

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



DISSERTAÇÃO

**OFICINAS DE JOGOS TEATRAIS E SUAS REPERCUSSÕES EM
ESCOLARES**

ÂNGELA BALZANO NEVES

Pelotas, 2012

ÂNGELA BALZANO NEVES

**OFICINAS DE JOGOS TEATRAIS E SUAS REPERCUSSÕES EM
ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal De Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Pelotas, 2012

Dados de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini – CRB-10/920

N518o Neves, Ângela Balzano.

Oficinas de jogos teatrais e suas repercussões em escolares / Ângela Balzano Neves ; Orientador : Magda Floriana Damiani ; Co-orientador : Lourdes Maria Bragagnolo Frison. – Pelotas, 2012.

111f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Jogo teatral. 2. Aprendizagem. 3. Desenvolvimento.
4. Psicologia histórico-cultural. 5. Habilidades sociais I.
Damiani, Magda Floriana, orient. II. Frison, Lourdes Maria
Bragagnolo, co-orient. III. Título

CDD 371.332

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani – UFPel

Prof^a. Dr^a. Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Prof^a. Dr^a. Denise Marcos Bussoletti – UFPel

Prof^a. Dr^a. Fabiane Tejada Silveira – UFPel

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo – USP

Dedico essa dissertação às crianças que fizeram parte dessa pesquisa e aos jovens e às crianças que fizeram parte da minha trajetória como professora de Teatro na escola.

Agradecimentos especiais

À orientadora Magda Damiani, pela confiança depositada em mim, pela paciência e pelo olhar criterioso sobre as escritas.

Aos alunos que fizeram parte da pesquisa, aos seus pais e a sua professora.

À direção da escola pública pelo acolhimento a pesquisa.

Aos colegas de mestrado e doutorado, pelas discussões nos encontros das segundas-feiras.

Às grandes amigas e colegas Maristani Zamperetti e Daniela Meine, por acreditarem em meu potencial e sempre incentivarem o meu trabalho.

Aos meus pais e familiares pela dedicação, compreensão e amor depositados em mim.

Jogar unifica e aprimora o instrumento de corpo/mente como um todo. Permitindo o confronto consigo mesmo e com os outros. Um ser humano único caminha galgando novos degraus na vida onde vemos, ouvimos, cheiramos, tocamos, pensamos, comunicamos, trabalhamos, vivemos, somos!

(Viola Spolin, 2001, p.75)

RESUMO

NEVES, Ângela Balzano. **Oficinas de Jogos Teatrais e suas repercussões em escolares**, 2012. 110f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta investigação teve como objetivo teorizar e analisar acerca de repercussões de um conjunto de Oficinas de Jogos Teatrais do qual participou um grupo de escolares de uma quarta série do ensino fundamental. Mais especificamente as repercussões foram avaliadas em termos do desenvolvimento de funções psicológicas superiores e do desenvolvimento de habilidades sociais. Utilizou-se como referencial teórico a metodologia do ensino de Teatro Jogos Teatrais de Viola Spolin e a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida com 19 crianças de uma escola pública da cidade de Pelotas no ano de 2010. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os alunos e professora da turma, de questionário respondido pelos pais, de portfólios elaborados pelos escolares e de observações e registros em caderno de campo. Os resultados sugerem que os estudantes exercitaram e desenvolveram funções psicológicas superiores, como atenção, concentração, tomada de consciência, abstração, memória sensorial e consciência corporal, assim como habilidades sociais como o respeito ao outro, o trabalho conjunto, a desinibição frente aos colegas e adultos e a relação entre gêneros. O trabalho pretende trazer uma contribuição para a discussão sobre a importância do ensino de Jogos Teatrais na escola pública concernente ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes.

Palavras-chave: Jogo Teatral. Aprendizagem. Desenvolvimento. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

This study aimed to analyze and theorize about the repercussions of a series of workshops Theater Games which took a group of students from a fourth grade. More specifically the effects were evaluated in terms of development of higher mental functions and the development of social skills. It was used as a theoretical methodology of teaching Theater Games of Viola Spolin and Historical-Cultural Psychology of Vygotsky. The qualitative research was developed with 19 children in a public school in the city of Pelotas, in 2010. Data were collected through semi-structured interviews with students and classroom teacher, a questionnaire answered by parents of portfolios prepared by students and observations and records in a field notebook. The results suggest that students exercised and developed higher mental functions such as attention, concentration, awareness, abstraction, memory, sensory and body awareness, as well as social skills such as respect for others, working together, disinhibition front of colleagues and adults and gender relations. The work aims to bring a contribution to the discussion about the importance of teaching in public school Theatre Games concerning the cognitive and affective development of students.

Word-key: Theater Game. Learning. Development. Historical-cultural psychology.

Lista de Figuras

Figura 1 – Alunos e professora no círculo de discussão	48
Figura 2 – Alunos fazendo alongamento	48
Figura 3 – Alunos realizando a atividade <i>Pegador com Explosão</i>	49
Figura 4 – Alunos realizando o Jogo <i>O que estou pegando?</i>	49
Figura 5 – Alunos e professora na avaliação do jogo <i>O que estou pegando?</i>	51
Figura 6 – Alunos fazendo reflexões sobre a aula no portfólio	51
Figura 7 – Avaliação da aluna Ana	61
Figura 8 – Avaliação do aluno Pedro	62
Figura 9 – Avaliação do aluno Miguel	83

Lista de Quadros

Quadro 1 –	Relação dos sujeitos da pesquisa Grupo A	54
Quadro 2 –	Relação dos sujeitos da pesquisa Grupo B	55

Lista de Siglas

ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA - Escola de Comunicações e Artes Cênicas

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

FaE - Faculdade de Educação

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAEC - Prêmio Arte na Escola Cidadã

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROERD - Programa Nacional de Resistência as Drogas e a Violência

SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SESI - Serviço Social da Indústria

SME - Secretaria Municipal de Educação

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense Também pesquisei no Portal de Periódicos

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

UNB - Universidade de Brasília

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIRIO - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade de São Paulo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE FIGURAS	09
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE SIGLAS	11
SUMÁRIO	12
INTRODUÇÃO	14
1 - ORIGEM DA PESQUISA SOBRE JOGOS TEATRAIS	21
2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 Jogos Teatrais	27
2.2 Revisão das pesquisas sobre Jogos Teatrais na escola	32
2.3 Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento	34
3 - MÉTODO DA PESQUISA	46
3.1 Aula "típica" com Jogos Teatrais	47
3.2 Contexto e sujeitos participantes da prática	52
3.3 Método de coleta de dados para estudar as repercussões das Oficinas	56
3.3.1 Instrumentos para a coleta de dados	56
3.3.2 Método de análise dos dados	59

4 - ACHADOS DA PESQUISA	60
4.1 Avaliação geral das Oficinas de Jogos Teatrais	60
4.2 Desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores	67
4.3 Desenvolvimento de habilidades de convívio social	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	105
Apêndice A - Questões gerais para a entrevista semi-estruturada feita aos alunos	106
Apêndice B - Ficha entregue aos pais contendo questões sobre seus filhos	107
Apêndice C - Termo de consentimento dos pais	109
Apêndice D - Termo de consentimento da direção da escola	110
Apêndice E - Termo de consentimento da professora da turma	111

INTRODUÇÃO

O homem se torna humano ao se apropriar das formas de expressão cultural da sociedade. O que determina o caráter humano das atividades realizadas pelo homem é a sua intencionalidade, gerada pelas necessidades que se impõem a ele na sua relação com o meio natural e culturalizado (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

A educação é um dos veículos de humanização, ela possibilita o “ingresso na cultura, isto é, no universo dos signos, símbolos, da construção de sentido” (CHARLOT, 2005, p. 138).

O trabalho educativo na escola mostra-se essencial para socializar os conhecimentos produzidos historicamente pela cultura em que está inserida, levando o ser humano ao desenvolvimento de atitudes, valores e habilidades (OLIVEIRA, 2009). Rigon, Asbahr e Moretti (2010), também consideram que a educação não se constitui apenas como aquisição de conteúdos ou habilidades específicas, mas caracteriza-se como uma via para o desenvolvimento psíquico e principalmente humano. Para os autores, “a escola é instituição privilegiada no que diz respeito às possibilidades de humanização do homem” (p. 29).

Entendo que a arte constitui-se num valioso instrumento para a educação do sensível, contribuindo no processo de humanização do ser humano, pois ela nos leva “não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolve[r] e acura[r] os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 23).

O ser humano necessita da arte para transformar o meio em que vive, pois a educação através da arte

diz respeito à plasticidade do mundo interior, das estruturas internas do sujeito. Dialeticamente o ser humano é capaz de transformar o meio, de humanizar a natureza, porque é capaz de transformar-se a si mesmo. Essa transformação não se daria sem o concurso da arte (LIMA, 2000, p.80).

Para Vygotsky¹ “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (2001b, p. 328-9). Portanto, a arte possui um papel fundamental na formação do indivíduo.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 no art. 26, parágrafo 2º aponta que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, valorizando essa área de conhecimento e seu ensino na escola.

Sob o ponto de vista de Duarte Júnior (1983), a arte se situa num contexto histórico e cultural e, a partir de seu conhecimento, o indivíduo adquire fundamentos que permitem a compreensão do sentido da vida que é vivida no momento atual. Ao conhecer a arte produzida na cultura onde vive, o ser humano pode compreender as modificações operadas no modo de sentir e entender a vida ao longo da história.

Segundo Barbosa (1985), compete aos professores de arte “[...] tentar através da educação pública uma melhor distribuição do patrimônio artístico, da riqueza estética, elevando assim a qualidade de vida da população” (p. 160).

Para haver uma escola de boa qualidade, é necessário que ela atenda a diversidade e desenvolva nos estudantes as dimensões cognitivas, sociais, culturais, e de equilíbrio pessoal, abrangendo as relações interpessoais (SOLÉ, 2001).

Mediante o ensino da Arte², no ambiente escolar, os indivíduos poderão conhecer as diferentes linguagens artísticas, que são produtos da cultura e da história humana das quais fazem parte e que representam potencial para desenvolver processos psíquicos no estudante.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte, a produção, a apreciação e a contextualização configuram-se como os três eixos que norteiam os

¹ Na literatura revisada, observam-se diferentes maneiras de escrever o nome desse estudioso russo: Vygotsky, Vigotskii, Vygotski, Vigotsky e Vigotski. Decidi pelo uso da forma Vygotsky, pois é a mais utilizada nas principais publicações que servem de referência a este trabalho. Entretanto, foi respeitada a grafia escolhida pelos diferentes autores, quando citados.

² Nesta dissertação, emprego os termos arte, dança, artes visuais e teatro com a grafia minúscula quando se referem às áreas de conhecimento humano e Arte, Dança, Artes Visuais e Teatro, com grafia maiúscula, quando se referem a essas áreas como componentes curriculares, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998).

processos de ensino e aprendizagem da Arte na educação (BRASIL, 1998). Uma das linguagens artísticas do ensino da Arte, apontada pelos PCN é a linguagem teatral. Por meio do ensino do Teatro, os alunos podem exercitar a percepção sobre si mesmos e sobre situações do cotidiano, ao buscar soluções criativas e imaginativas na elaboração de cenas (BRASIL, 1998).

A partir dessas diretrizes, entende-se que a escola deve oferecer aos estudantes a oportunidade de conhecerem a linguagem teatral, pois esta cria “possibilidades de compartilhar descobertas, idéias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização” (BRASIL, 1998, p. 88).

A partir do reconhecimento dessa importância, em 2009, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul elaborou uma proposta pedagógica para a educação intitulada Lições do Rio Grande, constituída por um referencial curricular para as escolas estaduais, que tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação básica pública estadual. Esse referencial curricular tem como premissa favorecer a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, de acordo com cada área de conhecimento, aferidas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). O ensino da Arte, nas Lições do Rio Grande é tratado como componente curricular e integra a Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

Também segundo o Referencial Curricular Rio Grande – Teatro (2009), a prática teatral, atividade de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, das experiências e das vivências próprias dos alunos, pode promover a assimilação e a aquisição de novas aprendizagens através da experimentação de conteúdos dramáticos. Ler, em Teatro, significa conferir sentidos à cena teatral, elaborando interpretações a partir da criação por meio dos elementos da linguagem teatral utilizados nela. Escrever, em Teatro, pressupõe expressar idéias e sentimentos a partir dos elementos da linguagem teatral, produzidos através dos exercícios, Jogos e das cenas teatrais, assim como o registro dos projetos de cenas, atividades, pesquisas, elaboração de roteiros e avaliações. Resolver problemas, em Teatro, abrange pesquisa e reflexão crítica sobre essa linguagem, própria ao homem em

diferentes contextos culturais, históricos e sociais. Caracteriza-se também pela busca de soluções para dificuldades no trabalho teatral, no âmbito escolar.

Resumindo o que consta dos PCN – Arte e do Referencial Curricular Rio Grande – Teatro, a linguagem teatral na escolarização desenvolve habilidades que são entendidas sob três aspectos: o Teatro como expressão e comunicação; o Teatro como produção coletiva e o Teatro como produto cultural e de apreciação estética (BRASIL, 1998), contribuindo como uma área de conhecimento relevante para a formação do ser humano.

Reconheço a importância do ensino do Teatro na escola e mesmo sendo professora de Artes Visuais, sempre me interessei em trabalhar com essa área de conhecimento.

Meu primeiro contato com o Teatro na Educação ocorreu quando trabalhava em uma 3ª série (de uma escola pública³), na qual os alunos tinham um péssimo relacionamento entre si, apresentando atitudes agressivas, expressas por meio de gestos, palavras e ações. A turma passava o tempo da aula brigando verbalmente. Esse fato criava, na sala de aula, um ambiente avesso ao trabalho pedagógico planejado. O conteúdo a ser trabalhado era tipologia da linha. Eu tinha a impressão de que a turma não estava receptiva às propostas de aprendizagens trazidas por mim. A partir, dessa percepção, julguei importante trabalhar aspectos como a convivência e o respeito ao outro, postergando o trabalho com os conteúdos de Artes Visuais.

Assim, iniciei uma proposta de Teatro, nessa turma, com o objetivo de trabalhar as relações humanas através de Jogos Teatrais, pois a proposta metodológica de Viola Spolin⁴ (1906-1994) não exclui a possibilidade de seu uso instrumental, embora, originalmente, esteja voltada para o ensino do Teatro com uma perspectiva pedagógica essencialista ou estética.

O ensino do Teatro, assim como as demais linguagens artísticas, pode ser realizado por meio de dois tipos de abordagens: a essencialista e a instrumental ou contextualista (BARBOSA, 1985). A primeira fundamenta-se na especificidade da linguagem teatral, “considera principalmente a função da arte para a natureza

³ Essa escola e todas as outras a que me refiro nesta dissertação, são pertencentes à rede pública da cidade de Pelotas/RS.

⁴ Viola Spolin artista e educadora norte-americana criadora do método de ensino teatral improvisacional, por meio dos Jogos Teatrais (KOUDELA, 1998).

humana em geral. A arte tem importância na educação porque a arte é importante em si mesma [...] e não porque seja instrumento para fins de outra natureza [...]” (p.56). O objetivo da abordagem essencialista é o ensino de conteúdos específicos da linguagem teatral. A abordagem instrumental ou contextualista pressupõe seu uso como ferramenta para o ensino de conteúdos extrateatrais, como encenar a abolição da escravatura na disciplina de história, por exemplo, sem a preocupação de ensinar os conteúdos específicos dessa linguagem. Nessa abordagem os objetivos da arte são determinados pelo contexto de quem vai receber a educação.

Voltando à minha experiência, para planejar o trabalho que me propus a realizar, naquele momento, pesquisei em livros e selecionei atividades que tratavam do relacionamento social, visando ao contato corporal e emocional entre os alunos, favorecendo o desenvolvimento do autoconhecimento e conhecimento do outro. Depois de algum tempo realizando a nova prática, percebi que houve uma melhora geral na convivência dos alunos da turma, o que foi confirmado numa conversa com o professor de Educação Física, que também percebeu esse resultado.

Observei que as atividades teatrais contribuíram para a socialização entre os alunos, o que também se refletiu nas aprendizagens dos conteúdos propostos nas aulas de Artes Visuais. Ao invés de se desentenderem entre si, como era de costume, mostraram-se preparados para ouvir a professora e aceitar suas propostas. Percebi que houve considerável mudança no inter-relacionamento dos estudantes, pois se tornaram mais sensíveis às necessidades e aos desejos dos colegas e da professora.

Assim, a partir dessa experiência e de práticas anteriores, em estágios da faculdade e na escola, pensei em desenvolver um projeto com Teatro extraclasse. Naquela mesma época, precisei trocar de escola e como houve apoio da direção, desenvolvi o projeto imaginado na nova escola, entre os anos de 1998 a 2009. O projeto foi realizado no turno inverso ao do ensino regular, com a finalidade de trabalhar os conteúdos específicos da linguagem teatral, numa visão essencialista, que penso ser a proposta adequada para o ensino do Teatro na escola, pois teria tempo e espaço adequado para ensinar essa linguagem artística aos estudantes. Dessa forma poderia promover nos estudantes o domínio, a fluência e a compreensão estética do teatro que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JAPIASSU, 2008).

Esta pesquisa é, portanto, fruto dessa experiência de 11 anos na área de Teatro na educação. Durante esse tempo, observei a satisfação dos alunos em participar do projeto, percebendo que ele também gerava aprendizagens de conteúdos – como o uso do espaço na realização da cena, o uso expressivo do corpo e da voz – de atitudes – como respeitar a opinião dos colegas – e de habilidades – como atuar no formato palco/plateia. Sentia-me, no entanto, instigada a investigar o que eles percebiam sobre tais aprendizagens e sobre seus reflexos, além de entender, teoricamente, o processo do qual estava participando.

Assim, a pesquisa que embasa esta dissertação, teve por objetivo teorizar e analisar acerca de repercussões de um conjunto de Oficinas de Jogos Teatrais do qual participou um grupo de escolares de uma quarta série⁵ do ensino fundamental. Mais especificamente as repercussões foram avaliadas em termos do desenvolvimento de funções psicológicas superiores e do desenvolvimento de habilidades sociais.

