71 e consolidou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Pode-se constatar, por exemplo, que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS¹ quanto o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI² recomendam o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as Artes Cênicas respectivamente nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil³.

Seria redundante aqui um exame crítico do tratamento didático-pedagógico dispensado ao Teatro por estes documentos, porque isso já foi feito em publicações anteriores⁴. A principal questão que emerge com a problemática da “disciplinariização” do Teatro no Brasil, hoje, no meu entendimento, é a do *locus* da formação docente dos Teatro-Educadores que irão atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

Sabe-se que a “licença” para ensinar nestes níveis da escolarização é prerrogativa do pedagogo. Mas o fato é que os currículos dos cursos de formação de professores e de Pedagogia não têm oferecido aos seus cursistas um programa educacional com o Teatro que satisfaça as necessidades formativas do Teatro-Educador, ou seja, preparando-o para intervir pedagogicamente na educação infantil e

¹ Orientações oficiais dos conteúdos a serem trabalhados pelas várias áreas do conhecimento no ensino fundamental (1ª a 8ª série).

² Orientações oficiais dos conteúdos a serem trabalhados na educação infantil.

³ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional de educação infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 1-3; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997. v. 1-10.

⁴ PENNA, Maura (Org.). *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Universitária UFPB, 2001; JAPIASSU, Ricardo. O lugar do lúdico na educação infantil brasileira. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, n. 16, p. 191-199, jul./dez. 2001a.

séries iniciais do ensino fundamental (fundamental menor)⁵. O problema agravava-se em razão de as licenciaturas em Teatro não chamarem para si a responsabilidade de formarem, também, Teatro-Educadores habilitados para atuar nestes níveis de escolaridade.

Tanto a educação infantil quanto os níveis iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) possuem, cada um, no que tange à atividade dramática e cênica, especificidades ludopedagógicas próprias (na educação infantil a ênfase é no “faz-de-conta” ou “jogo com regras implícitas”⁶; nas séries iniciais do ensino fundamental, focaliza-se mais o jogo com regras explícitas)⁷.

Há nitidamente uma lacuna na formação docente de Teatro-Educadores porque nem os cursos de Pedagogia nem as licenciaturas em Teatro preparam os profissionais habilitados para a organização da atividade pedagógica com as Artes Cênicas na educação infantil e fundamental menor. Isto preocupa.

Sou da opinião de que as licenciaturas em Teatro devam também oferecer a habilitação profissional para esses níveis da escolarização – sem prejuízo da formação dos professores generalistas responsáveis pela transposição pedagógica dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que ocorre nos cursos de Pedagogia⁸.

Se os cursos de Pedagogia não têm sido capazes de atender à demanda formativa de Teatro-Educadores para a educação infantil e para o fundamental menor, então, que as licenciaturas em Teatro ousem fazê-lo. O que não se justifica, de modo algum, é fechar os olhos para essa problemática e fingir que ela não existe. Talvez a formação de Teatro-Educadores para atuarem nestes níveis da escolarização, no âmbito das licenciaturas em Teatro, possa ser, com efeito, um caminho para a solução do problema, porque precisamos de pessoal capacitado para organizar a atividade dramática e cênica na educação infantil e no fundamental menor – se de fato queremos o desenvolvimento do Teatro-Educação.

Em resumo: sou da opinião de que não devemos confiar unicamente aos cursos de Pedagogia a tarefa de formar Teatro-Educadores para os primeiros níveis da escolaridade. A realidade educacional brasileira demonstra que as faculdades de Educação e Institutos Normais Superiores têm falhado no atendimento à expectativa dos Artistas Cênicos, Pedagogos e Pais conscientes da relevância do papel do Teatro na perspectiva de uma educação infantil emancipadora na contemporaneidade⁹.

⁵ JAPIASSU, Ricardo. Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização. *Eccos Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho: Escola Básica e Sociedade*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 65-83, jun. 2004.

⁶ VYGOTSKY, Lev S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. cap. 7, p.121-137.

⁷ PIAGET, Jean. A classificação dos jogos e sua evolução, a partir do aparecimento da linguagem. In: _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. cap. 5, p. 137-180; PIAGET, Jean. As regras do jogo. In: _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. cap. 1, p. 23-91.

⁸ Há uma interessante discussão a respeito da formação de professores generalistas x especialistas para a educação infantil e fundamental menor. Cf. SAYÃO, Rosely. Qual o melhor, generalista ou especialista? *Presente! Revista de Educação*, Salvador, CEAP, n. 48, ano 13, p. 25-26, mar./maio 2005; SAMPAIO, Teresa C. F. de M. Polivalência ou ...? *Presente! Revista de Educação*, Salvador, ano 13, n. 48, p. 27-28, mar./maio 2005.

⁹ ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Adiante passarei a expor alguns resultados obtidos com uma pesquisa-intervenção realizada em 1998 numa pré-escola da rede municipal de São Paulo¹⁰. O objetivo do que será exposto a seguir é unicamente o de compartilhar descobertas a respeito de alguns aspectos didático-pedagógicos específicos da atividade cênica lúdica na educação infantil que possam (in)formar Teatro-Educadores desejosos de atuarem neste nível da escolarização.

A pesquisa-intervenção

- (1) Pré-escolares podem interagir mediados pela linguagem teatral?
- (2) Quais as principais características da atividade teatral dos pré-escolares?
- (3) Como se aprende a jogar o jogo teatral na pré-escola?

Buscando responder a estas questões eu realizei uma pesquisa-intervenção pedagógica que tinha por objetivo promover o desenvolvimento da capacidade estética em pré-escolares. É preciso, no entanto, esclarecer que não tive – nem tenho – a pretensão de encontrar respostas definitivas para as questões apresentadas acima. Os resultados da pesquisa aqui apresentados devem ser considerados tendo-se em mente (1) o contexto sociocultural da intervenção pedagógica; (2) aspectos idiossincráticos da atuação do coordenador de jogos teatrais e (3) os processos de crescimento pessoal e desenvolvimento cultural únicos dos sujeitos acompanhados pela pesquisa.

O relatório completo da observação participante que se expõe neste artigo foi formalmente apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo –FEUSP como tese de doutoramento sob a rigorosa orientação da professora doutora Marta Kohl de Oliveira. O projeto desenvolveu-se na Escola Municipal de Educação Infantil – Emei Prof^a Jonise Máximo da Fonseca, como proposta de intervenção pedagógica com a linguagem teatral ao longo de um ano letivo. A pesquisa-intervenção foi implementada após ser aprovada pelo Colegiado da escola e contou com o engajamento espontâneo de Claudia Fuga (professora regular da Emei) na investigação.

Todos os jogos teatrais propostos às crianças foram coordenados por Claudia, sob minha orientação. As sessões de jogos foram exaustivamente áudio-foto-vídeo registradas por mim. Entre uma e outra sessão Claudia e eu nos encontrávamos, na sala de vídeo da Emei, para consultarmos os registros do encontro anterior com os pré-escolares, refletirmos conjuntamente sobre o processo do nosso trabalho, discutirmos e planejarmos as próximas propostas para atividade teatral que seriam apresentadas às crianças nas sessões subseqüentes. Foram colocadas 12 crianças juntas em uma classe experimental multisseriada (4 a 6 anos) com o objetivo de praticarem – semana sim, semana não – jogos teatrais. Ocorreram ao todo 14 sessões de trabalho com os pré-escolares ao longo do ano letivo.