Embora as Oficinas tenham tido um caráter essencialista, em termos do ensino do Teatro, a avaliação de suas repercussões esteve baseada por um objetivo que não se enquadra basicamente nesse caráter, pois na medida em que ela se volta para aspectos do desenvolvimento psicológico e social dos participantes, deixa de focar as aprendizagens específicas da área teatral.

Para tanto, busquei aprofundar os conhecimentos teóricos que embasam tanto os Jogos Teatrais quanto a Psicologia Histórico-Cultural (principalmente a partir das ideias de Vygotsky), teoria esta escolhida para lançar luz sobre as repercussões das Oficinas junto aos escolares.

Existem outros estudos que enfocam os Jogos Teatrais na escola, como os realizados por Japiassu (1998, 1999, 2003, 2007, 2008,), Silveira (2007), Elói Júnior (2009), Aquino (2008) e Baptista (2006), mas eles não exploram as avaliações individuais dos escolares sobre as repercussões das Oficinas de Jogos Teatrais a partir do desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de habilidades sociais, objetivo que pretendi alcançar.

A seguir, após explicitar os objetivos da pesquisa que embasou esta dissertação, delinhei a organização deste texto.

⁵ Aqui me refiro à quarta série e não quinto ano, pois na época da pesquisa a escola ainda estava em processo de adequação da implementação do nono ano.

No primeiro capítulo, relato como se originou o meu interesse pela arte, o qual me levou à escolha da profissão, assim como à implementação do projeto extraclasse de ensino da linguagem teatral na escola e à conseqüente escolha desse tema para a pesquisa que embasa esta dissertação. No segundo capítulo apresento as teorias que embasam essa pesquisa: a metodologia de ensino de Teatro com Jogos Teatrais – compilados pela autora, diretora e educadora norte-americana Viola Spolin – e a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. No terceiro capítulo, exponho a prática de ensino e o método, os sujeitos que dela participaram, o método de avaliação da prática, que inclui os instrumentos de coleta de dados. O quarto capítulo é destinado à análise e discussão dos dados e por fim no quinto e último capítulo faço minhas considerações finais a respeito do estudo realizado.

ORIGEM DA PESQUISA SOBRE OS JOGOS TEATRAIS

De como começou a idéia de trabalhar com um projeto extraclasse, sobre Teatro, denominado “Oficina de Jogos Teatrais”...

Durante minha infância, sempre estive em contato com a arte em brincadeiras e Jogos familiares, fazendo apresentações de teatro e dança onde havia espaço para voos imaginativos. Juntamente com irmãos e primas organizávamos apresentações em que éramos, ao mesmo tempo, diretores, atores, sonoplastas, cenógrafos, coreógrafos, maquiadores, etc. O conteúdo dessas criações vinha das histórias infantis lidas por nós e das vivências proporcionadas por nossos pais, como ir ao cinema, ao teatro, fazer passeios, e viagens, temas que serviam de base às nossas invenções artísticas. Utilizávamos a imaginação ao criar as apresentações sem a intervenção dos adultos, que nos apoiavam, dentro do possível, com recursos para a realização daqueles momentos culturais prazerosos, que reuniam a família.

Quando criança, brincava de ser professora com amigas, irmã e primas. Na adolescência, ajudava minha irmã, prima e cunhada nas disciplinas da escola nas quais elas tinham dificuldades: Química Orgânica, Matemática e Biologia. Ajudá-las a entender essas disciplinas, para mim, era um desafio e, assim, buscava estratégias para ensiná-las. Gostava de pesquisar para ensinar e me realizava ao compartilhar meus conhecimentos. Essas vivências nortearam minha futura escolha profissional.

Iniciei meus estudos básicos do Ensino Fundamental no Instituto de Educação Assis Brasil. A escola era ótima. Sempre que podia, ia ler na biblioteca, que tinha um formato arquitetônico arredondado, diferente do formato dos outros ambientes da escola, de formas retas. Além disso, a biblioteca tinha várias aberturas envidraçadas, o que permitia a visualização das flores próximas às janelas. Todas essas características fascinavam-me e me atraíam para aquele local. Gostava muito de ficar lá, pois havia silêncio e podia soltar minha imaginação durante as muitas leituras que fazia.

As aulas de Artes, naquela época, eram baseadas no desenho geométrico. Eu não gostava muito delas, mas isso não interferiu no meu gosto pela arte, porque a escola oferecia várias atividades extraclases, que compensavam essas aulas.

Como na sala de aula não havia espaço para expressar o que sentia, procurava, na escola, ambientes dedicados à cultura artística. Tenho poucas recordações da sala de aula convencional com quadro-negro, classes e cadeiras enfileiradas; o que me recordo daquele tempo são as atividades realizadas fora da sala de aula, como, por exemplo, as aulas de Dança e Teatro.

O ensino médio foi concluído no Colégio Municipal Pelotense, nos anos 80. Lá, podia escolher entre fazer Dança ou Educação Física. Escolhia sempre a Dança, dando continuidade ao meu contato com a arte. Também, naquela época, estudava ballet Clássico, jazz e, sempre que havia cursos na área de dança, procurava fazê-los.

O interesse em ensinar somado ao gosto pela arte levou-me à Universidade Federal de Pelotas. Em 1988, graduei-me no curso Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas. A formação em Arte-Educação, naquela época, era polivalente. O currículo universitário compreendia aulas de Expressão Plástica, Desenho, Música e Expressão Cênica. Foi importantíssimo frequentar esse curso de graduação. Minha mente mudou totalmente. O curso descortinava um mundo completamente novo, cheio de possibilidades e minha cabeça fervilhava de idéias.

Na Universidade, as aulas que me chamavam a atenção eram as de Expressão Cênica e conheci a metodologia dos Jogos Teatrais a partir da leitura do livro *Improvisação para o Teatro* de Viola Spolin (1982) e das aulas práticas com esta metodologia. O que me chamava a atenção na metodologia dos Jogos Teatrais era a possibilidade de aprender Teatro por meio de atividades lúdicas, as quais relacionei as brincadeiras de infância que me proporcionaram experiência estética.

Próximo ao local onde morava, residiam meninas adolescentes que gostavam de dança e me ofereci para dar aulas particulares a elas. Nesse contexto, resolvi ministrar aulas de dança mescladas com teatro, ao que dei o nome de Dança Expressiva, inspirada por um curso feito em Porto Alegre. Paralelamente a isso, comprei livros sobre dança e descobri uma bailarina e coreógrafa argentina, Maria

Fux⁶, que faz um trabalho de dança interessante, relacionado com a visão de dança que eu tinha, desde pequena. Naquela fase, a dança constituía-se num movimento entremeado com a própria vida, obtido por meio da expressão livre. Percebo, hoje, que comecei a fazer pesquisa sobre dança e teatro naquela época, inspirada por algo que gostava e alimentava o meu interior.

Na Universidade, um dos estágios curriculares com crianças em um semestre e com idosos em outro, trabalhei com Teatro e Dança e pude constatar interesse de ambos os grupos em relação às atividades desenvolvidas. Tanto as crianças quanto os idosos exercitaram e desenvolveram o trabalho em grupo por meio de atividades lúdicas. Percebi naquela época que os grupos desenvolveram a imaginação criadora ao fazer cenas de situações cotidianas vivenciadas por eles, assim como a memória e a concentração para a apresentação das cenas. Por meio dessas experiências com estágios, constatei a possibilidade de desenvolver essas atividades na escola e em outros contextos educativos.

Entre na rede municipal de ensino por meio de concurso público no ano de 1994 e passei a trabalhar nas redes municipal e estadual de ensino, em Pelotas/RS, onde trabalho até o presente momento, como professora na disciplina de Educação Artística, hoje Artes Visuais.

A dança fez parte da minha vida durante um bom tempo, mas tive que fazer escolhas, optando por seguir o magistério na área de Artes Visuais, visto que não existia, na época, curso superior de Dança em Pelotas. Sempre que posso, trabalho os aspectos relativos à corporeidade nas aulas de Artes Visuais, que ministro na escola pública, encontrando um meio de continuar a trabalhar o corpo.

No ano de 2004, concorri ao “V Prêmio Arte na Escola Cidadã”, promovido pelo Instituto Arte na Escola⁷, com o projeto “Rádio Chiclete com Pimenta”, realizado com alunos no âmbito de atividades realizadas em Oficinas de Jogos Teatrais

⁶ Maria Fux é bailarina, coreógrafa, professora e criadora da dançaterapia. *Dança, Experiência de Vida* (1983) foi o primeiro livro escrito por ela. Nele, relata suas experiências no ensino de dança com surdos e com outras pessoas com deficiências sensoriais e motoras.

⁷ O Instituto Arte na Escola resulta da institucionalização do Projeto Arte na Escola, criado em 1989, pela Fundação lochpe. Tem como objetivo incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua do professor do ensino básico. O Prêmio Arte na Escola Cidadã (PAEC) é concedido pelo Instituto Arte na Escola e pelo SESI (Serviço Social da Indústria), visando reconhecer e revelar projetos desenvolvidos por profissionais de ensino na área de Arte (ARTE NA ESCOLA, 2011).

organizadas, durante o ano de 2003. O projeto foi selecionado para concorrer a esse prêmio em Pelotas e no âmbito estadual.

O projeto “Rádio Chiclete com Pimenta” iniciou com uma atividade nas aulas de Teatro. Seu tema surgiu de uma necessidade do grupo envolver a comunidade escolar. A materialização dessa atividade em um projeto foi considerada importante porque criaria uma oportunidade para a exposição de todas as vivências experienciadas nas aulas de Teatro pelos alunos.

Pude constatar, a partir da autoavaliação dos alunos no âmbito desse projeto, que realizaram inúmeras aprendizagens que tiveram sentido para eles. A partir de alguns textos avaliativos, produzidos no ano de 2003, observei que os alunos, com idade entre 11 e 13 anos, exercitaram a organização e a responsabilidade, compilando material que seria usado na rádio (recados, CDs, propagandas e anotações diárias); montando e desmontando cenários, a cada apresentação. Essas repercussões podem ser exemplificadas pelos depoimentos escritos sobre o trabalho: “este trabalho foi muito bom, porque nos ajudou a ser mais organizados, atentos, mais intzados como os colegas, etc... Se desse eu faria de novo porque eu gostei muito”.⁸ “Com este trabalho aprendi a me relacionar melhor com meus colegas”. “Este trabalho nos ajudou muito, com isso nós conseguimos unir o grupo”. “É muito legal porque conseguimos ter contato com outros alunos de nossa escola”.

Esses depoimentos expressam a importância da relação social no espaço escolar. A escola é um ambiente propício para trabalhar a socialização, pois a apropriação da cultura necessita da comunicação entre os indivíduos e, por meio da apresentação teatral, acontecia essa comunicação entre os participantes da atividade, e deles com o público, que era a comunidade escolar. Dessa forma, sentia necessidade de entender o que fazia os alunos se relacionarem melhor entre si e quais eram os aspectos relacionados às tarefas em grupo, que emergiam nas atividades teatrais.

Uma professora da escola, a meu pedido, fez a seguinte apreciação escrita após assistir a apresentação da “Rádio Chiclete com Pimenta”:

⁸ O depoimento deste aluno e dos demais apresentados nessa dissertação foram reproduzidos literalmente, sem correções.

A apresentação foi bem interessante, através dela pude observar a concentração de cada participante no desempenho de seus papéis diante dos olhares de todos. Achei que eles estavam bem maduros frente a esse desafio. Outra coisa que me chamou a atenção foi o fato do domínio que tinham de suas atitudes sem nenhuma hesitação, estavam seguros, sabiam bem o que fazer. Ficou também evidente o espírito de equipe, pois a atuação das personagens principais dependia muito das ações dos bastidores e cada um desempenhou bem o seu papel possibilitando o bom andamento e a cumplicidade. O texto era criativo, bem dentro do interesse e realidade deles⁹.

No ano de 2008, apresentei resultados das Oficina de Jogos Teatrais no 8º Encontro sobre o Poder Escolar (NEVES, 2008). Esse foi um momento muito gratificante para mim, por ter conseguido compartilhar as experiências e aprendizagens decorrentes dos dez anos desse projeto. Entretanto, falar publicamente sobre minhas experiências pedagógicas era difícil, porque não conseguia perceber claramente o potencial de meu trabalho. Por essa razão, tive, também, dificuldade em escrever o resumo para esse evento. Não acreditava que pudesse fazer isso, pois me sentia insegura em relação aos meus saberes constituídos até o momento. Enfrentei minhas dificuldades em relação à escrita e, nesse mesmo ano, aceitei o convite feito por professores da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) para participar do grupo de estudo “Projeto Redes de Poder – Qualificação das Práticas Pedagógicas de Professores das Redes Públicas de Educação Básica da Região Sul do Rio Grande do Sul: Reinventando o Poder Escolar”, juntamente com outros professores da rede pública. Nos dois anos de encontros desse grupo, refletimos sobre nossas práticas na escola, as dificuldades e os problemas encontrados, como também em relação aos acertos realizados. A partir desses encontros, reconheci em mim um potencial para a pesquisa e o desejo de conhecer mais sobre a educação e entender e teorizar sobre o trabalho com Teatro que vinha desenvolvendo. Isso contribuiu para a decisão de fazer a seleção para o curso de mestrado.

No ano de 2009, organizei-me, estabeleci metas para essa seleção e, em 2010, ingressei nesse curso, na linha de pesquisa *Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagens*. Essa linha investiga os processos de escolarização com ênfase nas

⁹ As citações dos professores e alunos estarão escritas com fonte diferentes das citações dos autores.

práticas pedagógicas, nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como as diferentes linguagens (teatro, cinema, literatura, etc.) e sua relação com a educação, entre outros aspectos. Assim, para além do entendimento das experiências estéticas que sabia proporcionar aos alunos, pude dar continuidade ao processo de reflexão sobre a minha prática na educação, agora voltando-me aos aspectos de desenvolvimento mental e social que ela propiciava. Tive que estudar muito para fazer meu projeto de pesquisa e focar nas metas que me propus.

Baseada nas minhas experiências com diferentes grupos que participaram da Oficina de Jogos Teatrais, acredito que o teatro, com suas especificidades, contribui de forma fundamental, para gerar interesse dos alunos pela escola, pois nas Oficinas desenvolvem aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos essenciais para a sua formação integral. Isso eu pude constatar quando o dia de aula do projeto de Teatro coincidia com algum feriado: nessas ocasiões, os alunos pediam que eu comparecesse à escola para ministrar as aulas, ou que as recuperasse em outro encontro. Sentia necessidade de estudar de forma sistemática as percepções e observações que fazia durante as Oficinas, para que eu pudesse ter uma dimensão mais clara das repercussões do meu trabalho.

Pode-se observar que a pesquisa que realizei surgiu a partir das avaliações que vinha fazendo, ao longo da minha trajetória como professora de Teatro. Verifiquei, nessas avaliações, somadas às dos alunos, a importância da linguagem teatral para eles. Os alunos, com sua linguagem peculiar, apontam consciência de aprendizagens, de funções psíquicas desenvolvidas nas atividades teatrais e relatam as repercussões delas no seu cotidiano. Entretanto, pensei ser necessário analisar essas aprendizagens e funções psíquicas em termos de consciência e controle e suas consequências, na tentativa de entender sua importância para a vida escolar.

No próximo capítulo abordarei a metodologia dos Jogos Teatrais, foco desta pesquisa e as principais idéias da Psicologia Histórico-cultural nas quais me embasarei para analisar os dados coletados durante e após a realização das atividades dos Jogos Teatrais pelas crianças participantes da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discutirei o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Apresentarei a vertente dos Jogos Teatrais, baseando-me principalmente em Spolin (1982), entretecida pelas ideias da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2009), expressando meu entendimento sobre os pontos de cruzamento entre elas. A meu ver, as ideias de Vygotsky apresentam amplo potencial para explicar o comportamento e o desenvolvimento humanos, com sua ênfase nos processos sociais, históricos e culturais. Além disso, o fato de Vygotsky ter teorizado sobre o papel da arte e do teatro para a constituição do ser humano, tendo iniciado seus estudos a partir desses temas, acrescenta riqueza ao referencial teórico, fato já reconhecido por Japiassu¹⁰ (1999, 2003).

2.1 Jogos Teatrais

Na década de sessenta, nos Estados Unidos, o teatro foi reinventado, a partir do movimento *off-off-Broadway*, que se dedicava a descobrir novos métodos de comunicação, independentes do esquema do *show business*. Através dessas novas experimentações, surgiu o sistema dos Jogos Teatrais proposto pela professora, diretora e autora teatral Viola Spolin, do qual se originaram os livros, traduzidos para a língua portuguesa por Ingrid Koudela: “Improvisação para o Teatro”(1982), “Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin” (2001), “O Jogo Teatral no Livro do Diretor” (2004) e “Jogos Teatrais para a Sala de Aula: um manual para o professor” (2008). Segundo Koudela (1998), Spolin recebeu influências de Stanislavski¹¹ e de Neva Leona Boyd (1876-1963), importante educadora de

¹⁰ Ricardo Otoni Vaz Japiassu (2008), Mestre em Artes e Doutor em Educação (USP), é autor dos livros Metodologia do Ensino de Teatro (2008) e A Linguagem Teatral na Escola (2007).

¹¹ Konstantin Stanislavski (1863-1938), ator e diretor de teatro russo, criou o método Stanislavski dirigido à interpretação e direção teatral, cujo objetivo principal é a construção do personagem (GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, 1998).

Chicago com quem aprendeu Jogos recreativos. Boyd lecionou na universidade de Northwestern em 1927.

Em Handbook of Recreational Games, [ela] defende a relação entre jogo e educação social da criança. Ressalta a importância de danças folclóricas e dramatizações, alertando sempre para o valor intrínseco que elas possuem para a educação. Compilou, [ainda] jogos tradicionais de várias culturas (KOUDELA, 1998, p.40).

Neva Boyd com o propósito de integrar socialmente imigrantes nos EUA, ensinou educadores e assistentes sociais a utilizarem Jogos recreativos. Spolin, por seu turno, no ano de 1938, trabalhou na supervisão de teatro num projeto integrado à política de Roosevelt, o qual pretendia, por meio de aulas de arte e artesanato para trabalhadores, combater a recessão econômica e seus efeitos. Viola Spolin, pretendendo ultrapassar as barreiras étnicas e culturais do grupo atendido pelo projeto, criou um método de ensino teatral que, pretendia, que fosse entendido por todos. Desenvolveu Jogos diferentes dos aprendidos com Neva Boyd, nos quais incluía as ideias sugeridas pela plateia, criando o método de atuação e ensino denominado Jogo Teatral (KOUDELA, 1998).

A metodologia dos Jogos Teatrais foi introduzida no Brasil por Ingrid Koudela (1998), que juntamente com Mária Lúcia Pupo (2001), dirigem pesquisas sobre Jogos Teatrais na Escola de Comunicações e Artes Cênicas (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

O sistema de Jogos Teatrais enfatiza o aspecto improvisacional¹² do fenômeno teatral. É aplicado à educação formal e informal e ao teatro profissional. O sistema pedagógico do método dos Jogos Teatrais possibilita desenvolver o ensino sob os três pilares que embasam a metodologia triangular do ensino da arte, proposta por Ana Mae Barbosa (1991, 2003): o fazer, o apreciar e o contextualizar. Assim sendo, a experiência com o teatro oportuniza a contextualização da comunicação teatral, conferindo significação ao fazer teatral e à apreciação estética dos companheiros (JAPIASSU, 2008).

¹² O Teatro Improvisacional é aquele em que os atores permitem que o problema de atuação emergja da cena; compreendendo um momento na vida das pessoas, sem que seja necessário um enredo ou uma história para a comunicação (SPOLIN, 2001).

A educação estética, também entendida como educação *estésica*¹³, conforme propõe Duarte Júnior (2010), começa nas relações de nosso corpo com o mundo ao redor. Por exemplo, a ação de caminhar pela cidade, o ato de comer, as relações com a natureza e com os objetos de uso e costume, prestam-se ao desenvolvimento da percepção estética. Eles nos tornam “mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p.185). Em decorrência destas vivências poderá ocorrer a experiência estética.

A experiência estética ocorre na nossa relação com o mundo, em que os sentimentos entram em harmonia com as formas que nos afetam, vindas do exterior. O espectador diante da obra encontra-se consigo mesmo ao dialogar com os seus sentimentos num ir e vir de sensações, memórias e imagens (DUARTE JÚNIOR, 1981).

A proposta dos Jogos Teatrais prioriza o estético através da aprendizagem dos elementos teatrais, proporcionando um espaço para que o aluno traga seus anseios, suas experiências de vida, para serem trabalhados nas atividades teatrais. “Ao [vivenciar] um papel, os jogadores atuam no momento presente, experienciando a si mesmos e aos outros. Dessa forma todos atingem um nível mais elevado de compreensão ao se relacionarem consigo mesmos e com os outros” (SPOLIN, 2001, p. 49). Assim, podemos ver nas potencialidades para a aprendizagem reveladas pelos alunos, possibilidades de aprimoramento dos processos inter-relacionais no grupo.

O Jogo Teatral apresenta três essências: o Foco - problema de natureza cênica a ser experimentado pelos jogadores, que se manifesta no ato de jogar propriamente dito; a Instrução - um auxílio dado pelo orientador (professor) para os jogadores (alunos), com a finalidade de mantê-los no foco do Jogo; e a Avaliação de todo o processo do Jogo, por todos, incluindo a plateia.

¹³ Duarte Júnior usa o termo *estesia* como um retorno à palavra estética, que, em grego significa *aisthesis* ou seja, estesia, em português, “capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (2010, p. 13). No âmbito escolar, o autor tece críticas acerca do uso do termo educação estética apenas como repasse de informações teóricas ou de valorização de um “belo” imutável, sem a preocupação com o saber sensível.

Segundo Koudela, “o conteúdo da improvisação surge sempre do grupo. No Jogo, o grupo lida, portanto, com a realidade próxima. O conteúdo manifesto é trabalhado na realidade do palco, sendo objetivado pela necessidade de comunicação com a plateia” (1998, p 64-65).

A Oficina de Jogos Teatrais é constituída por Jogos Tradicionais e Jogos Teatrais. Os Jogos Teatrais estão fundamentados nos Jogos Tradicionais de regras, que constituem patrimônio de diferentes momentos históricos e de todas as culturas da humanidade (PUPO, 2010).

Os Jogos Tradicionais, chamados de Jogos de Aquecimento, estimulam a integração do grupo, ajudando a gerar energia necessária para a próxima experiência de aprendizagem, afastando a distração externa que os participantes possam trazer para a aula (SPOLIN, 2008). Somente depois que os alunos estiverem ambientados com o formato dos Jogos Teatrais (Foco, Instrução e Avaliação) é que são introduzidas as estruturas teatrais da metodologia dos Jogos Teatrais (Onde, Quem e O Quê) (SPOLIN, 2001). Ao utilizar essas estruturas é que o aluno começa a fazer teatro propriamente dito. O termo *Onde* significa o local em que se passa a cena; *Quem* determina o personagem que o aluno irá interpretar e *O Quê* representa a ação, o acontecimento.

Os Jogos Teatrais permitem ao estudante experimentar o ambiente de forma orgânica nos níveis intelectual, físico e intuitivo. O intuitivo nasce da liberdade de atuação, no momento em que o indivíduo age com espontaneidade. “Ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências. Isso em si é impossível ao ser humano. *Ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo*” (OSTROWER, 1984, p.147, grifos da autora). Segundo Ostrower (1984), o indivíduo, ao ser espontâneo, torna individualizada sua visão de vida, verificando uma definição maior e mais seletiva na sua atitude perante o mundo.

A espontaneidade no Jogo Teatral é provocada pelo objetivo no qual o jogador deve se concentrar constantemente e para o qual toda ação deve ser direcionada (SPOLIN, 1982, 2008). O aluno, ao se concentrar para solucionar um problema de ordem cênica, age de forma livre para resolvê-lo. Da liberdade para atuar nasce a intuição, que se caracteriza por reunir experiências e aprendizados do indivíduo no momento presente. Ele lança mão dessas experiências e aprendizados

para chegar à solução de determinado problema. Segundo Vygotsky (1982, p.97)¹⁴, “a intuição pressupõe a conscientização direta das vivências próprias”.

Um dos conceitos envolvidos no Jogo Teatral é o de fisicalização, que significa a capacidade dos jogadores tornarem “visíveis”, para a plateia, objetos e ações sem o uso de suporte material. A ação de fisicalizar promove o lúdico na construção de significantes imaginários nas improvisações proporcionadas pelos Jogos Teatrais, permitindo ao jogador relacionar-se com o mundo de uma forma teatral, conforme salienta Pupo (2001).

O Jogo Teatral também pressupõe a criação de espaços imaginários com a colaboração dos parceiros do Jogo. O outro é fundamental no processo do Jogo; é com ele que os alunos aprendem a ouvir, a acolher, a ordenar opiniões e a respeitar as diferentes formas de manifestações cênicas (BRASIL, 1998).

Para Reverbel (1993), é importante a adaptação da criança ao grupo que frequenta. O autoconhecimento e o conhecimento do outro são exercitados nas atividades compartilhadas pelos Jogos Teatrais, que podem promover a percepção da criança sobre a sua forma de agir, podendo essa forma ser diferente daquela do seu colega, sem que nenhum dos dois esteja certo ou errado.

Penso que o aluno pode se relacionar com o mundo a partir dos Jogos Teatrais. Um novo olhar se cria em relação ao grupo, ao espaço e ao tempo. As possibilidades de observação e percepção podem se ampliar através das atividades propostas. Os Jogos Teatrais experimentados

em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares, mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos. [...] Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana (SPOLIN, 2001, p. 20).

Realizando uma avaliação a partir de uma série de Jogos Teatrais, num projeto experimental com crianças, Koudela observou que a transformação mais marcante

¹⁴ Esta citação e todas as outras que se referem as Obras Escogidas foram traduzidas por mim.

foi a socialização entre os participantes. Essa socialização se deu num nível tão profundo, que foi propulsora de outras modificações. O índice [de transformação] foi a diminuição da agitação que caracterizava o grupo, que passou a ter um clima de trabalho sereno. Verificou-se a diminuição da ansiedade e principalmente da agressividade que caracterizavam os relacionamentos (espírito de competição). Esses comportamentos iniciais cederam lugar ao respeito pelo trabalho e opiniões dos parceiros, e afetividade entre todos os membros do grupo, que se evidenciaram na amizade que se criou (KOUDELA, 1998, p.77).

A seguir, apresento a revisão de algumas pesquisas sobre Jogos Teatrais no espaço escolar.

2.2 Revisão das Pesquisas sobre Jogos Teatrais na Escola

Pesquisas recentes sobre os Jogos Teatrais na escola têm sido realizadas por professores e pesquisadores brasileiros. Realizei uma busca por trabalhos nessa área nos *sites* das seguintes instituições: Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Salesiano de São Paulo (UNISAL), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Também pesquisei no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Neste subcapítulo, apresento algumas pesquisas que, de alguma forma, dialogaram com esta investigação, pois abordam a metodologia dos Jogos Teatrais e suas implicações no contexto escolar. Não incluo a maioria das pesquisas encontradas, porque ou se relacionam a outros métodos de ensino de Teatro na escola e/ou utilizam outros referenciais teóricos distintos do adotado nesta dissertação.

Ricardo Japiassu (2007, 2008) é autor de dois livros sobre teatro na educação, conforme anteriormente citados, provenientes de suas pesquisas para a elaboração de dissertação e tese, apresentadas à USP, respectivamente, em 1999 e 2003. Na dissertação, *Ensino do teatro nas séries iniciais da Educação Básica: a*

formação de conceitos sociais no jogo teatral, o autor discute o ensino de teatro em uma turma multisseriada de crianças e pré-adolescentes das séries iniciais da educação básica, em escola da rede pública estadual de São Paulo. A partir do teatro improvisacional, fundamentado no sistema de Jogos Teatrais propostos por Viola Spolin, aborda fenômenos pedagógicos emergentes no trabalho com o grupo. Ele, como eu, articula a teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento de Vygotsky com a proposta de ensino do teatro sistematizada por Spolin, referindo-se à leitura vygotskyana do processo de formação de conceitos na ontogênese humana. Esse autor foca sua pesquisa nos conceitos de Jogo com regras, cooperação e fisicalização. Japiassu dá destaque aos aspectos teatrais de Jogos Tradicionais infantis; à dimensão sócio-educativa das relações de cooperação necessárias ao Jogo Teatral; e às implicações cênicas do conceito teatral de fisicalização.

Na tese de doutorado, *Jogos Teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*, resultante de uma pesquisa-intervenção pedagógica, o autor se propõe a pensar e discutir as possibilidades educativas do teatro na pré-escola. Conclui, a partir de sua investigação, que, por meio dos Jogos Teatrais, houve impacto positivo na quantidade e qualidade das interações verbais dos pré-escolares.

Outro trabalho relevante para esta pesquisa pode ser encontrado na dissertação de Silveira (2007) *O Jogo Teatral na construção de sujeitos*, defendida na UNISINOS. Sua pesquisa teve como objetivo realizar uma reflexão sobre as possibilidades emancipatórias do Jogo Teatral na escola. A autora realizou observações de um grupo de crianças e adolescentes que participavam de atividades com Jogos Teatrais, assim como entrevistas com esses participantes e com a professora responsável pelas atividades. Concluiu que o Jogo Teatral pode levar o aluno a colocar-se no papel do outro, identificando-se com ele, comportamento que favorece o autoconhecimento e o reconhecimento do outro. Também observou que o Jogo Teatral promove no estudante a aprendizagem da autonomia, pois o uso desses Jogos permite o diálogo, a interação grupal e a produção coletiva de conhecimentos.

Igualmente, a dissertação de mestrado de Elói Júnior (2009), *O jogo teatral como metodologia no processo de ensino-aprendizagem*, defendida no Centro

Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) contribui para as teorizações de minha dissertação. Elói Júnior versa sobre a contribuição do teatro à educação e discute os Jogos Teatrais como metodologia de ensino. Utiliza, para isso, autores como: Courtney, Spolin, Reverbel, Koudela, Freire, Gardner e Morin. Sua dissertação é um estudo exploratório, no qual discute a teoria e a prática do ensino de teatro com a metodologia dos Jogos Teatrais e conclui que o Jogo Teatral é uma metodologia emancipatória de ensino, que proporciona a construção coletiva, crítica e criativa de conhecimento.

Tanto as conclusões de Silveira quanto as de Elói Júnior apontam para a construção do conhecimento como prática coletiva que gera emancipação aos estudantes.

Aquino e Baptista defenderam, respectivamente, as dissertações *O Jogo Teatral: Aspectos Expressivos e Coletivos nas perspectivas de Spolin e Wallon*, em 2008, na Universidade de São Marcos e *O Teatro e as dinâmicas Psicossociais do sujeito escolar*, em 2006 na UNIRIO, também foram interlocutores em minha investigação. Os resumos dessas duas dissertações foram encontrados no portal da ABRACE, embora não tenha encontrado os textos completos das dissertações. Pela leitura dos resumos, que não apresentam conclusões precisas, pude apenas observar que tratam de assuntos pertinentes a esta pesquisa, como a relação entre expressividade, socialização e aprendizagem dos alunos e a contribuição do Jogo Teatral na superação das dificuldades encontradas nas aprendizagens escolares.

Os autores acima citados apontam para a importância fundamental do Jogo Teatral como catalisador da socialização na educação escolar. Isso mostra a relevância dessa atividade, já que as interações sociais também são promotoras de aprendizagens.

Exporei, no próximo subcapítulo, a psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky buscando estabelecer relações com a metodologia dos Jogos Teatrais.

2.3 Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento

Neste subcapítulo, faço primeiramente, uma breve discussão sobre a denominação atribuída à teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Após, apresento, de

forma sucinta, alguns dados biográficos desse autor e a sua relação com a arte. A seguir, discuto conceitos da teoria da Psicologia Histórico-Cultural relevantes a este trabalho, como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), funções psicológicas superiores, lei geral do desenvolvimento, tomada de consciência e consciência e controle e a afetividade, já estabelecendo relações com o Jogo Teatral.

Nas leituras efetuadas, encontrei diversas denominações para a teoria proposta por Vygotsky: sócio-histórica; sócio-interacionista; sócio-cultural e histórico-cultural. Escolhi utilizar, nesta dissertação, a denominação Histórico-Cultural a partir da orientação de Prestes (2010) que, em sua tese de doutorado, defende como o termo mais adequado para a identificação da teoria de Vygotsky. A autora argumenta que tal termo elucida a principal tarefa que este estudioso se propôs: implementar uma educação baseada no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são constituídas no desenvolvimento cultural do estudante, resultado do desenvolvimento histórico da humanidade.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na cidade de Orsha, em Bielarus, no ano de 1896, vindo a morrer de tuberculose, aos 37 anos de idade, em 1934. Formou-se em Direito e fez cursos na Faculdade de Medicina, motivado para trabalhar com problemas neurológicos, com a finalidade de entender como o “ser humano” funciona psicologicamente. Tornou-se pesquisador e professor também em outras áreas de conhecimento, como psicologia, literatura, filosofia, pedagogia, deficiência física e mental. Ao mesmo tempo em que dava conferências, lia, escrevia e atuava em diferentes instituições de pesquisa e ensino (OLIVEIRA, 2009).

Vygotsky, desde cedo, interessou-se pela arte e pelo teatro. Quando adolescente, foi um admirador da poesia e freqüentador de teatros locais. No término do curso de Literatura, realizado entre os anos de 1914 a 1917, apresentou o trabalho *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, um estudo sobre essa personagem de Shakespeare. Esse estudo deu origem ao livro *Psicologia da Arte*, no qual Vygotsky discute a função da arte na sociedade e na vida do homem como ser histórico-cultural (FREITAS, 1999). Segundo Vygotsky (2001b), por meio da arte os sentimentos são objetivados e o ser humano pode se relacionar com eles como um objeto “externo” a si, podendo, assim, compreendê-los e internalizá-los.

Entre 1917 e 1922, na cidade de Gomel, Vygotsky proferiu palestras em vários institutos de pesquisa, sobre diversos temas, entre eles História da Arte e

Estética. Obras literárias de poetas e de escritores clássicos e modernos, entre elas as de Shakespeare, Goethe, Pushkin, Tchekov, Maiakovski e Esenin, eram apresentadas e discutidas nas palestras chamadas *Segundas-feiras literárias*, co-organizadas por Vygotsky, para o público em geral. Em 1922, dirigiu a seção de teatro do Departamento de Educação de Gomel, participando na seleção de repertório, direção e escolha dos cenários. Foi também editor da seção de teatro do jornal *Polesskaja Pravda* (VEER; VALSINER, 1999).

O trabalho desenvolvido por Vygotsky sofreu influência da sociedade soviética, que se tornou socialista após a Revolução Russa de 1917. O momento era propício para a discussão de ideias novas na construção de uma sociedade em processo de transformação. Vygotsky pretendia, com seu trabalho, construir uma teoria sobre os processos psicológicos especificamente humanos, a partir dos métodos e princípios do materialismo. As ideias de Marx e Engels sobre a interação dialética entre o homem e a natureza, o trabalho humano, a sociedade e o uso de instrumentos serviram de base para Vygotsky dar prosseguimento às suas teses, nas quais o desenvolvimento humano é entendido como sendo apoiado na cultura e sociedade (REGO, 2008).

A teoria de Vygotsky pressupõe que o indivíduo se constitui de forma histórica e cultural por meio das interações que estabelece em sociedade, suas diversas manifestações culturais. Vygotsky (1982) entende que os atos do indivíduo se tornam culturais e históricos a partir do conhecimento adquirido nas interações com as outras pessoas e com os artefatos culturais, que se estabelecem durante a sua vida. No processo de desenvolvimento histórico, o

homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VYGOTSKY, 1983, p. 33).

O autor afirma que a bagagem biológica herdada é adaptada às condições de vida individuais em determinada cultura. “O meio [...] leva implícito em si, em sua organização, as condições que conformam toda a nossa experiência” (VYGOTSKY, 1982, p.156).