Os sujeitos foram selecionados considerando-se (1) o desejo da criança de fazer parte do grupo, (2) a autorização de seus pais e (3) indicação justificada da professora de sua classe regular. Todos os pais concordaram com a participação de

¹⁰ JAPIASSU, Ricardo. *Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

seus filhos no projeto, inclusive autorizando-me, por escrito, a utilizar, com objetivos estritamente acadêmicos, as imagens e nomes verdadeiros das crianças. Ao encerramento de cada sessão de trabalho, uma cópia em vídeo invariavelmente era logo providenciada e permanecia em poder da Emei, para que pudesse ser examinada pelos pais e pela equipe pedagógica da pré-escola.

Claudia e eu participamos ainda de reuniões regulares com os pais das crianças nas quais eram (1) apresentados os registros em vídeo das sessões de jogos; (2) coletados depoimentos sobre o comportamento dos pré-escolares em suas casas ao longo do desenvolvimento do projeto e (3) expostos e discutidos os fundamentos acadêmicos da pesquisa.

O contexto social da investigação

A Emei Jonise localiza-se no Jardim Cabuçu – um bairro da zona norte de São Paulo atravessado pela movimentada rodovia Fernão Dias, próximo à divisa da capital com Guarulhos. Jardim Cabuçu é uma zona suburbana periférica que apresenta grandes contrastes sociais e econômicos. Por exemplo, ao lado de grandes fábricas e prédios comerciais luxuosos, existem muitas ilhas de pobreza (inúmeras ocupações irregulares de terrenos e grandes conjuntos habitacionais populares).

Grande parte das crianças atendidas pela pré-escola (30%) morava nos conjuntos habitacionais Cingapura Jaçanã e Mutirão. Dados coletados, em meados dos anos noventa, por uma pesquisa que examinou as condições de moradia das crianças da EMEI, revelaram que: (1) 86% das crianças viviam em habitações feitas de alvenaria; (2) 59% delas dividiam o lar com mais de cinco pessoas; e (3) em 59% de suas famílias apenas uma pessoa tinha alguma ocupação remunerada com renda mensal variando entre um e dois salários mínimos.

A Emei Prof^a Jonise Maximo da Fonseca foi aberta ao público em março de 1988. Em 1998 (ano em que se desenvolveu a pesquisa de que trata este artigo), existia um total de 407 crianças matriculadas, distribuídas nos três turnos diários de seu funcionamento: três classes no primeiro período (7h-11h); outras três no segundo período (11h-15h) e mais três no último período (15h-18h). Cada classe era constituída por aproximadamente 30 crianças, que ficavam sob os cuidados de uma única professora. As crianças eram separadas em grupos por idade: quatro anos (1º estágio); cinco anos (2º estágio) e seis anos (3º estágio).

A Emei possuía então 14 professoras. Todas haviam ingressado na pré-escola através de concurso público e recebiam entre dois a quatro salários mínimos, de acordo com seu nível de qualificação profissional e jornada de trabalho. Apenas duas professoras eram graduadas em curso superior de Pedagogia. As demais possuíam habilitação para o magistério de nível médio.

Além das professoras, trabalhavam na Emei seis auxiliares de serviço geral, três vigias e quatro pessoas na equipe administrativa (diretora, assessora da diretora, coordenador pedagógico e secretário). Todas as crianças da turma multisseriada experimental constituída para a pesquisa eram filhas de (1) trabalhadores autônomos, (2) trabalhadores assalariados ou (3) pequenos comerciantes do Jardim Cabuçu.

A atividade teatral da criança na pré-escola

A proposta metodológica de Viola Spolin¹¹ para a atividade teatral ludopedagógica tem sido exaustivamente estudada por pesquisadores da dimensão educativa do Teatro no Brasil desde final dos anos setenta¹². O sistema de jogos teatrais de Spolin, do modo como vem sendo aplicado na escolarização brasileira, hoje, serviu de ponto de apoio para a intervenção pedagógica com a linguagem teatral desenvolvida na Emei¹³. Isso equivale dizer que ao lado dos quatro procedimentos operacionais que estruturam a ludopedagogia cênica de Spolin (foco, instrução, platéia e avaliação), utilizou-se outros três novos procedimentos: (1) o círculo de discussão – importado da pedagogia do oprimido de Paulo Freire; (2) a noção de área de jogo – construída sobre as idéias do teatro invisível de Boal; e (3) os protocolos de sessão – com base na teoria da peça didática de Brecht e na prática terapêutica psicodramática de Moreno.

A proposta metodológica para a atividade teatral na escolarização da qual se fala aqui costuma ser emoldurada pela seguinte “rotina” ou ritual: (1) círculo inicial de discussão – quando o protocolo da sessão anterior é apresentado à turma e eleito o jogador que se responsabilizará pela redação do protocolo daquela sessão; (2) proposição e delimitação da área de jogo; (3) divisão do grupo em equipes; (4) apresentação de propostas para a atividade teatral; (5) avaliação logo após a apresentação de uma equipe na área de jogo; (6) novo círculo de discussão para o encerramento dos trabalhos do dia.

Alguns ajustes na “rotina” descrita acima foram necessários para que esta proposta metodológica pudesse ser implementada na pré-escola: (1) ao término de uma sessão as crianças sempre faziam desenhos da sua atividade teatral naquele dia e (2) os protocolos de sessão eram invariavelmente orais e apoiados no vídeo-registro, fotos e desenhos da sessão anterior (recordação estimulada). Outra coisa que precisa ser dita aqui é que a maioria das propostas para atividade teatral apresentada aos pré-escolares baseava-se em jogos tradicionais infantis brasileiros adaptados ao sistema de jogos teatrais¹⁴.

¹¹ SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001; SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999; SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992. 349 p.

¹² KOUDELA, Ingrid D. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001. 152 p.; KOUDELA, Ingrid D. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 1996. 130 p.; KOUDELA, Ingrid D. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992b. 130 p.; KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992a. 155 p.; KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1991; PUPO, Maria Lucia de S. B. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. 1997. 230 p. Tese (Livre Docência) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997; VAZ, Beatriz A. C. *Teatro ou recreação?* 1984. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984; COELHO, Ana Flora F. de C. *Introdução do texto literário ou dramático no jogo com crianças*. 1989. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989; CHAGAS, Amara. *A brincadeira prometida... o jogo teatral e os folguedos*. 1992. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992; JAPIASSU, Ricardo. *Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

¹³ JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papirus, 2001b. 224 p.

¹⁴ Vários jogos tradicionais infantis brasileiros adaptados ao sistema formulado por Spolin podem ser encontrados em Japiassu (2001b).