Para Vygotsky (2009), o ser humano se desenvolve a partir de elementos de mediação criados pela necessidade de relações entre os homens. A linguagem é um

elemento de mediação constituída de signos que permite o aprimoramento da interação social e da comunicação entre os indivíduos. Ao mesmo tempo em que funciona como instrumento para o desenvolvimento mental desses indivíduos. É por meio da observação, imitação e reprodução do comportamento dos outros que a aprendizagem social acontece.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a linguagem teatral favorece nos jovens o estabelecimento de relações com o coletivo, ao permitir a observação de diversos pontos de vista sobre determinada situação, promovendo o seu desenvolvimento cultural. Por meio da linguagem teatral, os alunos podem expressar-se de forma lúdica, construindo cenas e desenvolvendo a percepção sobre si mesmos, seus colegas e sobre situações do cotidiano. Nesse sentido, acredito que, desde o ponto de vista de Vygotsky (2009), com sua ênfase nas interações sociais, responsáveis pela ocorrência de processos interpsicológicos, que forjam a mente humana, essa linguagem pode ser vista como um instrumento de desenvolvimento.

Vygotsky (1983), em suas pesquisas, dedicou-se principalmente ao estudo das funções psicológicas superiores, que representam os mecanismos psicológicos mais sofisticados do ser humano, nascendo dessas relações entre os indivíduos durante o processo de desenvolvimento cultural. As relações interpessoais e as ações externas (interpsicológicas), proporcionadas pelos processos culturais, transformam-se em mentais, (intrapsicológicas) formando as funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, toda função psicológica no desenvolvimento cultural

da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (1983, p. 150).

Esse processo, ao qual denominou internalização, constitui-se em uma elaboração interna da ação externa, por meio dos signos externos, principalmente da linguagem (VYGOTSKY, 1983). Os signos internos, desenvolvidos por meio dela, são representações mentais que podem substituir os objetos do mundo real. O autor considera que as relações que o homem estabelece com o mundo são concretizadas por meio dessas representações mentais.

Pensamento abstrato, controle consciente do comportamento, memória sensorial e atenção voluntária, são exemplos de funções psíquicas superiores, que resultam da inserção do ser humano em sua cultura. Segundo Vygotsky, “[o]s meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando [as] funções se convertem em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa” (1982, p.78).

É importante ressaltar que as funções psicológicas estão todas inter-relacionadas, não existindo o predomínio de uma sobre as outras. Apenas acontece de uma função emergir fortemente em determinados momentos, estabelecendo uma hierarquia entre as funções. Essa hierarquia, porém é ocasional (MOLON, 2010).

Nos Jogos Teatrais, acredito que o processo de imaginação e exercício das representações mentais (que é um exercício que exige abstração) pode ser observado: na atividade de fisicalização¹⁵. A criança captura, a partir de sua memória, um objeto da realidade, antes ali representado, para, a seguir, mostrar tal representação por meio da linguagem teatral (gestual) aos seus colegas.

Representar objetos para a platéia, sem utilizar o objeto físico, apenas lançando mão dos seus gestos e da expressão corporal, exige do estudante intensa concentração e elaboração mental. Conforme Japiassu, “o desenvolvimento do conceito de fisicalização implica na ampliação da capacidade corporal expressiva dos jogadores, de sua atenção, memória sensorial e pensamento conceitual” (2008, p. 90). No processo dessa ação teatral, o aluno exercita o controle consciente do comportamento exigido para expressar a abstração antes realizada, transformando-a novamente em algo concreto.

Como exemplo de fisicalização, cito o Jogo *O que estou pegando* (SPOLIN, 1982). Nessa atividade, os alunos são divididos em dois grupos e cada grupo escolhe um determinado objeto (livro, pente, vassoura, entre outros) ou substância (areia, barro, gelo, entre outros). Depois da escolha, cada grupo apresenta o objeto ou substância escolhido para o outro grupo (plateia). Os alunos devem usar o objeto ou substância sem a sua presença física, focando sua atenção no tamanho, forma, textura e temperatura do objeto ou substância (aspectos gerais abstraídos do objeto-

¹⁵ Segundo Japiassu (2008, p. 89), a fisicalização “exige a percepção imaginária do objeto fisicalizado por parte dos sujeitos (tanto dos jogadores que o fisicalizam como daqueles que observam o que está sendo fisicalizado).” (p. 90).

conceito), utilizando apenas seus gestos. Esse Jogo tem por objetivo mostrar¹⁶ uma materialidade sem utilizar palavras, constituindo-se num exercício para desenvolver a consciência sensorial a partir do pensamento.

Vygotsky (2009) define a escola como o ambiente sócio-cultural no qual se transmitem os conhecimentos adquiridos historicamente pela humanidade, contribuindo para a constituição humana, pois esses conhecimentos são também instrumentos para o desenvolvimento psicológico. Segundo Rego (2008), a escolarização é um processo de expansão de conhecimentos que modifica a relação cognitiva da criança com o mundo, possibilitando novos modos de operação intelectual a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No processo de escolarização, segundo Japiassu (2008), o Jogo Teatral, como metodologia do ensino do Teatro escolar, pode contribuir para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores a partir da comunicação, do domínio e do uso interativo da linguagem teatral. Assim, o Jogo Teatral pode propiciar ao aluno, ao interagir com seus pares e com a professora, a aquisição de conhecimentos próprios dessa linguagem, ao mesmo tempo em que lhe possibilita trazer para a sala de aula as suas vivências de mundo. O ensino do Teatro, portanto, apresenta potencial para promover o desenvolvimento mental e social dos estudantes, contribuindo para o desempenho de uma das importantes funções da escola, a partir da visão da teoria Histórico-Cultural, já comentadas acima.

Também Spolin (2008) argumenta que as Oficinas de Jogos Teatrais desenvolvem a intelectualidade dos alunos ao ampliar a consciência de problemas e ideias surgidos durante os Jogos, sendo essas Oficinas indicadas como complementos para a aprendizagem escolar e não como passatempos do currículo.

Assim, pode-se pensar que essas Oficinas apresentem potencial para desenvolver as funções psicológicas dos alunos. Esse desenvolvimento das funções mentais ocorre quer na realização das atividades, quer no momento da avaliação.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança é um processo em aberto. O autor utiliza uma metáfora para explicá-lo: a de Zona de Desenvolvimento

¹⁶ Spolin (2008) utiliza o termo “mostrar” (showing) para diferenciar do termo “contar” (telling), apontando “para a diferença entre o *fazer de conta* que é simulação e o *tornar real* que significa a criação da realidade cênica. [Ao mostrar algo] o imaginário passa a existir, assume concretude do sensível” (p, 23).

Proximal ou Potencial (ZDP), que define como uma área mental em que estão localizados os conhecimentos da criança que se encontram em processo de maturação, em “broto” (p.98), isto é, ainda não foram dominados, necessitando da ajuda de outras pessoas, que os dominem, para viabilizar sua utilização. Para o autor, os conhecimentos já dominados pela criança e as funções já amadurecidas encontram-se no que chamou de nível de desenvolvimento real. Segundo Vygotsky (2009), a boa aprendizagem é aquela que antecede o desenvolvimento e a atuação do professor deve ser dirigida à ZDP, para que os conhecimentos, ali localizados, possam se desenvolver. É desse modo que, na escolarização, a aprendizagem pode promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, com a ajuda do professor e dos colegas mais experientes, exercitando o domínio de sua conduta.

O conceito de ZDP está relacionado ao de imitação, que Vygotsky (1983, 1984) aponta como importante para a aprendizagem, embora chame a atenção para o fato de que ela não é uma atividade meramente mecânica, automática e sem sentido. A imitação, para ele, permite à criança a internalização de novas formas de comportamento, caracterizando-se por ser um dos caminhos fundamentais no seu desenvolvimento cultural. Segundo o autor, “o mecanismo psicológico geral de formação e desenvolvimento das funções psíquicas é a imitação, graças a ela se assegura a assimilação de diversas funções entre as pessoas” (VYGOTSKY, 1983, p. 361). Na escola, por meio da imitação, a criança consegue realizar o que não estaria ao seu alcance sem a colaboração dos outros.

Na metodologia dos Jogos Teatrais, Spolin defende a idéia de que a imitação é “uma habilidade limitadora, um obstáculo na busca por espontaneidade” (2008, p.118). Nesse sentido, concordo com a autora. Durante o Jogo, a imitação - que, nesta situação seria uma cópia - não deve ser incentivada. Penso, entretanto, que a imitação, da forma como a entende Vygotsky - que não significa cópia, pois implica na apropriação singular do modelo observado - está relacionada com o objetivo geral de aprendizagem final a ser gerada pelo exercício. A imitação poderá acontecer, por exemplo, no momento em que os companheiros, que fazem parte da plateia, como observadores, passam a jogar no palco e utilizam soluções semelhantes às que chegaram seus companheiros. Japiassu ressalta que “não se deve esquecer que o aluno também aprende observando os companheiros atuarem na área de jogo” (2008, p. 87). As soluções encontradas pelos

companheiros (no palco) poderão, então, compor o repertório mnemônico do aluno e serem utilizadas quando necessário.

Uma outra atividade importante para a aprendizagem voltada à ZDP seria a avaliação. O professor de Teatro, no momento da avaliação, leva a criança a falar sobre o que foi feito no Jogo, promovendo um processo de reflexão. A elaboração mental da criança nesse processo é realizada, então, em colaboração com esse adulto e com seus colegas. Esse processo de colaboração pode ser também constatado na superação da dificuldade de concentração, de alguns alunos, no início do trabalho com Jogos Teatrais, conforme minha experiência com atividades teatrais na escola. Esses alunos, com o passar do tempo, vão se tornando mais atentos e concentrados pela constante instrução da professora, que os mantém focados no Jogo. A reflexão, no momento da avaliação, propiciada pelas apreciações feitas pelos colegas jogadores e os colegas da plateia, são exemplos da influência dos processos colaborativos para a aprendizagem. A professora e os colegas servem de colaboradores à criança no uso de seus conhecimentos, que ainda não estão maduros (estão na ZDP).

A intervenção educacional do coordenador [professor] de Jogo é

fundamental, ao desafiar o processo de aprendizagem de reconstrução de significados. A zona de desenvolvimento proximal [...] muda radicalmente o conceito de avaliação. As propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno poderá vir a ser). A avaliação passa a ser propulsora do processo de aprendizagem (KOUDELA, 2008, p. 24).

Conforme já foi discutido, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções mentais. Compete ao professor, então, possibilitar aprendizagens de conteúdos e habilidades que propiciem esse desenvolvimento. A partir do conhecimento do nível em que se encontram os seus alunos, o professor poderá interferir nas ZDP destes e provocar avanços no seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2009). Nas Oficinas de Jogos Teatrais, isso também pode acontecer.

A avaliação, como um processo interpessoal e colaborativo que ocorre nos Jogos Teatrais pode também promover um nível de socialidade autêntica nos participantes, como propõe Ratner. Para ele, a socialidade “não é mera coexistência

de indivíduos, mas a constituição dos indivíduos uns pelos outros, reciprocamente” (RATNER, 1995, p. 27).

Nos Jogos Teatrais, a avaliação não é feita a partir de julgamentos de valor, isto é, em termos de erros e acertos (SPOLIN, 2008). Ela parte da análise do foco do problema a ser resolvido em determinado Jogo e das questões do professor sobre ele, discutindo as variadas formas que poderiam ser utilizadas para a sua solução. Como exemplo de problema a ser resolvido em um Jogo, posso citar os que aparecem na ficha pedagógica do Jogo *Envolvimento em duplas*: mostrar, por meio da fisicalização, um objeto escolhido aleatoriamente por ambos jogadores. O objeto pode ser um lençol, um automóvel encalhado, entre outros. As perguntas feitas na avaliação final desse Jogo são: “Qual era o objeto? Os jogadores mostraram ou contaram? Os jogadores trabalharam juntos? Esse time tirou proveito das avaliações anteriores? Jogadores, vocês concordam?” (SPOLIN, 2008, p. 89).

No momento da avaliação, os colegas que fazem parte da plateia poderão apontar possibilidades para solucionar o problema. Dessa forma, a plateia dá retorno sobre o que os jogadores conseguiram comunicar com sua atuação. Para Koudela (1998), além desse diálogo, o professor deve propor questões diretas, que são respondidas por todos. A avaliação deverá ser feita em torno do foco, evitando, assim, respostas subjetivas, julgamentos de valor, critérios de qualidade, eliminando modelos de comparação. Essa interação e discussão objetiva, entre todos do grupo, visa a desenvolver a confiança mútua, fazendo com que todos possam se sentir livres para assumir a responsabilidade pela sua parte na aula.

Segundo Ratner “[o] notável crescimento cognitivo e emocional das crianças só pode ser atribuído a interações sociais complexas” (1995, p. 33), que acontecem por meio da linguagem. A linguagem é antes de tudo um meio de comunicação social e um meio de expressão pessoal. Por exemplo, o *feedback* que os estudantes têm sobre suas atuações, dado pelos pares e pelo professor, exemplifica as interações sociais complexas propiciadas pelas Oficinas de Jogos Teatrais. Elas permitem o exercício da tomada de consciência dos que estavam atuando sobre os aspectos que estão sendo avaliados.

O professor está permanentemente ativo nas Oficinas dos Jogos Teatrais: ao explicar o Jogo, no momento em que esse está acontecendo, quando o aluno está fora do foco, e na condução da avaliação, ao final de cada atividade. Todos os

alunos têm oportunidade de falar durante essa avaliação - os que jogam (atuam) e os que observam (plateia). É na avaliação, por meio da linguagem, que os estudantes podem desenvolver a consciência do seu comportamento e do comportamento dos outros.

A consciência pode ser compreendida como a capacidade do homem de refletir sobre seu próprio comportamento e pensamento (VYGOTSKY, 1982). Segundo Vygotsky, a origem fundamental da consciência é a fala: “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (2009, p.486). Os alunos, no processo de avaliação de suas atividades, têm um momento para exercitar seu pensamento, que necessita ser expresso em palavras, e fazer uso delas para comunicá-lo. Esse tipo de ação possibilita a tomada de consciência no que se refere às aprendizagens relativas à linguagem teatral e ao seu comportamento e modo de ser, assim como os de seus colegas. A tomada de consciência exerce um papel regulador sobre o comportamento, “a consciência associada aos instrumentos tem a natureza dum artefato (no sentido de ser construída, implementada e voluntariamente controlada) tanto quanto os próprios instrumentos” (RATNER, 1995, p. 44).

Métodos educativos, em que a interação entre professor e aluno medeia os processos de ensino e aprendizagem, constituem-se em importantes ferramentas de reflexão no decurso da tomada de consciência. O professor que instiga seus alunos à reflexão colabora para que eles adquiram consciência sobre si e sobre os outros e isso pode ocorrer, a meu ver, durante os Jogos Teatrais.

A consciência também pode propiciar o desenvolvimento da autonomia no ser humano, pois ela “se encontra na constituição das possibilidades de atuação voluntária do humano no interior de sua própria história” (DELARI JR, 2000, p. 90). Segundo esse autor, a capacidade que o indivíduo tem de intervir no mundo e na sua própria existência é diretamente proporcional ao grau de consciência que desenvolveu.

Vygotsky (2009) explica que as interações da criança com o mundo, inicialmente, são reguladas e mediadas pelo adulto. A criança vai, aos poucos, passando a dominar, de forma crescente, o seu próprio comportamento, por meio do uso da linguagem. Para o autor, esse domínio somente é possível por meio da consciência.

Na Oficina de Jogos Teatrais o professor possibilita o exercício do controle do comportamento da criança auxiliado pelo uso da linguagem nas avaliações feitas, ao final de cada Jogo. Nesse momento, a criança tem que esperar sua vez de falar, organizar seu pensamento para ser entendida pelos demais, assim como argumentar em favor das idéias expostas por ela, na apreciação do que foi feito pelos colegas. Para que isso aconteça, a criança precisa controlar seu comportamento, utilizando as funções psicológicas superiores. Por exemplo: a atenção voluntária e a memória lógica, que atuam durante as inter-relações estabelecidas com a professora e os colegas (no plano interpsicológico), irão, mais tarde, constituir o repertório cognitivo-comportamental da criança (plano intrapsicológico) (MOLL, 1996).

A avaliação nos Jogos Teatrais, como já referido, pressupõe a auto-avaliação e a avaliação dos colegas logo após a atuação de cada equipe na área do Jogo. Os alunos avaliam as soluções cênicas experimentadas pelos jogadores e, dessa forma, são constantemente instigados a avaliar e avaliar-se nas atividades realizadas (JAPIASSU, 2008).

Segundo Vygotsky (1982), a consciência possui tríplice natureza social, é na relação entre sentimento, pensamento e vontade, que o ser humano, ao interagir com o mundo passa a ter consciência. Somente quando o aluno se sente motivado pelas atividades proporcionadas pelas Oficinas de Jogos Teatrais, ele poderá sentir e pensar sobre o que os Jogos proporcionam a ele, pois esses três elementos estão interconectados no indivíduo.

Molon ressalta que o sentimento, o pensamento e a

vontade estão relacionados, assim como todas as funções psicológicas, ou seja, não existe uma função isolada, nem um pensamento puro e nem um afeto sem alteração, mas sim interconexões funcionais permanentes na consciência, nas quais os sentimentos quando conscientes são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, sendo que acontecem a partir dos e nos processos volitivos (2010, p.91).

Durante os debates nas avaliações dos Jogos Teatrais, os estudantes são instigados a utilizar o pensamento, que está, como vimos, vinculado ao sentimento e à vontade. A inter-relação entre os alunos e destes com a professora, por meio da participação nas atividades teatrais, tende a motivar os alunos à reflexão e ao

consequente desenvolvimento de funções psíquicas: “todo processo psicológico é volitivo, sendo que a vontade é inicialmente social, interpsicológica e posteriormente intrapsicológica” (MOLON, 2010, p. 91).

Segundo Oliveira (1992), existem duas hipóteses relativas ao tema da afetividade no ser humano nos estudos de Vygotsky. A ideia monista, expressa por ele ao se opor a qualquer ruptura com relação a mente/alma, corpo/alma, material/não-material e inclusive pensamento/linguagem, e a que se refere à perspectiva holística, em que Vygotsky busca unidades de análise que conservem as propriedades da totalidade. Essas ideias buscam unir as dimensões do afetivo e do cognitivo revelando o conhecimento de Vygotsky sobre a importância do afeto na constituição da personalidade, ao tratar o indivíduo como um todo.