A seguir, descrevo como as crianças do projeto interagiram ao longo da implementação do jogo denominado Gato&Ratos, respectivamente durante a 1ª e 4ª sessões de trabalho do/com o grupo. A descrição é útil para que se possa entender melhor a proposta ludopedagógica para a atividade teatral na pré-escola que se apresenta aqui:

Claudia pede para que as crianças retirem os sapatos e as meias e os coloquem em um determinado canto da sala próximo à porta de entrada. Risos. Algumas interações verbais entre os pré-escolares. As crianças vão se sentindo, literalmente, mais à vontade. Claudia solicita então que formem um círculo em torno a um tapete retangular posicionado no centro do ambiente. Emoldurando o tapete, encontram-se colchonetes empilhados um sobre o outro, dois a dois. As crianças sentam-se sobre eles.

Claudia – Bom... O jogo que nós vamos fazer primeiro chama-se Gato&Ratos.

Raphael (4 anos / 1º estágio) – Quem vai ser o Gato?

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – Eu sou o Gato!

Jéssica (6 anos / 3º estágio) – E eu sou o Rato!

Claudia – Vamos saber primeiro quais são as regras deste jogo?

Alguns – Vamos...

Claudia – Então nós vamos escolher uma criança, que é o Gato. E as outras, serão os Ratos... Aí, o Gato, ele vai pegar uma criança. Quando ele pegar nessa criança (segura no braço de Gutierre que está a seu lado) ela [a criança] vai ficar parada. Tá bom?

Todos – Tá!

Claudia – O Gato pega o Rato, aí, o Rato fica parado. Os outros Ratos poderão tocá-lo e aí ele volta a brincar. Tá?

Todos – Tá.

Claudia pede para as crianças posicionarem os colchonetes nos quais estão sentadas em apenas um lado da sala. Após a (re)significação (co)laborativa do espaço físico da sala de aula, a professora volta a se dirigir aos pré-escolares.

Claudia – Pronto?

Alguns – Pronto!

Claudia – Então, quem quer ser o Gato?

Todos – (Com o braço elevado e dedo indicador em riste, saltitantes) Eu! Eu!

Claudia – Então, vamos escolher... Como que nós vamos escolher?

Camila (5 anos / 3º estágio) – (Referindo-se a uma parlenda de escolha muito conhecida das crianças da Emei) Minha mãe!

Claudia – Então, levanta a mão quem quiser ser o Gato. Vamos lá!

Claudia “canta” a parlenda¹⁵ e Gilvan (5 anos / 2º estágio) é escolhido para ser o Gato. Não há divisão do grupo em equipes ou explicitação da área de jogo nem tampouco indicação da área de observação (platéia).

Claudia – Então, ele (toca em Gilvan) é o... ?

Todos – Gato!

Claudia – E vocês são os... ?

Uns – (Ao mesmo tempo em que outros) Rato!

Outros – Ratos!

O jogo tradicional infantil Gato&Ratos tem início.

¹⁵ O texto da parlenda é o seguinte: *Minha mãe mandou eu escolher este daqui, mas como eu sou teimoso(a) eu escolho este daqui!*

Aqui será feita uma interrupção no relato da 1ª sessão de jogos com os pré-escolares para se expor a descrição deste jogo – adaptado por mim ao sistema de jogos teatrais de Spolin – conforme foi apresentado à professora Claudia no encontro de planejamento daquela 1ª sessão de trabalho:

Gato&Ratos

Pré-condição:

Platéia de jogadores.

Foco:

Tentar agir como “gato” e “ratos” mantendo as regras que enquadram o desenvolvimento da atividade.

Descrição:

Divide-se o grupo em equipes. Define-se a equipe que iniciará a atividade na área de jogo. Um dos sujeitos da primeira equipe toma o papel de “gato”. Todos os demais da mesma equipe são os “ratos”. O “gato” precisa pegar todos os “ratos”. Os “ratos” precisam escapar do “gato”. A um sinal determinado pelo(a) professor(a) tem início o jogo. Os “ratos” alcançados pelo “gato” ficam imóveis, como se estivessem congelados, na posição em que foram tocados pelo “gato”.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: Como um gato se move? Como um gato fala? Como se movem os ratos? Como falam os ratos? Procurem deixar a gente ver como um rato se move! Tentem deixar a gente ver como um gato fala! Procure ficar na posição em que você estiver quando for tocado pelo “gato”! Tentem se manter nos limites da área de jogo!

Nota:

Deixar a atividade prosseguir até que todos os jogadores da primeira equipe, se possível, tenham sido “gato”. Solicitar o revezamento das equipes na área de jogo (a primeira equipe assiste agora à segunda equipe jogar). Fazer avaliação coletiva e auto-avaliação logo após a apresentação de uma equipe na área de jogo. Só após todas as equipes terem desenvolvido a atividade deve ser introduzida nova regra. A nova regra a ser acrescentada pode ser a de que os “ratos” paralisados poderão ganhar movimento e se libertarem da “paralisia”, desde que outros companheiros “ratos” os toquem, libertando-os do “congelamento”. Propor novamente o jogo incorporando nova regra.

Observar:

As crianças conseguem cumprir todas as regras do jogo? Conseguem permanecer “congeladas” após terem sido tocadas pelo “gato”? Elas interagem verbalmente durante a atividade? O que dizem? Elas agem como “gato” e “ratos”? Falam como “gato” e “ratos”? Lembram-se de “salvar” os companheiros imobilizados pelo “toque” do “gato”? Conseguem se manter nos limites da área de jogo?

Avaliação coletiva e auto-avaliação:

Conduzir a avaliação logo após a apresentação de uma equipe na área de jogo. Formular perguntas, inicialmente, às crianças que se encontram na área de observação ou platéia, em seguida, aos jogadores da equipe que se apresentou na área de jogo:

- 1) Os jogadores desta equipe cumpriram as regras do jogo?*
- 2) Quais são as regras deste jogo?*

- 3) *Os jogadores se mantiveram na área de jogo?*
- 4) *Onde começa e onde termina a área de jogo?*
- 5) *O que cada um descobriu jogando este jogo?*
- 6) *Como você se sentiu quando era “gato”?*
- 7) *Como você se sentiu quando era “rato”?*
- 8) *O que é melhor: ser “gato” ou “rato”? Por quê?*
- 9) *Os que eram “gato” se moviam como um gato? Falavam como um gato?*
- 10) *Os jogadores que eram “ratos” se moviam como ratos?*
- 11) *O que acontece quando o “gato” toca em alguém que é “rato”?*
- 12) *Como um “rato” que ficou “congelado” pode voltar a se mover?*
- 13) *É difícil a gente ficar parado como uma estátua? Por quê?*

De volta ao relato da 1ª sessão de trabalho:

As crianças se divertem com Gilvan no papel de Gato tentando alcançá-las: correria, gritaria, risos. Wellington (6 anos / 3º estágio) é “tocado” por Gilvan, mas não consegue permanecer imóvel. Claudia intervém verbalmente.

Claudia – (Para Wellington) Fica duro!

Wellington a obedece. Gilvan pára de correr atrás das outras crianças, põe o dedo polegar na boca e volta-se para a professora. Alguns permanecem muito excitados ainda, movendo-se por todo o espaço da sala. Outros interagem verbalmente. Todos, porém, invariavelmente, permanecem a alguma distância de Gilvan.

Claudia – (Para Gilvan) Agora vai atrás de outra criança!