Também Rey (2000) comenta que, para Vygotsky, o afeto é construído a partir das necessidades, emoções e sentimentos do ser humano e esse conjunto de processos mentais, juntamente com os processos cognitivos, influenciam o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

Oliveira destaca que na hierarquia das funções psíquicas a consciência seria o componente mais elevado, constituindo-se no cerne da psique humana. A consciência compõe-se de uma

interrelação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social (1992, p. 79).

A consciência, desenvolvida por meio da interação social promovida pelos Jogos Teatrais, pode auxiliar o aluno no controle de seus processos psicológicos, ao mesmo tempo em que constrói sua subjetividade. Molon assegura que a especificidade do sujeito acontece, por meio da consciência, nas interconexões realizadas pela mediação semiótica nas diferentes dimensões do sujeito, inconsciente, cognitiva, afetiva, estética, imaginativa, etc. A autora localiza o sujeito numa “corporeidade que é biológica, semiótica, afetiva e histórico-social, portanto, ética” (2010, p.118).

No próximo capítulo, apresento o método que embasa esta pesquisa que se constitui no método da prática de ensino, no método de avaliação dessa prática e no método de análise dos dados.

MÉTODO DA PESQUISA

Neste capítulo apresento as Oficinas de Jogos Teatrais e o método utilizado para analisar as suas repercussões nos participantes. No início, descrevo uma aula “típica” das Oficinas de Jogos Teatrais, os sujeitos participantes e o contexto no qual se inseriu esta investigação. Logo a seguir, apresento novamente os objetivos da pesquisa e descrevo os instrumentos para a coleta e análise dos dados que permitiram estudar as repercussões das Oficinas.

Pesquisas anteriores, especialmente a de Japiassu (1999), já haviam apontado para a possibilidade de desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores em escolares, a partir de Oficinas de Jogos Teatrais. Entretanto, essas pesquisas se restringiam a grupos pequenos, não possibilitando generalizações – característica das pesquisas qualitativas, cujos achados se vão constituindo em conhecimento solidificado a partir da contribuição de diferentes investigações de âmbito restrito, como as revisadas neste trabalho bem como a que o embasa (ZANTEN, 2004).

Devido a esse fato, ao iniciar a pesquisa, ainda que esperasse encontrar informações novas, esperava que os dados, por mim coletados, se assemelhariam, em muitos aspectos, aos já apontados na literatura. Tinha essa expectativa, embora minha pesquisa tivesse um caráter mais amplo, voltando-se para uma análise geral das repercussões das Oficinas a partir das avaliações dos próprios participantes. Assim, os dados que colhi também diferiam dos dados de outros pesquisadores como os de Japiassu (1999), por exemplo, por terem focado, primordialmente, essas percepções em entrevistas individuais. Nas Oficinas, que embasavam esta pesquisa, também não buscava provocar o desenvolvimento de nenhum conceito ou habilidade.

As categorias analíticas que guiaram o processo de análise de conteúdo eram, inicialmente, as categorias teóricas (MINAYO, 1992), isto é, provenientes do referencial teórico dos Jogos Teatrais e da Psicologia Histórico-Cultural. Mesmo assim, não tinha certeza sobre quais seriam, exatamente, as funções psicológicas

superiores ou as habilidades sociais que emergiriam dos dados, ou sobre o que mais emergiria deles.

Antes de descrever a logística da pesquisa, penso ser pertinente trazer a opinião de alguns autores que advogam a importância dos professores pesquisarem sua própria prática, como fiz nesta dissertação. Esse tipo de atividade é considerado, por alguns acadêmicos, como fora do campo investigativo formal. Segundo Lüdke, Cruz e Boing (2009) existe urgência na pesquisa do professor da educação básica na perspectiva de enriquecimento da própria produção de conhecimento que ela permite. Esteban e Zaccur (2002), por sua vez, ressaltam que refletir e teorizar a prática pedagógica cotidiana leva o professor a apropriar-se de sólidos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, ajudando-o a entender melhor seu cotidiano escolar. É na pesquisa, na inserção

cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados (p.21).

3.1 Aula “típica” com Jogos Teatrais

A aula “típica” com Jogos Teatrais que desenvolvi nas Oficinas aqui analisadas era dividida em quatro momentos. A eles, um momento adicional foi acrescido, com o objetivo de enriquecer o processo de coleta de dados para a realização desta pesquisa.

1º momento: foi realizado um círculo de discussão (Fig. 1), caracterizando-se por momentos de diálogos, recomendações, avisos necessários para o andamento da Oficina e discussões nas avaliações feitas a partir das atividades. Nesse círculo, é relembrada a aula anterior por todo o grupo e explicada a proposta do dia.



Figura 1: Alunos e professora no círculo de discussão

2º momento: foi feito um alongamento corporal (Fig. 2) com os alunos, como uma preparação para o trabalho¹⁷.



Figura 2: Alunos fazendo alongamento

3º momento: foram realizados Jogos Tradicionais em sua maioria e Jogos Teatrais em pequeno número¹⁸. Jogos utilizados na pesquisa: *Caminhada com Ritmos diferentes*, *O Modelador* (REVERBEL, 1993); *Pegador com Explosão* (Fig. 3), *Espelho*, *Quem é o espelho?*, *Câmara lenta/ Pegar e congelar*, *Quem iniciou o movimento*, *Três Mudanças*, *Números rápidos*, *Identificando objetos*, *O que estou*

¹⁷ Aprendi a fazer alongamento em cursos de dança e teatro e percebo a importância desta atividade incorporando-a nas Oficinas de Jogos Teatrais. Segundo Geoffroy (2001) o alongamento antes do exercício corporal é importante porque proporciona maior mobilidade e condicionamento físico, impedindo lesões musculares.

¹⁸ Os Jogos Tradicionais aparecem em maior número, porque foram utilizados no início e término de cada Oficina. Além disso, os alunos pediam que repetisse os Jogos. Conforme Spolin, “não hesite em repetir jogos com os quais o grupo tenha prazer” (2001, p.26). O tempo de duração das Oficinas foi pequeno, o que não oportunizou um trabalho que pudesse desenvolver todo o potencial da metodologia dos Jogos Teatrais.

pegando? (Fig. 4), *Ruas e Vieiras*, *Sentindo o eu como eu*, *Jogo dos seis nomes* (SPOLIN, 1982; 2008), *Ganha o último* (BOAL, 1985)¹⁹ e *Fila indiana*²⁰.



Figura 3: Alunos realizando o jogo *Pegador com Explosão*



Figura 4: Alunos jogando *O que estou pegando?*

Em uma das Oficinas, por exemplo, realizei os seguintes Jogos:

Quem iniciou o movimento?

Objetivo: observar os outros criticamente.

Foco: tentar ocultar do jogador, que está no centro do círculo, quem inicia o movimento.

Descrição: os jogadores são posicionados em círculo. Um jogador sai da sala, enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, ou seja, aquele que iniciará os movimentos, que todos devem imitar. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos (que podem

¹⁹ Os Jogos Tradicionais e Teatrais serão descritos conforme apareçam nos dados.

²⁰ Aprendi o jogo *Fila Indiana* no curso Educação: Movimento e Expressão, promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2004.

ser: mexer as mãos, balançar a cabeça, etc.). O líder pode mudar de movimento a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores, sucessivamente, são escolhidos para assumir seus lugares.

Três Mudanças

Objetivo: aumentar a aptidão de observação dos jogadores.

Foco: no outro jogador, para ver onde foram feitas as mudanças.

Descrição: o grupo é dividido em duplas. Todas as duplas jogam simultaneamente. Os parceiros observam os detalhes de cada um: se o colega usa relógio, se o cabelo está preso, se o cadarço do tênis está desamarrado, etc. Após, cada um vira de costas para o seu parceiro e faz três mudanças em sua aparência física. Pode, por exemplo, amarrar o cadarço, trocar o relógio de pulso, soltar o cabelo. Quando todo o grupo terminou de fazer as mudanças, a um sinal do professor, todos devem virar-se e procurar no parceiro as modificações que este realizou (SPOLIN, 2008).

Espelho

Objetivo: ajudar o jogador a espelhar a imagem do colega.

Foco: refletir perfeitamente o jogador que cria os movimentos.

Descrição: A metade do grupo joga e a outra observa e, depois, essas funções são trocadas. O grupo joga em duplas. Um dos jogadores fica sendo A, e o outro B. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo, são invertidas as posições, de maneira que B reflita os movimentos de A. Avaliação: O aluno que era espelho conseguiu refletir os movimentos do companheiro? Se não conseguiu, por que isso ocorreu?

4º momento: é realizada a avaliação (Fig. 5), depois que cada grupo tiver jogado. A avaliação ocorre a partir do problema que o foco propõe. Todos discutem aquilo que foi percebido pela plateia, quando for o caso, pois ela é que observa o que foi realizado no palco, sendo a primeira a se manifestar. Depois, o professor e o grupo que jogou comentam o que aconteceu na área do Jogo.



Figura 5: Alunos e professora no momento da avaliação do jogo *O que estou pegando?*

5º momento: reflexão sobre as aprendizagens (Fig. 6) realizadas utilizando um portfólio individual, elaborado pelos alunos, utilizando as seguintes técnicas: escrita, desenho e colagem.



Figura 6: Alunos realizando suas reflexões sobre a aula registrando-as em seus portfólios

3. 2 Contexto e sujeitos participantes da prática

Como estava de licença-prêmio na rede municipal onde usualmente trabalho com Teatro, decidi realizar as Oficinas que embasaram esta investigação na rede estadual, na qual também atuava como professora de Artes Visuais.

A escola, situada na zona urbana, atende alunos nos três turnos, oferecendo o ensino fundamental regular no turno da tarde, o ensino médio nos turnos da manhã e à noite, e o EJA no turno da noite.

Falei com a diretora da escola e com a professora da 4ª série sobre a pesquisa e recebi consentimento de ambas para iniciar o trabalho (Apêndices D e E). Primeiramente, tinha a intenção de realizar um estudo-piloto que iria orientar um estudo principal posterior. A ideia do estudo-piloto estava baseada na incerteza relativa à possibilidade de coletar dados adequados e suficientes para a avaliação das Oficinas e de que os instrumentos coletados fossem adequados para a pesquisa. Entretanto, terminado esse estudo-piloto, ao ler os portfólios e ouvir as entrevistas feitas com os alunos e com a professora, percebi que os dados colhidos eram suficientemente ricos para avaliar as contribuições das atividades com os Jogos Teatrais. Tal fato levou-me a desistir de realizar outro estudo, somando-se à exiguidade do tempo que me restava para a conclusão do curso de mestrado.

A escolha da turma ocorreu guiada pela compatibilidade entre o horário disponível da turma e o meu horário. O espaço escolhido para a realização das Oficinas foi a sala de dança da escola, pois era o espaço disponível mais adequado para as atividades.

O nível sócio-econômico da turma era classe média-baixa, com idades entre 9 e 14 anos²¹. É interessante ressaltar que essa turma se assemelhava aquelas nas quais usualmente desenvolvo o projeto de Oficinas Teatrais. Participei, juntamente com a professora da turma, de uma reunião com os pais dos alunos, na qual os informei sobre a pesquisa, e nesse dia, assinaram o termo de consentimento para a utilização do material colhido junto a seus filhos nesta pesquisa (Apêndice C).

É importante informar que as turmas de séries iniciais do ensino fundamental da escola em que foi realizada a pesquisa não possuem professor especialista nas áreas de Artes Visuais e de Educação Física. Essas disciplinas são ministradas pela professora da turma. Desde o primeiro contato com os alunos, observei a enorme importância atribuída por eles às atividades com Jogos Teatrais, pois comentaram que faltavam atividades criativas nas aulas de Educação Física. Percebi, então, que esta lacuna foi um fator motivador na participação dos alunos nas atividades dos Jogos Teatrais e na pesquisa.

Baseada na experiência que desenvolvo há 11 anos no projeto extraclasse Oficina de Jogos Teatrais, concluí que 15 alunos é o número ideal para trabalhar com Teatro na escola. A professora da turma cedeu o horário que ela utilizava para

²¹ Utilizo o termo criança para me referir aos sujeitos dessa pesquisa, embora tivessem adolescentes no grupo, em menor número.

as aulas de Artes Visuais para a realização das Oficinas, ou seja, dois períodos de 45 minutos, perfazendo o total de 1 hora e 30 minutos. Como a turma era composta por 29 alunos, inicialmente, pedi à professora que escolhesse 15 estudantes para participarem das Oficinas. A professora escolheu um grupo, correspondendo à metade dos alunos. Esse grupo, segundo ela, poderia ser dispensado das aulas por estar com os trabalhos concluídos, devendo os demais permanecer em aula regular, para realizar atividades de recuperação.

No retorno dos escolhidos à sala de aula, após o desenvolvimento da primeira Oficina, entretanto, percebi que os alunos que não haviam participado, estavam inconformados por terem permanecido em aula, realizando suas atividades rotineiras. Assim, resolvi trabalhar com toda a turma de 28 alunos, dividida em dois grupos (A e B), pois não me sentiria confortável de saber que o restante da turma não seria atendido. O primeiro grupo (A) foi mantido em relação aos seus participantes, e o segundo (B) foi composto pelos demais, que não haviam participado do primeiro encontro. O grupo (A) participou de 8 encontros e o grupo (B), de 6 encontros. Apenas um aluno da turma não quis participar das Oficinas, o aluno Wesley²² que apresentava problemas de saúde e usava medicamentos com efeitos colaterais.

A seguir apresento dois quadros indicando os grupos (A) e (B), com as características dos participantes das Oficinas, na maioria, sujeitos da pesquisa.

²² Os nomes originais dos alunos e da professora, mencionados nesta dissertação, foram trocados, para preservar suas identidades.

Quadro 1 – Características dos alunos do grupo A que participaram das Oficinas de Jogos Teatrais e dados disponíveis sobre eles.

Aluno(a) Grupo (A)	Idade	Entrevista	Presença nas aulas	Questionário dos pais
Adriana	10		5	X
Bernardo	09	X	6	X
Elenice	10	X	6	X
Ivan	10	X	8	X
Jonatan	10		4	
José	10	X	6	X
Kátia	10	X	8	X
Laura	10	X	8	X
Leandro	11		3	
Miguel	10	X	8	
Nataniel	09	X	5	X
Pedro	10		6	
Tiago	11	X	8	
Viviane	10	X	8	X

Quadro 2 – Características dos alunos do grupo B que participaram das Oficinas de Jogos Teatrais e dados disponíveis sobre eles.

Aluno(a) Grupo (B)	Idade	Entrevista	Presença nas aulas	Questionário dos pais
Ana	12	X	4	
Carlos	10	X	3	X
Denael	10		4	
Denise	13		3	
Graça	12	X	6	
Graciele	10	X	5	X
Inês	12		4	X
Júlia	12		4	
Juliano	11	X	4	X
Josias	12		3	
Luciano	12		3	
Maurício	10	X	4	
Paulo	10	X	4	
Rodrigo	14		2	

Os Quadros 1 e 2 apresentam a relação dos participantes das Oficinas, suas idades e informações sobre a participação na entrevista, a presença as aulas e entrega dos questionários por parte de seus pais. Dos 28 alunos, somente 17 alunos participaram da entrevista. Alguns faltaram à escola no dia da entrevista e outros não pude entrevistar, por falta de tempo, já que o ano letivo estava terminando e os estudantes estavam saindo de férias. Do grupo (A), apenas 6 alunos, dos 14, tiveram 100% de presença as Oficinas. Do grupo (B), somente uma aluna compareceu a todas as aulas. Dos questionários entregues aos pais do grupo (A), apenas 9 pais os devolveram, enquanto que 4 pais dos alunos do grupo (B)

entregaram o questionário. Utilizo na pesquisa principalmente os dados de 12 alunos do grupo (A) e 7 alunos do grupo (B), assim os dados são relativos a 19 alunos. Esses alunos foram escolhidos pelo grau de completude dos dados que tinha sobre eles.

No próximo subcapítulo, descrevo o método utilizado para coletar e analisar os dados referentes às Oficinas, visando à capturar suas repercussões.

3.3 Método de coleta de dados para estudar as repercussões das Oficinas

Antes de iniciar, apresento novamente os objetivos da pesquisa, logo após, especifico cada instrumento utilizado na coleta de dados e como estes foram analisados.

Esta pesquisa teve por objetivo teorizar e analisar acerca de repercussões de um conjunto de Oficinas de Jogos Teatrais do qual participou um grupo de escolares de uma quarta série do ensino fundamental. Mais especificamente as repercussões foram avaliadas em termos do desenvolvimento de funções psicológicas superiores e do desenvolvimento de habilidades sociais.

Para atingir este objetivo, escolhi uma abordagem qualitativa, pois segundo Lüdke e André (1986), nessa perspectiva investigativa o pesquisador preocupa-se em retratar o ponto de vista dos participantes, envolvendo dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Também o pesquisador tem uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto investigado, centrando-se, assim, nos procedimentos, nas atividades e nas interações dos participantes.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados são descritos a seguir.

3.3.1 Instrumentos da coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os alunos participantes e a professora da turma. Os alunos também produziram portfólios que retratavam suas impressões sobre as Oficinas, ao final delas. Esses portfólios foram discutidos durante as entrevistas individuais. Outro instrumento utilizado foi um questionário aplicado aos pais relativo ao comportamento observado

nos filhos. Minhas observações realizadas durante as Oficinas foram anotadas em um caderno de campo.

A seguir descrevo as características de cada instrumento de pesquisa:

Entrevista: A entrevista é um instrumento utilizado para colher informações numa pesquisa qualitativa, quando se quer compreender situações subjetivas que instrumentos objetivamente estruturados não conseguem atender. A entrevista tem a interrelação como característica fundamental e proporciona ao entrevistado a organização de seu pensamento no movimento reflexivo exigido pela narração. Dependendo do desempenho do entrevistador, a entrevista pode apresentar informações muito fecundas com relação ao fenômeno que se quer pesquisar (SZYMANSKI, 2004).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os seguintes sujeitos.

1. Alunos: a entrevista foi individual e com gravação em vídeo, com uma duração média de 20 minutos. Foi realizada no mesmo horário e local das Oficinas. Enquanto o aluno estava sendo entrevistado, o restante da turma ficava em sala de aula fazendo as suas atividades escolares, conforme combinação prévia com a professora da turma. Chamei os alunos para a entrevista a partir de uma lista organizada em ordem alfabética e em ordem decrescente, de acordo com o número de presença dos alunos às Oficinas. As questões para a entrevista (apêndice A) obedeceram um roteiro geral, apontando aspectos importantes para o desenvolvimento das atividades teatrais na escola, indagações pertinentes à questão de pesquisa e aspectos levantados na leitura dos portfólios individuais. Os itens abordados foram os seguintes:

- ✓ aprendizagens percebidas pelos alunos durante os encontros;
- ✓ processos de interrelação dos alunos nas atividades teatrais;
- ✓ mudanças percebidas no comportamento do aluno e de seus colegas;
- ✓ dinâmica da aula;
- ✓ aprendizagens nas aulas de teatro e utilização destas em outros contextos.
- ✓ utilização do espaço físico – como os alunos percebem o uso do espaço nas aulas de teatro.

Durante a entrevista, como já referido, também utilizei informações que constavam dos portfólios elaborados pelos alunos, após cada Oficina e que serão descritos adiante.

2. Professora: O local foi a sala de aula da turma, no horário depois da saída dos alunos, teve a duração de aproximadamente 15 minutos, com gravação em áudio. A questão feita na entrevista foi a seguinte: Percebeste mudanças nos alunos a partir das aulas do teatro?

Portfólio: O portfólio utilizado durante as aulas constituiu-se de um conjunto de folhas de papel almaço, nas quais os alunos registraram, de forma reflexiva, a avaliação das aulas. Alguns utilizaram além da escrita, desenhos e colagens a partir de recortes de revistas.

Ao final de cada aula, reservava 20 minutos para que os alunos pudessem fazer a avaliação dessas atividades. Orientava-os para que escrevessem sobre o que haviam gostado, o que não haviam gostado, e sobre outros aspectos que achassem interessantes sobre a aula. No final da avaliação, os alunos entregavam-me o material, que era guardado em uma pasta, formando o conjunto das folhas do portfólio de cada aluno. Estes materiais foram analisados pelos alunos, no momento da entrevista.

Uma das atividades do portfólio foi a elaboração, em um pedaço de papel, de uma questão em relação a uma das aulas recém terminada. Nela solicitava que os alunos abordassem qualquer assunto, nela envolvido, que desejassem. As questões elaboradas foram, posteriormente, trocadas entre os colegas para que fossem respondidas. As questões foram, por fim, tema da roda de discussão.

Utilizei os portfólios (FRISON, 2008) como recursos de apoio nas entrevistas individuais, pois servem como motivadores para a fala das crianças. Os estudantes nesta idade têm certa dificuldade para expressar seus pensamentos e sentimentos a respeito das experiências vividas, pois ainda não são capazes de se distanciar suficientemente de suas experiências, refletir sobre elas e expressá-las em palavras. Segundo Frison (2008), por meio do portfólio a criança pode ser provocada a expressar-se oralmente sobre seu trabalho, e ao fazer comentários, interioriza a verdadeira natureza da reflexão.

Questionário: entregue aos pais com o objetivo de complementar as informações trazidas pelos alunos (Apêndice B). O questionário é formado por um

conjunto de questões semi-estruturadas, que são respondidas por escrito pelo pesquisado, possibilitando a coleta de dados a partir do ponto de vista dele (GIL, 2002).

Caderno de campo: no qual foram registradas as observações não-estruturadas, constituindo-se em um conjunto de informações complementares para a pesquisa. Além disso, algumas aulas foram registradas em vídeo, oferecendo a oportunidade de que fossem revistas, complementando a possibilidade de observação dos processos ali ocorridos.

No próximo subcapítulo exponho como analisei os dados coletados a partir dos instrumentos aqui descritos.

3. 3. 2 Método de análise dos dados

Os dados coletados a partir da utilização dos instrumentos citados no capítulo anterior foram submetidos a um processo de análise de conteúdo. Segundo Deslauriers e Kérisit (2008) e Minayo (1992), a análise de conteúdo se baseia em encontrar um sentido para os dados coletados e em evidenciar como eles respondem ao objetivo da pesquisa, por isso ocupa um lugar principal na investigação qualitativa. Busquei encontrar núcleos de sentido principalmente a partir das entrevistas individuais com os próprios alunos, apoiados nos portfólios por eles produzidos. Os dados coletados por meio das observações registradas no caderno de campo, da entrevista com a professora e alunos e do questionário dos pais foram utilizados como forma de promover uma triangulação de dados (ZANTEN, 2004) tentando capturar, de maneira consistente as repercussões das Oficinas sobre seus participantes.

A seguir, passo para o relato dos achados da pesquisa a fim de identificar nos estudantes, sujeitos dessa pesquisa, as repercussões das Oficinas de Jogos Teatrais, a partir do desenvolvimento de funções psíquicas e de habilidades sociais.

ACHADOS DA PESQUISA

A análise dos dados indicou que antes de voltar para aspectos mais específicos relativos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das habilidades sociais, necessitaria trazer para este estudo as avaliações gerais sobre as Oficinas, pois elas me pareceram bastante significativas nos dados coletados. Início, então, com elas, a apresentação dos achados desta investigação.

4.1 Avaliação geral das Oficinas de Jogos Teatrais

Fazendo uma avaliação geral das Oficinas, baseada nas manifestações dos alunos participantes, durante as entrevistas, e no conteúdo dos portfólios por eles elaborados, permito-me pensar que as Oficinas se constituíram em um sucesso, em termos de mobilização do interesse dos alunos. Início trazendo alguns depoimentos que mostram as expectativas iniciais dos participantes, após a primeira Oficina e termino com dados que expressam as avaliações finais e globais do processo vivenciado durante as atividades desenvolvidas.

Graciele, por exemplo, escreveu em seu portfólio o seguinte: “[h]oje é minha 1ª vez que estou aqui com a professora Angela e eu adorei muito ter aula de teatro eu adorei as brincadeiras que a profª fez e quero vim de novo”. O portfólio de José apresenta a seguinte avaliação do primeiro dia de aula: “[h]oje foi um dia especial gostei muito da professora, gostei das brincadeiras a que eu mais gostei foi a que a pessoa tinha que saber quem fazia o movimento primeiro”. Ana, após o primeiro encontro, escreveu em seu portfólio duas páginas elogiando a aula (figura 7) e manifestando sua vontade entusiasmada de continuar participando das Oficinas.

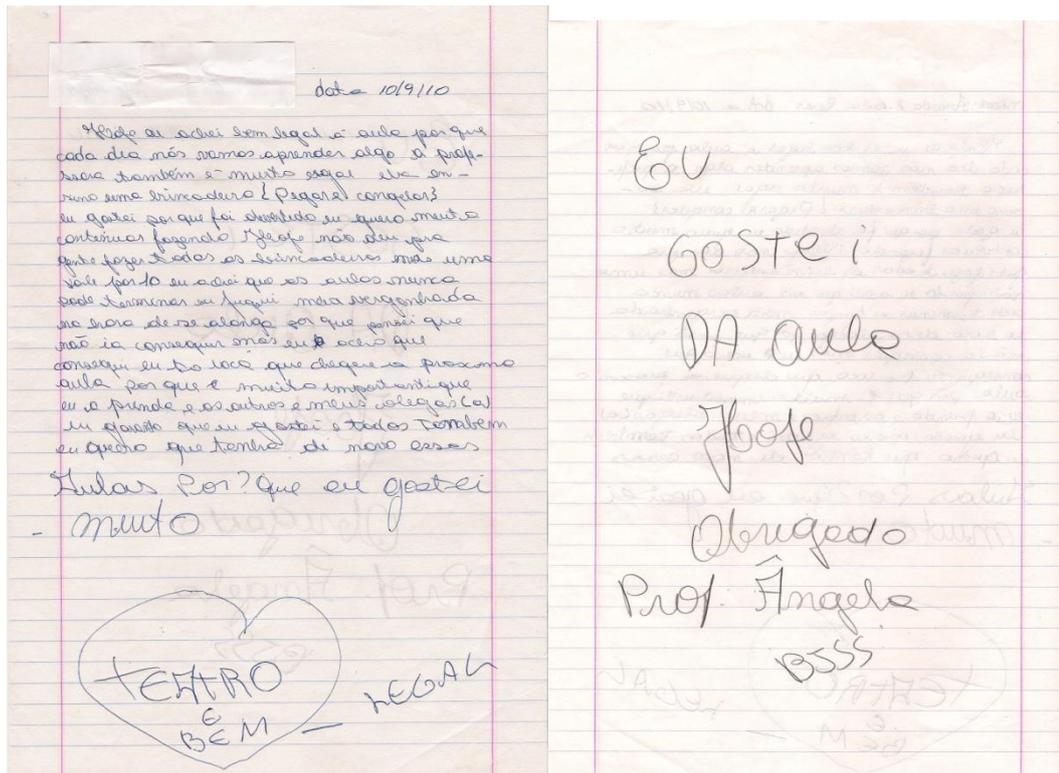


Figura 7: Avaliação da aluna Ana escrita em seu portfólio.

O texto de Ana mostra o quanto foi afetada pelas Oficinas, tanto em termos de aprendizagens, quanto de percepções acerca de seu modo de ser e de superação relativa a isso “eu fiquei meia envergonhada na hora de se alonga por que pensei que não ia conseguir mas eu acho que consegui”. O afeto positivo em relação às atividades realizadas, e que parece ter gerado grandes expectativas na menina, pode ser observado no desenho do coração envolvendo a palavra teatro e na evolução do tamanho da sua letra e no espaço ocupado por sua escrita, que vai aumentando até extrapolar para o verso da folha.

O depoimento de Pedro, por sua vez, refere-se à avaliação do último dia de aula, no qual fez uma colagem (Figura 8) para representar sua experiência nas Oficinas de Jogos Teatrais, completando-a com uma frase que ilustra seu entusiasmo a respeito do Teatro: “Tiatro, amelhor coisados tempos pelomenos eu amo”.



Figura 8: Avaliação do aluno Pedro escrita em seu portfólio.

Pedro usou, em sua avaliação, imagens do filme *Elizabeth: The Golden Age*. Ele provavelmente equacionou o Teatro com o uso de indumentárias especiais (figurino) e mesmo que, nas Oficinas não tivesse encenado nenhuma peça teatral, percebeu a ligação que elas apresentam com essa atividade.

O aluno Tiago também expressou a importância dada às aulas, por exemplo, durante a entrevista. Quando comentei que elas estavam terminando, disse: “[q]ue pena!” Perguntado por que isso era uma pena, ele respondeu: “[p]orque eu gosto do teatro”. Na continuação da entrevista, Tiago, ao ser questionado sobre o que ele havia gostado nas Oficinas, disse: “[a] aprendizagem. A gente sempre aprende uma coisa nova”.

No final das entrevistas com os alunos participantes, dei espaço para que me perguntassem ou comentassem o que quisessem. Nessas ocasiões, ouvi várias manifestações semelhantes a de Tiago, que ilustram as avaliações positivas dos alunos em relação às Oficinas.

Elenice: “[...] minha amiga que estuda no [nome de uma escola], na quarta-série, ela gostaria de saber se tu não tem interesse em dar aula, por causa que ela disse que é bem legal, e ela gostaria de fazer”.

Graciele: “[...] até a minha mãe mandou, nesse papel que tu mandou assinar, perguntar se tu vai dar aula de teatro em alguma outra escola em que a gente possa participar”.

Ana: “[v]amos continuar nas férias, sora?”

Ivan: “[a] senhora vai continuar dando aula pra gente, no ano que vem?”

Nataniel: “[t]u vai continuar no ano que vem?”

Tiago: “[a] senhora vai dar aula no ano que vem ou não?”

Paulo: “[e]u queria perguntar se, no ano que vem, tu vai continuar fazendo as aulas”.

Essas falas mostram o entusiasmo proporcionado pelas aulas com Jogos Teatrais, registrando a importância dada por esses alunos ao que vivenciaram e aprenderam e ao que ainda poderiam vivenciar e aprender, se continuassem participando das Oficinas.

Adriana, ao final de uma das Oficinas, escreveu no portfólio: “[h]oje foi muito legal mas uma coisa que eu nunca gostei foi ser pouco tempo”. Elenice, seguindo a mesma linha de opinião, assim se manifestou em seu portfólio: “[h]oje a aula foi incrível eu só não gostei por que foi pouco tempo [...]”. Luciano também escreveu: “foi bom mais era prater mais tempo”. A vontade de que houvesse mais tempo para as Oficinas aparece também no depoimento da professora da classe. Quando perguntei-lhe o que a turma comentava sobre as aulas de Teatro, ela respondeu: “[a]h! Eles vinham dizendo: ‘muito legal!’ ‘eu queria que tivesse duas vezes por semana, mais até’”. Todos esses depoimentos levam a pensar que aulas constituíram-se em algo que lhes trazia prazer e benefícios.

A aluna Kátia escreveu em seu portfólio na avaliação sobre uma das aulas: “[h]oje eu me senti mais acolhida como os outros dias mais esse e melhor ainda”. Por meio dessa escrita, eivada de dificuldades de expressão, a aluna menciona o acolhimento percebido nas Oficinas. Segundo o dicionário Houaiss (2003), acolhimento significa acolhimento, amparo físico junto a alguém ou algo; abraço, comunicação, ligação, união. Talvez essas sejam necessidades de Kátia e ela expressa ter encontrado nas aulas de Teatro, uma resposta a tal necessidade. Em outra ocasião, essa mesma aluna escreveu: “hoje e cada dia eu fico mais emocionada e também aprendemos coisas novas”. A partir desses excertos, posso inferir que Kátia teve experiência estética com as aulas de Teatro, já que, como

escreve Duarte Jr (1983, p. 65), “a arte é [...] uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu próprio processo de sentido”. Segundo Houaiss (2003), a emoção é uma reação tanto psíquica como física ante um fato, uma situação, uma percepção, que se manifesta, subjetivamente, como sensação intensa e, fisiologicamente, com alterações que levam o corpo a agir de acordo com esse estímulo. Posso depreender que os sentidos despertados em Kátia, por meio das Oficinas de Jogos Teatrais, tenham mobilizado-a para as aprendizagens realizadas.

Durante as entrevistas, vários alunos relataram reverberações das Oficinas fora da escola. Inês escreveu uma questão à colega Denise, que foi verbalizada e respondida no círculo de discussão: “[v]ocê ta gostando da aula de teatro? Por quê?” Denise respondeu: “[e]u to gostando porque eu acho que é uma coisa que a gente vai usar no futuro”. Perguntei a esta menina porque achava isso e ela disse: “[s]e, de repente, a gente faz um curso de teatro, tu já vai ta mais adiantada”. Ao ler o portfólio de Inês, observei que ela também havia respondido à sua própria pergunta: “[s]im, por que eu posso utilizar isso em outras ocasiões. E no futuro para fazer parte de um teatro”.

As respostas de ambas as estudantes expressam a motivação que as Oficinas geraram, baseada na possibilidade de, futuramente, trabalharem no Teatro. Encontro em Vygotsky (2001a) aporte teórico para supor que o modo como as Oficinas foram organizadas e implementadas gerou esses planos para o futuro, por ter afetado as crianças:

[...] o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si (p. 143).

O teatro, para Inês e Denise, é tomado como uma possibilidade futura, que pode ser fruto de um desejo, de uma expectativa significativa e prazerosa, pois ninguém planeja fazer, no futuro, algo que não lhe faça sentido. Vygotsky assegura que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (2009, p. 465). As Oficinas possivelmente fizeram emergir a consciência de uma possibilidade futura na vida de Inês e Denise.

As reações dessas meninas, de certa forma e guardando às devidas proporções, lembram as minhas próprias. Retomando o que escrevi no primeiro capítulo desta dissertação, penso que, sem dúvida, as experiências que tive com a arte, me levaram a ser o que sou hoje. Marcaram-me as experiências que vivenciei nas brincadeiras na infância, as atividades extraclasse, o curso universitário em artes, as aulas de dança em cursos particulares, o estágio curricular em dança e teatro com crianças e idosos e as aulas que ministrei nas escolas. Essas experiências deixaram um vestígio emocional que repercutiu na educadora que sou e na pesquisadora em que estou me tornando. Concordando com Charlot, entendo que o sujeito se constrói

pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido (2005 p. 38).

Essa ideia é ratificada pela perspectiva de formação humana proposta pela teoria Histórico-Cultural.

Em relação ao desenvolvimento do gosto pelas atividades de teatro, em si, é interessante analisar o comentário da mãe de Elenice, no questionário, quando perguntada se observara mudanças em sua filha, a partir das Oficinas: “[n]otei o interesse dela em teatro, ela até convidou os amigos para fazerem um filme da turma e estão escrevendo um roteiro”. A mãe de Adriana, em comentários adicionais, no final do questionário, também escreveu: “[ela] adorou e está combinando com as colegas de fazer um filme”, possivelmente, referindo-se ao mesmo filme planejado por Elenice. Esse plano ilustra o entusiasmo gerado nas meninas pelas atividades teatrais. As alunas mostraram ter ficado motivadas a continuar realizando atividades semelhantes às aquelas desenvolvidas nas Oficinas, ou seja, atividades ligadas à área cinematográfica. Pode-se pensar, assim, que se sentiram capazes de representar uma história, a partir do conhecimento que adquiriram nas aulas com Jogos Teatrais.

Avalio que as Oficinas de Jogos Teatrais promoveram experiências estéticas nos estudantes, pela mobilização das alunas para planejar a realização de um filme. Entendo que as vivências teatrais sensibilizaram os estudantes a perceberem a importância da arte em suas vidas, proporcionando-lhes objetivos futuros. Essa

sensibilização é fundamental na vida escolar, como explica Vygotsky (2001a, p. 146), “[o] aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade”. Ele afirma também que “a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (2001a, p. 139).

Os Jogos Teatrais, assim, parecem apresentar potencial para despertar emoções nas crianças (pelo menos foi o que ocorreu com as que participaram das Oficinas), criando possibilidades de organizar seus comportamentos.

Duarte Jr. (2010) aponta a importância da dimensão sensível para o ensino, comentando que ela é uma dimensão “[i]rredutível [...] da qual todo projeto educativo precisa partir, já que, na verdade, apenas nos entregamos com afincamento àquilo que nos é ou nos parece ser uma promessa de felicidade, um convite à alegria [...]” (p. 197).