Gilvan sai em disparada. Logo alcança Jéssica. Jéssica (6 anos / 3º estágio), como Wellington, também não consegue ficar imóvel. As outras crianças parecem não se lembrarem da regra que possibilita a um Rato ser “salvo” por outro e esquecem de tocar em Wellington para “libertá-lo”. Nova intervenção verbal de Claudia. Nova interrupção da ação na área de jogo.

Claudia – (Para Jéssica) Ele [Gilvan] pegou, tem que ficar... (Simula estar “congelada”) na hora! (As crianças, ofegantes, conversam animadamente) Gente, tem uma regra que vocês tão esquecendo: vocês podem tocar nele (referindo-se a Wellington) pra ele voltar a se mexer.

O jogo prossegue. Novas intervenções de Claudia e novas interrupções da atividade. As crianças saltitam de contentamento durante o desenvolvimento do jogo. As ações não se limitam ao tapete (que deveria ter sido explicitado como área de jogo pela professora).

Observa-se no decorrer da atividade que algumas crianças-Ratos já conseguem ficar imóveis – não exatamente na posição em que se encontravam na hora da “pegada” da criança-Gato. Também, pode-se constatar o fato de crianças-Ratos serem “libertadas” da “paralisação” a que estavam condenadas por outros jogadores-Ratos.

O relato deste fragmento da primeira sessão revela alguns problemas ocorridos durante a condução do jogo Gato&Ratos. Abordá-los aqui é importante para o esclarecimento de certos procedimentos necessários ao funcionamento adequado desta proposta para a atividade teatral, conforme a dinâmica do sistema de Spolin.

Claudia, por exemplo, esquece – em razão daquele nervosismo típico da “primeira vez” – de explicitar a área de jogo (no caso, o tapete). Embora a professora

dê início à (re)configuração do espaço físico a partir do momento em que pede às crianças para ajuntarem os colchonetes numa das laterais do ambiente, constata-se que ela “salta” as instruções que delimitariam, com rigor e clareza, o local destinado a ser área de jogo e, conseqüentemente, também o espaço reservado à área de observação.

A ansiedade típica de uma “estréia” não lhe permite dividir o grupo em equipes para o necessário revezamento das crianças na área de jogo. E mais, as regras (1) de agir cenicamente como gato e ratos e (2) de os jogadores se manterem nos limites físicos da área de jogo foram, ambas, totalmente ignoradas pela professora. Além disso, Claudia introduz – já de início – a regra de os jogadores-Ratos poderem libertar seus companheiros alcançados pelo pegador-Gato.

Eu poderia tê-la “corrigido”, mas considerei inoportuna qualquer intervenção de minha parte naquele momento que me parecia ser “difícil” para ela. Afinal, era seu “début” na condução do trabalho com jogos teatrais na Emei. Julguei que uma manifestação de minha parte, no sentido de retificar sua atuação, a deixaria ainda mais nervosa. Preferi aguardar o encontro de avaliação-planejamento para podermos então analisar, com calma – e algum distanciamento crítico – o vídeo-registro da sessão: “Claudia - Eu tava tensa e acabei me esquecendo”.

A par dos problemas identificados acima é preciso reconhecer alguns pontos muito positivos da atuação de Claudia. Refiro-me particularmente à sua habilidade em problematizar a escolha da criança que seria o “primeiro” Gato: “Como que nós vamos escolher?”.

Ora, ela poderia ter determinado arbitrariamente quem seria primeiramente o Gato, ou ter definido qual o procedimento para a escolha da criança que tomaria este papel no jogo. No entanto, observa-se que Claudia prefere colocar nas mãos do grupo de pré-escolares esta “decisão”. A solução encontrada pelas crianças é o uso de uma conhecida parlenda de escolha sugerida por Camila: “Minha mãe!” A sugestão de Camila é aceita pela professora, que democratiza assim a “eleição” – aleatória – de quem seria, inicialmente, o Gato.

Outro ponto positivo da atuação de Claudia, no meu entendimento, são as suas intervenções deliberadas durante o desenvolvimento da atividade, buscando levar as crianças a cumprirem as regras do jogo: “Gente, tem uma regra que vocês tão esquecendo: vocês podem tocar nele (referindo-se a Wellington) pra ele voltar a se mexer.”.

É bem verdade que a introdução desta regra, complicadora do comportamento da criança, deveria apenas ter sido apresentada após os pré-escolares terem se exercitado em permanecerem imóveis ao “toque” do jogador-Gato. Mas a idéia de o coordenador dos trabalhos intervir, deliberadamente, fornecendo instruções aos jogadores – que os ajudem a (re)ativarem a atenção no foco e nas regras da atividade proposta foi, em parte, apropriada por Claudia.

Um olhar atento à performance das crianças de quatro a seis anos durante suas ações na área de jogo, ao longo do desenvolvimento desta proposta de atividade, revela, com nitidez, a dificuldade que elas experimentam ao terem que permanecer imóveis ao serem “tocadas” pelo jogador-Gato. Percebe-se que o controle voluntário sobre seus movimentos, que é solicitado pela regra, exige grande esforço físico – e mental – por parte dos pré-escolares.

Permanecer imóvel logo após o “toque” do pegador-Gato requer o “descolamento” do pensamento da criança das ações físicas ao seu redor, isto é, solicita que haja uma “separação” do pensamento do sujeito em relação ao seu campo perceptivo concreto. “Fugir” do jogador-Gato, neste jogo, constitui o objetivo dominante dos jogadores-Ratos. A esse “fugir” acabam sendo subordinadas todas as ações físicas da criança durante o desenvolvimento da atividade lúdica.

O contágio emocional dos gritos e movimentos dos companheiros em fuga “desesperada” do jogador-Gato é de tal magnitude, que se torna muito árdua, sobretudo para crianças de quatro a seis anos, a tarefa de “suspender” os movimentos pessoais ao “toque” do pegador.

Permanecer parado, neste jogo é uma ação auto-regulada e não dependente do campo perceptivo concreto do sujeito. Ficar sem se mexer ao mesmo tempo em que se percebe outros companheiros em movimento ao redor não é tarefa fácil. Trata-se de uma “convenção” que exige uma ação voluntária, ou seja, uma “regra” que implica subjugar o impulso de “mover-se”, gerado, no caso, pelo contágio cinético-afetivo das ações dos outros companheiros que se encontram em “fuga” do pegador-Gato.

É preciso, no entanto, que o leitor tenha conhecimento de que o jogo Gato&Ratos foi retomado outras vezes ao longo do processo de trabalho com os pré-escolares. A retomada de um mesmo jogo é fundamental para o aperfeiçoamento das ações na área de jogo por parte dos jogadores. E, em se tratando de crianças de quatro a seis anos, a repetição de propostas para atividade lúdica com a linguagem teatral torna-se extremamente necessária para uma posse genuína das regras do jogo e real compreensão do foco da atividade cênica sugerida ao jogadores.

Durante os encontros de avaliação-planejamento, diante da constatação das dificuldades experimentadas pelas crianças em (1) permanecerem imóveis ao toque do pegador-Gato e (2) de se recordarem de “libertar” os companheiros-Ratos imobilizados, Claudia e eu decidimos (re)apresentar esse jogo ao grupo enfatizando, desta vez, apenas a regra de os sujeitos permanecerem “parados” ao toque do pegador-Gato.