A maioria dos alunos apontou aspectos positivos nas Oficinas, mas também foi importante perceber que alguns apresentaram críticas. O alvo de uma delas foi o espelho fixado em uma das paredes da sala. Quando perguntei à aluna Elenice, na entrevista, se mudaria algo nas Oficinas ela respondeu: “[a]cho que os espelhos, por que os guris estão toda hora batendo”. Também durante a entrevista, Kátia fez o seguinte comentário, ao explicar por que havia gostado de um determinado Jogo: “[g]ostei, mas existia pouca concentração, porque tem gente que começa a olhar muito para o espelho e não ouve. Se não tivesse o espelho seria melhor”. As críticas das alunas sugerem sua preocupação em realizar as atividades da forma mais adequada possível, indicando o valor que atribuíam aos Jogos. Concordo que o espelho atrapalhava o desenvolvimento das atividades, porém a sala utilizada era a mais adequada para a realização dos Jogos Teatrais. Lembro que um dos meninos passava o tempo todo se observando no espelho, o que, sem dúvida, dificultou sua participação. Assim, a partir dessas manifestações, solicitei que os alunos procurassem não olhar para o espelho durante as atividades e que cuidassem para não bater nele, embora nem sempre minhas recomendações tenham tido eco nos participantes.

Tendo apresentado essas avaliações gerais, passo a analisar aspectos específicos observados nos dados coletados que mostram, primeiramente, as

repercussões das Oficinas em termos do desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

4.2 Desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores

Entre as funções psicológicas superiores, enfocadas na avaliação das Oficinas de Jogos Teatrais, está a **atenção voluntária**. Essa função foi trabalhada, nas Oficinas, pois é elemento fundamental para sua realização. Como já foi comentado anteriormente, a metodologia do ensino do Teatro por meio dos Jogos Teatrais tem o foco como um dos seus pilares constitutivos. Os alunos necessitam controlar sua atenção, constantemente, para manter o foco ou ponto de concentração do Jogo. Sem ele, o objetivo do Jogo não é atingido.

Considero que o conceito de atenção, apresentado por Pozo (2002), é adequado para descrever essa função, da forma como ela é exercitada durante os Jogos Teatrais. Para esse autor, a atenção é um processo seletivo já que o “foco atencional ilumina algumas partes da realidade em detrimento de outras” (p. 148).

A **atenção** e a **concentração**²³ (outra função psicológica importante) foram apontadas, por exemplo, pelos alunos Bernardo, Kátia e Graça como processos importantes para que acontecessem suas aprendizagens. Bernardo respondeu assim, por escrito, à pergunta de uma colega que versava sobre qual brincadeira²⁴ havia gostado, naquela aula, e porquê: “[e]u gostei de qual é o objeto por quê a gente tem que se consentrar”. Quando solicitado a comentar essa resposta, na

²³ Segundo o dicionário Houaiss (2003), a concentração é o ato ou efeito de orientar a atenção ou as energias para um tema ou objetivo determinado, pressupondo o uso da atenção voluntária. Não existe concentração sem atenção. Para o dicionário Aulete digital (2012) a concentração é a condição ou estado de quem se concentra, de quem focaliza sua atenção em determinado assunto ou atividade ou em suas próprias meditações e pensamentos. Dessa forma, o estudante que foca sua atenção, ou seja, se concentra, está controlando seu comportamento e exercitando seus processos mentais.

²⁴ As crianças utilizam a palavra brincar ao invés da palavra jogar, ao se referir a sua participação nos Jogos, conforme já constatado por Japiassu (1999), em sua pesquisa de Mestrado. Segundo Houaiss (2003), brincadeira significa jogo, divertimento, recreação, brincadeira de criança. Os jogos tradicionais fazem parte do repertório infantil e muitos dos utilizados na metodologia dos Jogos Teatrais são iguais ou parecidos com as brincadeiras das crianças, como, por exemplo, *Batatinha Frita* (SPOLIN, 2008, p.60) e *Chicotinho Queimado* (JAPIASSU, 2001). Koudela, afirma que, no sistema de Jogos Teatrais, “os jogos tradicionais são utilizados como recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação de ludicidade” (1984, p. 48). Entendo, desta forma, que os estudantes relacionam as atividades realizadas nas Oficinas de Jogos Teatrais com as brincadeiras que fazem com seus amigos, que proporcionam momentos prazerosos e, por isso, as definem como brincadeiras.

entrevista, sendo indagado sobre a importância de se concentrar, Bernardo respondeu: “[p]orque a gente... depois a gente vai aprendendo mais rápido. Se eu to bem quieto, aí eu vou aprender mais, do que ta bagunçando”. O dicionário Houaiss (2003) define bagunça como anarquia, desordem, confusão, desorganização. Entendo, assim, que na fala de Bernardo, ele identifica a bagunça como o contrário de estar quieto, concentrado.

Percebe-se que Bernardo tomou **consciência** da importância da concentração na promoção de sua aprendizagem. Ele crê que, se não “bagunçar”, se ficar quieto, aprende mais rápido, indicando que este último comportamento favorece a concentração no foco da atividade que está realizando. Essa concentração exige controle da atenção.

Graça também mostrou, em seu portfólio, que atribuiu importância aos Jogos que exercitavam a atenção: escolheu como importante o Jogo *Três Mudanças*²⁵. Na entrevista, pedi para que explicasse essa escolha. Ela respondeu: “[p]or causa, tipo, tu tem que prestar bem atenção, tu tem que vê o que que a pessoa mudou. Eu acho importante”. Mais adiante, quando lhe perguntei se as aulas com Jogos Teatrais contribuíram para seus estudos, ela disse: “[t]ipo, quando a gente ta brincando, a gente tem que pensar e tem que prestar bem atenção. Aí, é a mesma coisa que tem que fazer quando ta estudando pra uma prova”.

Assim como Bernardo, Graça demonstra ter tomado consciência de que pensar e prestar a atenção são ações igualmente importantes, tanto nos Jogos Teatrais quanto nas outras aprendizagens escolares. Acerca da relação entre atenção e aprendizagem, é interessante trazer o que escreve Pozo (2002, p.147): “[p]ode-se afirmar que, em geral, sem atenção, não há aprendizagem, ou, se se quer maior precisão, quanto mais atenção, mais aprendizagem”.

Segundo explica Vygotsky (1998), a atenção voluntária na criança aparece primeiramente no plano social. Verifica-se esse fato quando um adulto ou um colega mais experiente chama a atenção dela para algo. A partir daí, ela pode passar a utilizar essa função em relação ao que foi salientado pelo adulto e/ou colega. Os alunos acima mencionados, certamente, já tinham a sua capacidade de atenção desenvolvida em certo grau. Entretanto, o exercício da atenção, por meio dos Jogos

²⁵ A descrição desse Jogo está no subcapítulo 3.1

e das reflexões sobre esse exercício, pode tê-los feito avançar em relação à consciência e ao controle dessa função superior.

Registrei no caderno de campo uma das discussões dos alunos sobre a questão elaborada em seu portfólio, a respeito de uma das aulas, no círculo de discussão. A aluna Graciele leu a pergunta que fez para o colega Luciano: “Porque tu não para quieto nas aulas?” Esse aluno, durante as aulas, geralmente ficava agitado, parecendo ter dificuldade para prestar atenção e se concentrar nas atividades propostas. A pergunta gerou questionamentos a Luciano, por parte de outros alunos, e comentários de que ele atrapalhava o andamento da aula. O menino ficou em silêncio e não respondeu aos colegas, embora esse episódio tenha tido consequências, que logo ficarão evidentes.

Depois do debate sobre as questões de cada aluno, começamos as atividades do dia. Os alunos estavam bem agitados e Luciano, então, pediu aos colegas para que ficassem quietos, mostrando que estava agora preocupado em manter um ambiente propício ao desenvolvimento da Oficina, isto é, um ambiente em que o silêncio favorecia a atenção e a concentração. Segundo Sforni, “mediante o controle reflexivo, o sujeito estabelece correspondência da composição operacional da ação com as condições de sua realização” (2004, p. 116-7). Como decorrência dessa ação inusitada, pode-se supor que Luciano tenha tomado consciência sobre seu comportamento costumeiro. Essa consciência, por sua vez, parece ter gerado nele algum sentimento, que o levou à mudança observada. Tal hipótese pode ser explicada com a ajuda das ideias de Vygotsky, quando escreve o seguinte:

nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre que nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno (VYGOTSKY, 2001a, p.143).

O episódio narrado indica que Luciano passou a controlar seu comportamento voluntariamente, ou seja, guiado por sua vontade, mostrando, então, que era capaz de exercer autocontrole. Conforme explica Ratner, “[...] o autocontrole é vital para o desenvolvimento da volição porque a verdadeira volição requer que

cada um comanda conscientemente a própria atividade de acordo com seus objetivos” (1995, p. 31).

Penso ser possível inferir que a consciência acerca da importância da atenção para a realização de tarefas e para a aprendizagem está ainda na ZDP de Luciano, pois sozinho não conseguia prestar atenção e se concentrar nas atividades. Precisou que seus colegas chamassem sua atenção sobre sua falta de concentração nos Jogos, ajudando-o, dessa forma, a compreender que seu comportamento estava atrapalhando o grupo. Os parceiros da Oficina atuaram como mediadores para alertá-lo acerca dessa importância. E Luciano compreendeu o pensamento de seus colegas. Segundo Vygotsky, “[a] compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (2009, p. 479- 480)”. Luciano percebeu, por meio da fala de seus colegas, a insatisfação com o comportamento inadequado dele, procurando, então, modificá-lo.

Parece ser possível pensar que a aluna Graciele dirigiu a questão a Luciano porque o comportamento dele a estava incomodando. Para Vygotsky, “[o] pensamento nasce do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções” (2009, p. 479).

Ela mostrou consciência de que o comportamento que se tem em aula pode afetar a aprendizagem do restante do grupo, indicando que possuía um grau mais avançado de consciência sobre essa função psíquica do que Luciano. Japiassu entende que “[a]lém de prazerosa, a atuação nos Jogos teatrais amplia a sensibilidade dos participantes, desenvolvendo-lhes a auto-regulação e a consciência de suas ações - e das ações dos outros” (1999, p. 37).

Miguel também mostrou ter consciência sobre o comportamento dos colegas que atrapalham o andamento da aula ao escrever no portfólio: “Eu gostei da aula de hoje foi da brincadeira pegar e congelar. U qui eu não gostei foi que os outros conversaram isso atrasou a aula de hoje mas assim mesmo eu gostei da aula”. Bernardo também revelou essa consciência, pois, em seu portfólio, na avaliação da mesma aula indicada por Miguel, escreveu:

Hoje eu gostei muito da aula de teatro porque a professora Angela deu varias perguntas e brincamos também de pega-congela. Todos nós do grupo gostamos da aula de hoje, mas eu não gostei muito de uns guris ficarem falando quando agente tava brincando e perdemos muito tempo.

Na aula seguinte, ele comentou em seu portfólio: “Hoje a aula estava muito boa, brincamos de pega-explosão, espelho e quem iniciou o movimento²⁶. Todo mundo gostou da aula de hoje e ninguém ficou falando”. Para esse aluno, houve melhora no comportamento daqueles que conversaram durante a aula anterior, levando-me a pensar que Bernardo, igualmente, apresenta consciência em relação à falta de atenção e concentração dos colegas. Quando os alunos iam escrever no portfólio, pedia que lessem as avaliações dos outros dias como forma de lembrarem o que foi avaliado de uma aula para outra. Portanto, o portfólio pode ter ajudado Bernardo a lembrar o que aconteceu na aula anterior, pois a segunda avaliação indica comparação entre as aulas, revelando que o aluno refletiu, pensou cuidadosamente, ou seja, ponderou na avaliação da aula.

Nas Oficinas de Jogos Teatrais, recordando Spolin (2008), o professor deve colaborar com os alunos, no exercício do domínio de seu comportamento, solicitando que voltem ao foco do Jogo, quando os percebe distraídos. Dessa forma, o professor está colaborando com os estudantes no desenvolvimento da atenção.

O exercício da atenção durante as Oficinas de Jogos Teatrais é também ilustrado pelos depoimentos da aluna Kátia. Na entrevista, perguntei-lhe o que pensava sobre a avaliação, ao final de cada Jogo. A essa pergunta, ela respondeu que achava “um pouco importante”, explicando “porque a gente tem que prestar muita atenção aqui e na sala de aula e, quando alguém repara em nós e a gente repara nessa pessoa, aí, eu acho que vai se encaixando”.

Para Vygotsky (1982), como apontado anteriormente, temos conhecimento de nós mesmos, porque o temos dos demais. Kátia sugere, em sua fala, que, a partir do outro, ela se percebe. Prestar atenção no outro, durante o Jogo, e falar sobre isso, exercita a autoconsciência. Como sugere Reverbel (1993), o exercício do autoconhecimento ocorre por meio do compartilhamento das atividades dos Jogos Teatrais.

²⁶ Este Jogo está descrito no subcapítulo 3.1

Kátia também ressalta a relevância da atenção, apontando-a como parte da avaliação, sendo essencial para perceber o outro e ser percebida por ele. A aluna parece entender que, nessa percepção, resultante da atenção, reside a possibilidade de um *feedback*²⁷, que informa se o objetivo do Jogo foi alcançado. A relevância do *feedback* para as atividades teatrais é explicada por Japiassu da seguinte maneira: “a avaliação das equipes imediatamente após a apresentação na área do Jogo contribui para que o jogador possa ter um retorno sobre o que acreditou estar comunicando à plateia” (2008, p.84).

Durante a entrevista, perguntei à Elenice se as aulas de Teatro a tinham ajudado nos estudos. Ela respondeu afirmativamente, explicando o seguinte: “por causa que tava fazendo muita baderna na aula e não dá tempo pra gente copiar. Se a gente ta mais calmo, depois do teatro, aprende direitinho o texto, não demora muito”. Continuou comentando sobre os efeitos do que aprendeu nas Oficinas com relação a seus estudos em casa, ao dizer: “eu chego em casa todos os dias e faço o alongamento, aí eu fico calma e faço o tema”. Para a menina, o alongamento também parece produzir a sensação de calma que considera importante para a realização do tema. Novamente se percebe, em Elenice, a consciência de que, para estudar, precisa ter tranquilidade e que o alongamento, aprendido nas Oficinas, pode proporcionar-lhe essa sensação. O depoimento dessa aluna permite supor que ela está tomando consciência acerca das características de seu comportamento e das consequências geradas por elas. A menina acredita que os Jogos Teatrais ajudam-na a ficar mais calma e que esta auxilia na aprendizagem, pois a concentração e a atenção exigem calma. Também revela ter consciência corporal, ao comentar os efeitos de um ato físico (alongamento) sobre seu estado geral (calma).

Esses depoimentos são confirmados pela mãe da menina, ao responder à segunda questão do questionário: “[v]ocê percebeu alguma mudança nas atitudes e comportamento de sua filha que possam ser atribuídas às aulas de Teatro? Quais?” A mãe escreveu o seguinte: “[s]im, ela está mais tranquila”, parecendo valorizar esse comportamento.

²⁷ Cabral & Nick explicam que *feedback* é o termo da língua inglesa usado para designar retroalimentação, que significa “[...] o relatório perceptual direto do resultado do comportamento de uma pessoa em relação a outras” (2000, p. 281).

Ivan também apontou a calma como repercussão das Oficinas. Perguntei-lhe, na entrevista, por que havia dito que gostara da atividade *Sentindo o eu como eu*²⁸ e o menino respondeu: “gostei, eu fiz seis vezes em casa no mesmo dia. Eu senti, [que] ficava mais calmo. Parecia que não tinha nada na minha volta e a gente esquecia um pouco do barulho”. Dando continuidade à entrevista, perguntei se tinha havido outra atividade que também lhe propiciara essa sensação. Ele comentou que outra atividade, realizada em casa, o tinha também deixado calmo:

[a] gente tinha que pegar um objeto, pensar num objeto, sentir do jeito que ele era e depois soltar e lembrar como é que ele era. O objeto era, era um carrinho [fez um sinal indicando que o carro era bem pequenininho] *hotwheels*²⁹. Consegui. Era uma caminhonete até...

É interessante ressaltar a sensação de calma atribuída por Ivan e Elenice às atividades com o Teatro. No dicionário Houaiss (2003), a palavra calma é equacionada com relaxamento, serenidade de disposição ou de ânimo; cessação, ausência ou redução de movimento, de agitação, de perturbação física ou mental. Ivan é uma criança agitada. Identifiquei essa característica a partir de minhas observações em sala de aula e também no dia em que o entrevistei, pois chegou correndo à sala onde eu estava, diminuindo o ritmo ao aproximar-se da porta, na tentativa de controlar seu comportamento. A pergunta sobre o que tinha mudado para ele, a partir das Oficinas de Jogos Teatrais, respondeu: “[e]u fiquei mais calmo, por causa que eu sempre andava correndo antes. É, eu ainda ando correndo todos os dias, jogando futebol”. Os dados acima permitem inferir que Ivan tem consciência sobre seu comportamento e sobre a necessidade de controlar sua correria. Ter vivenciado a calma nas atividades teatrais, pode ter gerado essa consciência.

Outra aluna falou sobre a sensação de calma, na entrevista. Perguntei à Viviane se realizava em casa alguma atividade que aprendera nas Oficinas. Ela

²⁸ Na atividade *Sentindo o eu como eu* os jogadores permanecem sentados silenciosamente nas cadeiras e sentem fisicamente aquilo que está em contato com seus corpos, de acordo com as instruções da professora: Sinta os pés nas meias! Sinta as meias nos pés! Sinta os pés nos sapatos! Sinta os sapatos nos pés, e assim por diante (SPOLIN, 2008).

²⁹ *Hot Wheels* é uma marca de carros de brinquedo *die-cast* (nome popularmente atribuído a modelos em miniatura, fabricados nas mais variadas escalas em metal injetado) introduzida pela indústria estado-unidense Mattel, em 1968.

respondeu: “[a] brincadeira aquela *Sentindo o eu como eu*. Eu faço de noite e de manhã. Na minha casa, no quarto [e sinto] calma”.