Só após fosse observado por nós um desempenho satisfatório dos pré-escolares – no sentido de controlarem voluntariamente suas ações – introduziríamos a regra de os jogadores-Ratos poderem “salvar” os outros companheiros imobilizados pelo toque do pegador-Gato.

Veja-se abaixo o que conversamos, Claudia e eu, logo após termos assistido ao vídeo-registro de sua atuação na condução das propostas para atividade lúdica com a linguagem teatral durante a primeira sessão:

Claudia – Eles não tinham assimilado a regra de tocar para voltar a ser Rato [para voltar a se moverem no papel de Ratos]... Eu tive que fazer uma intervenção... Tanto que eu falo: - Vocês estão esquecendo de uma regra que é tocar no amigo para ele voltar a brincar... Algumas crianças queriam ser o Gato. Foram todas, né? Quando começaram a jogar não houve discriminação quanto à idade: todos brincaram juntos sem se ater a pegar apenas os que eles já conheciam... O jogo foi assimilado [pelas crianças] no decorrer da brincadeira e o que parece é que, no início, as ações são individuais e só depois há uma interação entre eles para que o jogo seja possível de ser realizado.

Eu – Você observa que a gente geralmente inicia o trabalho com um jogo tradicional infantil teatralizado... No jogo Gato&Ratos, por exemplo, sobre as regras que emolduram essa atividade lúdica são propostas novas regras, novos desafios: agir como gato, agir como rato... Quer dizer: além das regras que tradicionalmente instalam esse jogo há um complicador... há a superposição de novas regras... essas novas regras vão ativar o foco da criança, do jogador, na atividade cênica que lhe é proposta: mover-se e atuar como gato e ratos... Então, há a introdução desse dado novo... Com isso, a gente está acentuando, ressaltando, grifando aspectos de teatralidade presentes – de maneira latente – nesses jogos... E o que ocorre com isso? A criança começa a trabalhar intuitivamente a noção de papel, de personagem, do que seja a interpretação de um papel, do que é a construção de uma personagem, projeção vocal, dicção, entonação, expressão corporal, jeito de se mover etc. E de uma maneira absolutamente lúdica, sem estar ensaiando, sem que se fale em Teatro, sem que a gente esteja prescrevendo como a criança deve se movimentar, falar, agir.

O enunciado da professora Claudia de que “no início, as ações são individuais e só depois há uma interação entre eles para que o jogo seja possível de ser realizado” traduz a grande dificuldade experimentada pelas crianças em coordenarem as ações de (1) se colocarem em fuga do pegador-Gato e, ao mesmo tempo, (2) buscarem “salvar” os jogadores-Ratos imobilizados pelo toque do pegador. Mas Claudia levanta a possibilidade de existir uma outra interpretação deste desempenho “errático” da criança ao levar em consideração a subjetividade de cada uma delas:

Cláudia – O que eu fiquei pensando... Algumas questões que esse jogo nos coloca em relação à individualidade de cada um... No começo, ele quer ser o Gato... Então é uma coisa individual. Depois é que ele percebe que ele pode tá jogando com os outros... Então eu, Rato, também sou ativo como o Gato... Talvez seja por isso que eles não tocavam uns nos outros a princípio... Será que não é por isso?

No meu entendimento, o “esquecimento” dos companheiros-Ratos imobilizados ocorre em função da sobreposição de regras. Essa sobreposição solicita um comportamento mais complexo por parte da criança: recordar-se de “salvar” os companheiros-Ratos imobilizados é um complicador do desempenho da criança neste jogo por exigir a coordenação das ações de (1) colocar-se em fuga do pegador-Gato e, paralelamente, (2) buscar libertar os companheiros-Ratos de seu eventual “imobilismo”. Além disso, (3) o jogador precisa mostrar agir como gato ou rato; (4) necessita manter-se nos limites da área de jogo e, finalmente, (5) deve permanecer, sem se mexer, na posição em que foi alcançado pelo pegador-Gato.

Vejamos a seguir como se deu a retomada desta proposta de atividade durante o quarto encontro do grupo.

Figura 1. Vídeo-registro do jogo Gato&Ratos: recordação estimulada

Inicialmente, o vídeo-registro do jogo Gato&Ratos, realizado durante a primeira sessão, foi exibido para as crianças durante o círculo de discussão (círculo da memória). Observou-se que os pré-escolares demonstraram acompanhar as imagens na TV com grande interesse.

Há um momento em que Claudia, no vídeo, pergunta: - Quem quer ser o Gato? E Raphael (4 anos / 1º estágio), que assiste à TV, levanta o braço em resposta à pergunta feita pela professora no vídeo. Mas, logo em seguida, ele abaixa o braço. As demais crianças permanecem sentadas muito atentas à exibição da gravação. Após assistirem ao vídeo-registro, a professora solicita a retomada do círculo de discussão e formula algumas questões ao grupo.

Claudia – Quem já viu um gato?

As crianças falam todas ao mesmo tempo, e com entusiasmo, de suas experiências com gatos.

Claudia – Como que é um gato?

Jéssica (6 anos / 3º estágio) – Ele é loiro, tem orelha, tem boca, tem nariz, tem tudo!

Claudia – Os gatos falam?

Quase todos – Não!

Luis Ramon (6 anos / 3º estágio) – Falam: (Contendo o riso) falam miau...

Algumas crianças prontamente começam a miar.

Jéssica (6 anos / 3º estágio) – Os gatos falam. Só que eles miam quando estão com fome...

Claudia – Eles miam quando estão com fome?

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – Eles miam porque... Eles miam porque eles não acham a comida deles...

Claudia sorri.

Claudia – Os gatos têm casa?

Alguns – Não!

Outros – Têm!

As crianças discutem animadamente seus pontos de vista a respeito do local de moradia dos gatos.

Claudia – Quem tem gato em casa?

Alguns – (Levantando o braço com o dedo indicador em riste) Eu!...

Claudia – (Para Gutierre) Você tem gato? Como que é seu gato?

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – O nome dele é Cinza, mas ele morreu.

Claudia – Ah, você tinha...

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – É: a Juli que matou ele...

Claudia – Ah, é?

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – Ela pulou... ele pulou... embaixo dele, a Juli.

Luis Ramon (6 anos / 3º estágio) – Que bicho é essa [Juli]... que bicho é esse?

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – Não é bicho, é cachorro. Daí, é...

Claudia – É um cachorro? Não é um gato?!

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – É um cachorro que matou ele... Daí, a Fernanda foi e internou ele...

Claudia – O gatinho ou o cachorro?

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – O gatinho. O cachorro também tá internado...

Claudia – Ah! O cachorro que chama Juli...

As crianças falam com entusiasmo dos seus animais de estimação (gatos, cachorros, periquitos, passarinhos e hamsters).

Raphael (4 anos / 1º estágio) – (Para Claudia) Deixa eu falar! Não quer deixar eu falar?!

Claudia – Agora é a vez da Bruna. Você teve sua vez de falar. Agora, é a vez da Bruna, não é?

Raphael (4 anos / 1º estágio) – Mas é que eu tenho outra coisa [para dizer]...

Claudia – (Para Raphael) Então, deixa a Bruna falar. Depois é você. Tá bom assim?

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – (Para Claudia) Não! Depois da Bruna é ele! (Aponta para Luis Ramon) Depois dele, sou eu.

Claudia – (Para todos) Então, deixa a Bruna falar agora, tá bom?

Bruna (5 anos / 2º estágio) – Meu gato é laranja e o nome dele é Tim.

Claudia – O que que os gatos gostam de comer?

Jéssica (6 anos / 3º estágio) – Ração!

Claudia – Ração. O que mais?

Luis Ramon (6 anos / 3º estágio) – Rato!

Claudia – Rato. O que mais os gatos gostam de comer?

Gutierre (4 anos / 1º estágio) – É: cachorro!

Jéssica (6 anos / 3º estágio) – Lixo!

Raphael (4 anos / 1º estágio) – Barata!

Edvana (5 anos / 2º estágio) – Mosquito!

Claudia – De que jeito os gatos andam?

As crianças rapidamente respondem: – Assim! E se põem a engatinhar pelo espaço.

Claudia – Quem já viu um rato?

Todos – Eu!

As crianças contam, todas ao mesmo tempo, suas experiências com ratos.

Claudia – Peraí! Vamos falar para que todo mundo escute: todo mundo senta na roda e cada um fala de uma vez...

Após esse “aquecimento” verbal e cognitivo, o jogo Gato&Ratos é retomado com apenas a regra de o jogador permanecer imóvel após o toque do pegador-Gato. A área de jogo é explicitada e, também, a área de observação. Claudia enfatiza a necessidade de as crianças mostrarem como gatos e ratos se movem e falam durante o desenvolvimento da atividade. O grupo é dividido em duas equipes: uma equipe de meninas e outra de meninos, espontaneamente formadas pelas crianças.

A primeira equipe a se apresentar é composta por Edvana (5 anos / 2º estágio), Bruna (5 anos / 2º estágio), Marcela (4 anos / 1º estágio), Jéssica (6 anos / 3º estágio), Camila (5 anos / 3º estágio) e Bianca (6 anos / 2º estágio).

Camila é escolhida para ser, primeiramente, o Gato. As crianças não se mantêm na área de jogo, apesar de reiteradas instruções da professora lembrando-as para permanecerem dentro dela. Em alguns momentos, na fuga do pegador-Gato, as meninas invadem a área de observação (platéia). As que são tocadas pelo jogador-Gato, no entanto, conseguem permanecer “paradas”. Todas se revezam no papel de Gato. Algumas, no papel de pegador-Gato, mostram agir como gato. Outras, no papel de jogadores-Ratos, mostram agir como ratos.

A segunda equipe a se apresentar na área de jogo é composta por Luis Ramon (6 anos / 3º estágio), Raphael (4 anos / 1º estágio) e Gutierre (4 anos / 1º estágio). O desempenho da equipe dos meninos é bem melhor. Eles demonstram maior apropriação das regras do jogo e do foco da atividade cênica proposta: (a) todos se mantêm na área de jogo; (b) todos conseguem permanecer paralisados após o toque do pegador-Gato e (c) todos mostram agir como gato e ratos.

Figura 2. Equipe na área de jogo

Raphael (4 anos/1º estágio) no papel de pegador-Gato, alcança Gutierre (4 anos/1º estágio). Luis Ramon (6 anos/3º estágio) encontra-se imobilizado, de pé. Vê-se a platéia de observadores intragrupo.

Note-se, na foto, a postura de Luis Ramon e Gutierre, ambos no papel de ratos. Eles movem-se sobre dois pés, porém mostram possuírem garras nas mãos. Já Ra-

phael, no papel de gato, inicia a perseguição engatinhando e “miando”, mas só toma a postura bípede quando está muito próximo de alcançar algum parceiro de jogo.

A retomada do jogo Gato&Ratos, no quarto encontro, deu-se a partir da exibição do vídeo-registro desta proposta para atividade teatral ocorrida na primeira sessão. A discussão que se seguiu à recordação estimulada deste jogo – das ações desenvolvidas pela criança no jogo – ofereceu a real possibilidade de que as regras e o foco da atividade pudessem ser mais bem entendidos pelos pré-escolares.

Os comentários e observações feitos pelas crianças sobre o vídeo-registro do jogo Gato&Ratos, ocorrido na primeira sessão, foram inicialmente solicitados através de perguntas semelhantes às que se encontram relacionadas no item “avaliação coletiva” e “auto-avaliação” da descrição desta proposta de atividade apresentada anteriormente.

As interações verbais que foram transcritas aqui ocorrem logo após os comentários dos pré-escolares sobre o vídeo-registro do jogo que lhes foi exibido. Elas se dão a partir do momento em que Claudia pede às crianças para que falem de suas experiências pessoais com gatos e ratos.

Esse procedimento revelou-se eficaz no sentido de auxiliar os pré-escolares a agirem efetivamente como gato e ratos durante o jogo. Paralelamente, a supressão da regra que possibilitava “libertar” os companheiros-Ratos da imobilidade contribuiu para o desempenho satisfatório das crianças nesta atividade.

É importante destacar o papel decisivo que possui o revezamento das equipes na área de jogo para maior apropriação, por parte das crianças, do foco e regras da atividade proposta. Além do revezamento do grupo nos papéis de observadores e jogadores, a avaliação coletiva e auto-avaliação, que se dá logo após a apresentação de uma equipe na área de jogo, sinaliza claramente os caminhos a serem percorridos pelos sujeitos rumo ao desenvolvimento de desempenho adequado às regras do jogo e à manutenção do foco da atividade cênica proposta. Não foi por acaso que os integrantes da segunda equipe demonstraram atuar de maneira correta na perspectiva do cumprimento das regras do jogo e de atenção ao foco da atividade proposta.

A condução da quarta sessão por Claudia foi plenamente satisfatória do meu ponto de vista. E a cada novo encontro com o grupo de crianças sua atuação como coordenadora de jogos se aprimorava mais e mais. A transcrição das interações verbais revela ainda sua habilidade na animação de uma roda de conversas com pré-escolares. Note-se também as intervenções da professora no sentido de assegurar o direito democrático da palavra no círculo de discussão: “Deixa a Bruna falar. Depois é você. Tá bom assim?” e “Peraí! Vamos falar para que todo mundo escute: todo mundo senta na roda e cada um fala de uma vez...”.

Considero necessário destacar, uma vez mais, a importância pedagógica da retomada de propostas para a atividade teatral durante o desenvolvimento do trabalho com a ludopedagogia de Spolin na educação infantil. A repetição do jogo Gato&Ratos, na quarta sessão, demonstra exemplarmente a dialética processo-produto que caracteriza, em geral, as práticas teatrais de natureza lúdica na escolarização, ou seja, explicita o caráter sempre provisório dos resultados obtidos junto ao grupo de jogadores e sinaliza a permanente (re)orientação da práxis do coordenador(a) de jogos em função de uma reflexão pessoal na/sobre sua ação pedagógica.

Eu – Fundamental você ter percebido a importância da repetição das propostas para atividade... Que elas não se esgotam em uma sessão... Que a sessão não é apenas um “desfile” de jogos... Porque, às vezes, é difícil para a criança de quatro anos entender logo as regras de um jogo... Esse é um processo lento em que, a cada vez que se joga, o desempenho da criança se torna sempre melhor.

Claudia – Eu acho que essa revisão que a gente faz depois [nos encontros de avaliação] é muito importante. Para a gente estar avaliando o que está sendo bom, e o que não tá. Então, esta avaliação, ela nos dá a oportunidade de estar revendo as propostas, de avaliar o que é melhor, o que funciona mais... As coisas que eles gostam, eles querem repetir várias vezes... E é aquela coisa mesmo: cada vez que eles repetem, é alguma coisa que eles resolvem – e que não se esgota porque nunca é resolvido tudo, né? Acho isso bárbaro! Eu acho que esse tempo de 15 dias é um tempo super bom para a gente tá refletindo. E para as crianças, também. Eu penso que esse tempo é importante porque eles [as crianças] resolvem as questões postas pelos jogos teatrais em casa, na hora do parque... Quer dizer, eles continuam fazendo os jogos teatrais em outros momentos, né? E a gente tem esse tempo de 15 dias para tá avaliando, tá repensando. [...] [Sobre o revezamento das equipes na área de jogo] Eu acho isso super interessante, principalmente porque eles se situam em duas perspectivas: como observadores e como jogadores. Então eles experimentam os dois lados do jogo teatral: a hora de assistir, de observar; a hora de atuar, de agir, de verificar se as regras do jogo estão sendo cumpridas pelos colegas – e de se exercitarem, eles mesmos, no cumprimento das regras de um jogo. E isso é muito importante para a criança assimilar mais o funcionamento de uma atividade. Em uma sala com um número maior de crianças, isso faz com que todos realmente tenham a possibilidade de estar atuando em um papel “principal” ou como uma personagem “principal”. Isso é uma coisa muito importante: todos podem brincar, todos podem ser aquela personagem. Percebi que é importante ter todos aqueles momentos: de você sentar, de você conversar com eles, de perguntar o quê que eles acharam dos colegas na área de jogo... Minha postura mudou bastante: estar observando mais certas coisas neles; deixar a espontaneidade deles fluir... Porque, às vezes, a gente é muito... a gente quer dirigir o tempo todo as ações da criança e essa era uma conduta que eu tinha mesmo – antes do início desse nosso trabalho. Essa postura minha mudou bastante: Bastante!

Eu – Bacana... Agora, em relação à tomada de depoimentos no sentido horário e anti-horário, no círculo da memória, acho que você deixa muito solto e aí, o que que acontece? Os mais verbalizadores dominam absolutamente o círculo da memória, e há também um certo caos, porque todos querem falar ao mesmo tempo, todos têm muito a dizer, querem espaço para se comunicar, para se colocar... E o que ocorre? A gente deixa de trabalhar a auto-regulação da criança... Essa coisa dos progressos na auto-regulação... O círculo da memória ajuda muito nisso... Em alguns momentos você exigiu o cumprimento das regras [ordem horária ou anti-horária dos depoimentos], você fez isso, você falou: – Raphael, agora é a vez de fulano... Você já falou! Então, a criança vai se tocando e acaba esperando a sua vez de falar... Eu considero muito importante este hábito de tomar os depoimentos no sentido horário e anti-horário, porque pode ser uma regra do funcionamento do sistema de jogos [do funcionamento do círculo de discussão]... Isso ajuda a criança a se exercitar na escuta do colega...

Claudia – Eu sinto assim: Começa a Bianca, depois a Julianne e então a Jéssica. Daí a Jéssica fala, fala, fala... O que vem após a Jéssica, se é uma criança tímida, ela repete o que a Jéssica falou... Então, eu acho que a gente poderia também tá fazendo isso: Colocando pra falar, de alguma forma, na roda, primeiro, as crianças que menos se comunicam e, por último, as mais verbalizadoras...

Eu – Sim... Acho que este pode ser um caminho, uma tentativa de solucionar o problema de todos estarem falando ao mesmo tempo... Outra possibilidade seria não repetir a mesma pergunta para todos... Mas, a cada criança que vai sendo solicitada a falar, no círculo, pode-se perguntar algo novo, diferente... Então, foi nesse sentido que eu cheguei a propor algumas perguntas que se estaria fazendo a elas... Mas não são só aquelas perguntas... Elas são apenas algumas perguntas para provocar a intuição do coordenador dos jogos... Deixe sua intuição fluir... Deixe-se levar pela corrente das interações verbais, tentando exercitar a maiêutica, fazendo sempre novas perguntas... Claro, é uma sabedoria elaborar perguntas que podem levar o aluno a uma reflexão... E isso só vem com a prática. Então, é preciso a gente estar se exercitando nisso... E isso que você está sentindo, eu também sinto quando estou iniciando um trabalho com jogos teatrais... No início, a gente trava mesmo... Depois flui...

Claudia – É verdade. Eu sinto que fica muito repetitivo [fazer as mesmas perguntas para todos e ater-se unicamente às perguntas do planejamento da sessão] E fiquei pensando, desde a última sessão, por que que as crianças estão respondendo as mesmas coisas? Porque talvez a pergunta que eu fiz para todas, a primeira criança já respondeu o que ela, a próxima criança, queria responder... Então é uma hora de eu tá pensando, da gente tá pensando, quais são as boas intervenções ou as boas perguntas para fazer para a próxima criança...

Outra coisa que vale a pena ser assinalada aqui é o papel do vídeo-registro como ferramenta útil na (re)orientação da atuação dos jogadores e do desempenho do(a) próprio(a) coordenador(a) do trabalho pedagógico com jogos teatrais. Vejamos o que diz Claudia a esse respeito:

Claudia – Antes, era uma coisa que eu não percebia. E o vídeo, ele nos traz a prática... Eu acho que todos os professores deveriam filmar uma aula sua pra depois estarem se analisando. Aquela coisa do “Não!”, do “Peraí!”, sabe, de dar um breque na criança? Eu parei pra pensar sobre isso e modifiquei. Também acho, assim, importante o respeito do espaço da criança. Porque a gente quando está em sala de aula – por exemplo, eu tenho 38 alunos – então, você fica muito preocupada de estar perdendo o controle, de ficar aquela agitação e toda hora estar retomando as coisas. Isso eu também modifiquei na minha sala de aula: deixar eles falarem no momento em que eles realmente querem e precisam falar, né? Ouvi-los!

A recordação estimulada – através do vídeo, no caso – oferece a possibilidade de um distanciamento crítico das nossas ações, necessário à uma reflexão desapixonada sobre a própria performance. Trata-se de um recurso poderoso no sentido de possibilitar aos jogadores algum retorno sobre o que acreditam estar cenicamente mostrando aos observadores de suas ações na área de jogo, e que complementa os processos de avaliação coletiva e auto-avaliação subjacentes à dinâmica dos jogos teatrais.

Claudia – Quando eles [as crianças] aparecem no vídeo, eles param e prestam mais atenção... Eu acho que eles fazem nesse momento uma auto-análise de si mesmos... Quanto a eu me ver, muitas coisas eu descobri sobre mim... Assim: a postura, a entoação de voz, o jeito de falar, o olhar... Eu refleti sobre bastante coisas... Contribuiu... É muito importante você estar revendo um trabalho com imagens, porque aquilo realmente aconteceu... Então, muitas coisas não são percebidas durante a ação da gente. Com o vídeo, há oportunidade de a gente estar falando: - Puxa, isso foi bacana! Já, aquilo lá, não foi legal, eu poderia ter feito de uma outra maneira. Da próxima vez vai ser melhor! Nossa, para mim, o uso do vídeo é uma auto-reflexão!

É preciso que se diga uma vez mais que o jogo *Gato&Ratos* foi retomado também em outras sessões – e não apenas só no quarto encontro do grupo. A repetição desta proposta para atividade lúdica com a linguagem teatral conduziu a (co)laboração de um desempenho satisfatório do pré-escolar na perspectiva do cumprimento das regras do jogo e de manutenção do foco da atividade cênica proposta.

A retomada de propostas para a atividade com a linguagem teatral sinaliza caminhos a serem percorridos pelo(a) professor(a), objetivando-se a superação da dicotomia processo x produto que tem caracterizado as propostas para a educação estética, em geral, na escolarização. A avaliação do desempenho do pré-escolar, no sistema de jogos teatrais, ocorre prospectivamente, ou seja, tendo-se em mente a apropriação progressiva, por parte do sujeito, do foco da atividade proposta e das regras do jogo.

Essa visão prospectiva do desenvolvimento da capacidade estética cênica do sujeito solicita uma intervenção deliberada do(a) professor(a) ou coordenador(a) de jogos no sentido de estar desafiando cenicamente os jogadores a solucionarem problemas de atuação cada vez mais complexos.

Quanto mais se joga, melhor se joga e mais se quer jogar. Esse entendimento da provisoriidade dos resultados obtidos ao longo do processo de trabalho liberta o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) da valorização excessiva de apenas um determinado produto, ou seja, da ênfase em um produto que se relaciona apenas a um determinado momento da trajetória desenvolvimental da capacidade estética cênica dos sujeitos.

Algumas descobertas

Ampliação do repertório de jogos e maior incidência da atividade lúdica foram observados em todos os sujeitos do grupo multisseriado. Verificou-se também que crianças de diferentes estágios da Emei passaram a se relacionar socialmente, apresentados uns aos outros pelos sujeitos da turma experimental. Isso reforça a idéia de promoção da cultura infantil a partir das intervenções pedagógicas baseadas em grupos multisseriados.

Os resultados obtidos apontam ainda para um impacto positivo da dinâmica operacional desta proposta metodológica para a atividade teatral (particularmente do círculo de discussão) na quantidade e qualidade das interações verbais das crianças do

projeto.

O uso instrumental do sistema de jogos teatrais de Spolin para a promoção do autocontrole e organização mais complexa do comportamento da própria criança se revelou eficaz de acordo com os resultados obtidos pela pesquisa. Verificou-se que este tipo de intervenção ludopedagógica, ancorada no conceito cotidiano de jogo com regras (jogo com regras explícitas), é uma poderosa ferramenta para levar as crianças a uma maior apropriação da cultura escolar e de comportamento socialmente desejável.

O modo “ativo” com o qual as regras dos jogos são apresentadas pelo sistema de jogos teatrais preenche as necessidades de “pensament(o)ação” por parte da criança pré-escolar. Apenas uma exposição verbal das regras dos jogos por parte do professor seria insuficiente para o desempenho cada vez melhor da criança na área de jogo, em razão da complexidade subjacente à coordenação das ações solicitadas por algumas propostas para a atividade teatral e das características do tipo de pensamento predominante nesta faixa etária.

Espero ter demonstrado e destacado aqui – ainda que muito brevemente – a importância fundamental de alguns procedimentos absolutamente necessários à dinâmica do sistema de jogos teatrais na pré-escola: (1) definição da área de jogo e da área de observação; (2) divisão do grupo em equipes; (3) revezamento das equipes na área de jogo; (4) explicitação do foco da atividade proposta e das regras do jogo; (5) instruções durante a apresentação das equipes na área de jogo; (6) avaliação coletiva e auto-avaliação logo após a apresentação de uma equipe; (7) formação do círculo de discussão (roda de conversas ou círculo da memória) para apresentação dos protocolos orais da sessão anterior.

Esses procedimentos revelaram-se essenciais ao pleno funcionamento do método proposto por Spolin e extremamente importantes para o trabalho com a linguagem teatral junto aos pré-escolares. A promoção de avanços no desenvolvimento da capacidade estética cênica da criança pré-escolar, através do sistema de jogos teatrais, solicita redobrada atenção aos sete procedimentos enumerados acima.

Afinal, acredito ter exposto aqui algumas razões para a promoção da capacidade estética cênica de pré-escolares através de jogos teatrais:

- (1) Jogos teatrais constituem uma modalidade de atividade lúdica que requer um funcionamento mental complexo na perspectiva do desenvolvimento cultural;
- (2) Jogos teatrais redimensionam o faz-de-conta infantil enquanto atividade conscientemente dirigida para observadores;
- (3) Jogos teatrais são ferramentas úteis para promover o desenvolvimento da capacidade estética cênica da criança na pré-escola;

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997. v. 1-10.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional de educação infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 1-3.
- COELHO, Ana Flora F. de C. *Introdução do texto literário ou dramático no jogo com crianças*. 1989. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- CHAGAS, Amara. *A brincadeira prometida... o jogo teatral e os folguedos*. 1992. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- JAPIASSU, Ricardo. Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização. *Eccos Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho*: Escola Básica e Sociedade, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 65-83, jun. 2004.
- JAPIASSU, Ricardo. *Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- JAPIASSU, Ricardo. *Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- JAPIASSU, Ricardo. O lugar do lúdico na educação infantil brasileira. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, n. 16, p. 191-199, jul./dez. 2001a.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papirus, 2001b.
- KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1991.
- KOUDELA, Ingrid D. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992a.
- KOUDELA, Ingrid D. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 1996.
- KOUDELA, Ingrid D. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992b.

PENNA, Maura (Org.). *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Universitária UFPB, 2001.

PIAGET, Jean. A classificação dos jogos e sua evolução, a partir do aparecimento da linguagem. In: _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, Jean. As regras do jogo. In: _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PUPO, Maria Lucia de S. B. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. 1997. 230 p. Tese (Livre Docência) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SAMPAIO, Teresa C. F. de M. Polivalência ou ...? *Presente! Revista de Educação*, Salvador, ano 13, n. 48, p. 27-28, mar./maio 2005.

SAYÃO, Rosely. Qual o melhor, generalista ou especialista? *Presente! Revista de Educação*, Salvador, CEAP, n. 48, ano 13, p. 25-26, mar./maio 2005.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VAZ, Beatriz A. C. *Teatro ou recreação?* 1984. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

VYGOTSKY, Liev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2000.

VYGOTSKY, Liev S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Liev S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: M. Fontes, 2001.