Ivan, Elenice e Viviane expuseram, em suas falas, a consciência sobre a calma que as atividades realizadas nas Oficinas de Jogos Teatrais lhes proporcionou. Pode-se pensar que eles valorizaram esse estado corporal, pois repetiram a atividade geradora de calma, aprendida em aula, por sua conta, várias vezes, em suas casas. Os Jogos citados por Ivan e Viviane e o alongamento, mencionado por Elenice, exigem atenção e concentração, requerendo controle sobre a movimentação própria de sua idade. Assim, pode-se supor que eles aprenderam a controlar essa movimentação natural e a se concentrar, quando pensavam ser isso necessário, valorizando os resultados obtidos.

A consciência do comportamento exige atenção e concentração, que nascem das interações com o ambiente e com as outras pessoas e, gradualmente, se convertem em operações internas, segundo Vygotsky (1983). Os dados sugerem que as interações com a professora e os colegas, ocorridas durante os Jogos Teatrais – que necessitavam atenção para serem levados a cabo –, conduziram ao exercício dessa função psicológica e ao reconhecimento de sua relevância.

Outra função psicológica superior, bastante trabalhada por meio dos Jogos Teatrais, como se pode ver, nos depoimentos recém apresentados, foi a **consciência corporal**, ou seja, a “percepção da própria estrutura corporal como um componente da imagem do self, derivada de sensações internas, movimentos e contato com o mundo exterior” (VANDENBOS et al, 2010, p. 218).

Os dados analisados parecem indicar que os alunos exercitaram e desenvolveram a consciência sobre seus corpos, como resultado dos exercícios de alongamento, realizados no início de cada Oficina. Segundo Sforzi, [a] consciência da ação

[...] é o que permite ao sujeito o domínio e a mobilidade da atividade. Domínio porque a ação, quando consciente, passa para o nível das operações também conscientes, permitindo ser automatizada e ao mesmo tempo controlada pelo sujeito (2004, p. 132).

A aluna Kátia, por exemplo, conta como percebeu seu corpo diferente, após esses exercícios. Na entrevista, declarou: “o alongamento me destravou por dentro. Eu era dura, agora tô bem soltinha”. Essa fala revela que Kátia exercitou a

percepção relativa ao seu corpo, gerando consciência sobre determinada característica do mesmo. Pode-se até inferir que ela esteja exercendo controle sobre seu corpo por meio dos alongamentos que faz e que a deixam mais relaxada.

Segundo Sölveborn (1997), o alongamento constitui-se de exercícios suaves e harmoniosos que contribuem para o relaxamento físico e psicológico, sendo eficaz na prevenção de lesões musculares.

Também Graciele, na entrevista, quando perguntada se o que aprendia nas aulas de Teatro ajudava nos estudos, comentou:

[...] o alongamento [serve] pra ti ficar mais leve, pra poder escrever melhor, não ficar muito cansado, sempre. Contribuíram um pouco pra nós se soltar, assim, não ficar muito duro, assim, que nem ficava na sala de aula, assim sem fazer nada.

Graciele aponta a importância do alongamento e do seu efeito no momento em que realiza atividades de escrita na sala de aula. Associa a percepção da leveza corporal, atribuída ao exercício do alongamento, com uma melhoria na ação de escrever, enquanto Kátia contrapõe essa sensação de leveza à rigidez, ambas revelando a consciência corporal proporcionada por essa atividade.

Vygotsky (1982) explica que a atividade da consciência implica em um processo autorreflexivo, não sendo possível para o indivíduo tornar-se consciente de funções de que ainda não se apropriou. Retomando essa ideia, levanto a hipótese de que os alunos que desenvolveram consciência corporal, o fizeram a partir da atenção voluntariamente dirigida ao seu corpo. Isso sugere que a autoconsciência, incentivada pelos Jogos Teatrais, levou-os a perceber como se sentiam em relação a seu corpo.

Laura, durante a entrevista, quando conversávamos sobre o alongamento, comentou os efeitos dessa atividade:

[a]ntes eu sentia dor nas costas, agora não. Ficava muito assim [curva-se na cadeira], começava a me doer a coluna. Depois que eu vim para o teatro, parou um pouco. Aí eu fico mais quieta na cadeira. Não, eu ficava toda hora assim [curva a coluna na cadeira]. Aí eu me levantava e ficava assim... [endireita a coluna para ficar reta na cadeira] assim, fico mais quieta na cadeira.

O aluno Tiago, lembrando as atividades que eram feitas em cada aula, durante a entrevista, comentou sobre o alongamento e alegou perceber que havia ocorrido melhorias em sua postura, assim como nas dores na perna, nos pés e braços que sentia:

[...] porque antes eu caminhava assim [de pé, inclina a coluna para a frente]. Agora, to caminhando normal, assim [endireita a coluna para deixá-la reta]. Até a perna, agora, não dói mais, porque te lembra, a primeira vez que eu alonguei aqui eu não tava com os pés doendo? Então, era por causa que eu não alongava. Até, oh!, Isso aqui já não dói mais. Oh! Porque eu fazia assim e me doía esse ossinho aqui [alongando os braços à frente com os dedos das mãos cruzados].

Na entrevista, perguntei à aluna Viviane se havia mudado algum comportamento a partir das aulas de teatro e ela relatou o seguinte: “antes eu tinha muita dor nas costas e aí eu comecei a fazer o alongamento e agora não sinto mais”. Além desse comentário, Viviane, em seu portfólio, descreveu sua percepção com relação ao alongamento, em três ocasiões diferentes (sempre com a mesma frase), reiterando a importância atribuída por ela a essa atividade: “[e]u já notei as diferenças do alongamento”. Esse e os demais depoimentos sobre os efeitos do alongamento para os alunos causaram-me surpresa. Será que o alongamento nas Oficinas teve, efetivamente, essa repercussão tão grande destacada pelos alunos?

Sölveborn (1997) ajuda a pensar sobre o assunto quando afirma que, em estudos científicos sobre alongamento, foi comprovado que essa atividade pode ajudar a prevenir ou mesmo reduzir as dores nas costas e nas pernas. Também foi observada a sua eficácia na diminuição de dores de crescimento na parte inferior das pernas, em crianças. De qualquer forma, além dessas cinco crianças que mostraram ter desenvolvido consciência sobre a importância do alongamento, outras três, José, Graça, e Nataniel comentaram, na entrevista, que passaram a fazer essa atividade em casa.

Os relatos acima apontam para a importância do trabalho corporal com crianças, pois, além de promover os benefícios acima mencionados, é fundamental porque é por meio de nosso corpo que “entramos em contato com o mundo, o experienciamos, conhecendo seus detalhes, possibilidades e limites” (FIGUEIREDO, 2009, p. 20).

A aluna Graciele, quando perguntada se realizava alguma das atividades desenvolvidas nas aulas de Teatro, respondeu, na entrevista: “as brincadeiras não, mas o alongamento sim”. Em resposta à mesma pergunta, Nataniel comentou: “fiz em casa algumas vezes o alongamento”. E Tiago manifestou-se da seguinte forma:

[...] 'Sentindo o eu como eu' e o alongamento, lá de vez em quando, quando eu vou jogar bola, porque a gente relaxa o corpo. Pra gente não ficar cansado e pra não... É assim, a gente ta dormindo e aí no outro dia: ah! vou fazer isso pra ficar mais relaxado, não ficar mais agitado.

Ratificando a resposta de Graciele, a mãe da menina respondeu, no questionário, à pergunta sobre o que a filha comentava sobre as aulas de Teatro, da seguinte forma: “[m]inha filha me comenta muito sobre o alongamento que é feito entre outras coisas”. Na segunda questão do questionário, em que perguntei: [v]ocê percebeu alguma mudança nas atitudes e comportamento de sua filha que possam ser atribuídas às aulas de Teatro? Quais? Ela comentou: “[s]im, praticamente todos os dias vejo ela fazendo o alongamento fora isto nada mais”.

Ainda em relação ao alongamento, essa segunda questão do questionário foi respondida, pela mãe de José, da seguinte forma: “[v]ejo meu filho fazendo alguns exercícios todos os dias, até antes de fazer os temas ou estudar, quando pergunto para que os exercícios, ele diz que esta alongando, e que aprendeu na aula de teatro”. A resposta da mãe de José corrobora com o que o filho respondeu quando perguntado, na entrevista, se gostava do alongamento e se achava importante fazer essa atividade: “Gostei. Até agora quando todos os dias de manhã, quando me acordo, eu faço um pouquinho. Antes de jogar bola, antes de correr”.

Esses comentários sobre a realização de alongamentos em casa reiteram a importância atribuída pelos participantes a essa atividade, como visto anteriormente. O alongamento, que demanda atenção sobre o próprio corpo, desenvolve consciência corporal e possibilita, assim, o controle sobre ele. Segundo Souza e Vieira (2003), o alongamento valoriza a percepção corporal no indivíduo. Assim, penso ser importante ressaltar que os alunos parecem ter aprendido a realizá-lo e valorizaram-no tanto a ponto de repeti-lo fora da escola, voluntariamente.

Outras funções psicológicas superiores trabalhadas pelos alunos nas Oficinas de Jogos Teatrais foram a **memória sensorial** e a **abstração**, fato que fica

evidente nos comentários sobre o Jogo *O que estou pegando?*³⁰ Elenice, durante a entrevista, quando perguntada sobre que atividade havia gostado mais, respondeu: “[a]quela que a gente tinha que imaginar uma coisa na mão e sentir o peso. Uma bola de cristal. Senti [ela] gelada”. Pode-se pensar que a aluna disse ter sentido a bola de cristal gelada em sua mão, assim como o seu peso, por meio do exercício de sua memória sensorial de objetos que têm as mesmas qualidades do cristal, como um copo de vidro, por exemplo.

O aluno Ivan também comentou na entrevista, sobre esse mesmo Jogo, que achou interessante:

[a]quela da substância que a gente tinha que fazer que ta mexendo numa substância lá na sala³¹. Eu senti que a gente tinha que imaginar que a gente tinha uma coisa que a gente tava transformando pra fazer boneco. Me senti livre por causa, tendo a gente ou não tendo uma coisa, dá pra gente pensa que tem e ta brincando.

No Jogo *O que estou pegando?* os alunos fisicalizaram objetos. Segundo Japiassu (2001), como apontado anteriormente, a fisicalização amplia o pensamento conceitual, a atenção, a memória sensorial e a capacidade corporal expressiva dos jogadores e esse fato me parece importante para o desenvolvimento dos alunos.

Ivan fisicalizou um boneco e Elenice uma bola de cristal. Eles precisaram resgatar, da memória sensorial, a representação mental do objeto a ser fisicalizado e o “materializaram”, utilizando um repertório gestual específico, processo altamente complexo, que envolve abstração, pois lida com conceitos. Os estudantes necessitaram abstrair de sua memória sensorial, decorrente dos contatos diretos anteriores com o objeto, elementos essenciais que o representassem para os demais, elementos generalizantes. Como explica Japiassu, a fisicalização “é uma atividade que implica representação simbólica, constitui um reflexo de segundo grau ou de segunda ordem” (2001, p. 89). É a representação de outra representação inicial.

Igualmente, com o objetivo de levar os estudantes a operarem com o conceito de fisicalização, também foram proporcionadas atividades de manipulação

³⁰ A descrição desse jogo está no subcapítulo 2.3.

³¹ A sala a que Ivan se refere era diferente daquela em que costumávamos realizar as atividades com Jogos Teatrais, pois nesse dia a sala estava ocupada.

de objetos concretos, para que percebessem as características físicas destes. Isso ocorreu, por exemplo, no Jogo *Identificação dos Objetos*.

No próximo subcapítulo apresento as habilidades de convívio social que foram constatadas a partir dos dados coletados.

4.3 Desenvolvimento de habilidades de convívio social

As Oficinas de Jogos Teatrais que realizo sempre foram baseadas na ideia de que propiciam interações capazes de promover o exercício e o consequente aperfeiçoamento de algumas habilidades, que podem ser consideradas importantes para o convívio em sociedade - além dos aspectos analisados no item anterior.

Segundo Vygotsky (2009), como assinalado anteriormente, a escolarização propicia a aprendizagem dos conteúdos produzidos pela humanidade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esses processos ocorrem nas interações dos escolares com o professor e com os colegas, o que gera, igualmente, o que Ratner (1995) chama de socialidade – sistema de normas sociais planejadas, mantidas e simbolicamente comunicadas. Relembrando que, para esse autor, a socialidade autêntica é aquela que promove a constituição recíproca entre as pessoas, ocorrendo por meio das interações sociais mediadas pela linguagem.

Acredito que as Oficinas de Jogos Teatrais tenham promovido uma socialidade autêntica entre os participantes: os alunos apresentaram indícios de ter tomado consciência da importância das interações com os colegas para a realização dos Jogos propostos durante as Oficinas. Esse fato fica evidente na fala do aluno Bernardo, durante a entrevista, quando pedi que comentasse sobre o que aprendera nelas:

[a] gente brinca bastante [...] a gente brinca e aprende a se comportar, a saber, hum... trabalhar em conjunto. Todos os colegas estavam falando: ah qual é a textura?... Ah! Eles ajudavam a perguntar, pra ti responder.

Como mostra essa fala, o aluno afirma que aprendeu a **trabalhar em grupo** e essa habilidade, como já discutido, é fundamental para a vida em sociedade e para a aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; DAMIANI, 2008). Sobre essa importância

dessas práticas de trabalho conjunto nos Jogos Teatrais também já escreveram, Elói Júnior (2009), Silveira (2007) e Japiassu (1999).

O Jogo *Identificação dos objetos*³², cuja importância foi apontada por Bernardo, na entrevista, também foi mencionado, por ele, no portfólio: “hoje a aula estava maravilhosa brincamos de qual é o objeto gostei muito”. Embora não tenha expressado a razão pela qual a aula estava maravilhosa, como Bernardo também citou esse Jogo para exemplificar suas aprendizagens, talvez seja possível relacionar essas aprendizagens com a satisfação que aponta, com relação à aula.

Bernardo afirma que os colegas colaboraram com ele, ao levantar questões, auxiliando-o na interpretação das características do objeto que estava manipulando. O fato ilustra a ocorrência de atividades colaborativas entre os alunos, propiciada pelo Jogo selecionado.

Como já foi comentado, para Japiassu (2008), as habilidades de convívio em grupo são fundamentais para o trabalho com Jogos Teatrais na escola, especialmente aquelas envolvidas em Jogos de regras explícitas. No início de cada Jogo os estudantes têm conhecimento das regras para a sua realização. E essas regras implicam o acordo grupal, caso contrário, o Jogo não pode ser levado a cabo. No Jogo Teatral “todos trabalham juntos para o evento como um todo. É essencial existir uma comunidade de jogadores para que o jogo teatral possa acontecer” (SPOLIN, 2008, p. 45).

A reflexão feita pelos alunos no final das Oficinas é outra oportunidade incentivadora do exercício do trabalho colaborativo: as cenas são analisadas individual e coletivamente, implicando em auto-observação e observação do outro, o que promove a reflexão sobre o que foi feito e sobre as aprendizagens realizadas, incluindo a análise acerca do seguimento das regras propostas no início de cada Jogo. Esse tipo de avaliação demanda a capacidade de escutar as opiniões de seus pares, assim como refletir sobre o desempenho do colega e expressá-lo, caracterizando um profícuo diálogo, tornando possível que o pensamento

de cada pessoa [seja] tornado público e seu raciocínio explicado, seu ponto de vista defendido. Ao escutar o argumento de um dos membros do grupo, os outros podem ser levados a considerar alternativas ao mesmo e a

³² No Jogo *Identificação dos objetos*, os jogadores ficam em um círculo. Um deles é chamado para o centro, onde fica com as mãos para trás. O professor, então, coloca um objeto em sua mão. Usando seu sentido de tato, ele deve adivinhar que objeto está segurando (SPOLIN, 1982).

peessoa que expôs suas idéias é desafiada a re-examinar seu próprio raciocínio (DAMIANI, 2006, p.72).

Quando propus e realizei com a turma o Jogo do *Espelho*, no final do período das Oficinas, percebi que os participantes conseguiram escutar a avaliação dos colegas que estavam na plateia, acontecimento pouco comum em atividades com crianças. Depois do Jogo, por exemplo, alguns colegas comentaram que Tiago não havia refletido o movimento de Miguel, ao que o primeiro respondeu: “Pior, ali ele desceu primeiro e eu demorei um pouco”. Este excerto, retirado das minhas observações, mostra que Tiago, ao ouvir a opinião dos colegas sobre sua atuação, concordou com o que disseram, mostrando predisposição para ouvir e respeitar a opinião alheia.

Geralmente, no início das atividades com Jogos Teatrais, em minhas experiências na escola, observo que os alunos têm dificuldade em aceitar a avaliação feita ao final de cada Jogo. Aos poucos, no entanto, fui percebendo que muitos dos participantes foram entendendo o objetivo da avaliação e desenvolvendo a confiança nos colegas – fato que criou predisposição para o diálogo avaliativo por parte de todos.

Essa capacidade para trabalhar em grupo, entretanto, não pode ser generalizada a todos os participantes das Oficinas, pois, como explica Damiani (2008) não basta juntar pessoas para que o trabalho colaborativo ocorra. Na colaboração “as relações que se estabelecem tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (p. 215). Entretanto nem todos os integrantes dos grupos aderem a essas regras implícitas. E nas Oficinas sempre houve casos de alunos cujo comportamento não era colaborativo.

O exemplo citado anteriormente, no qual Graciele chama a atenção de Luciano por este não conseguir ficar quieto, durante as atividades ilustra, igualmente, o mesmo tipo de processo ocorrido na situação descrita em que o foco foi Tiago: os colegas colaborando entre si. Por meio da avaliação, ao final de cada Jogo, auxiliam os colegas, que não se comportam conforme o esperado, a se conscientizarem sobre seus comportamentos. Se os alunos avaliados se afetam com os comentários dos colegas, possivelmente serão levados a modificar seu comportamento, passando a imitar os colegas que receberam bem a opinião do

grupo. Méndez (2002) entende que a avaliação se constitui numa atividade de conhecimento e num ato de aprendizagem. Vygotsky (2009) explica que os comportamentos imitados são eventualmente internalizados e isso pode acontecer com os estudantes, em situações como essa. Assim o controle de seus comportamentos passa a ser realizado por motivação interna e não mais por motivos vindos do exterior.

Em minha opinião, é lícito pensar que o relacionamento entre a maioria dos participantes, durante as Oficinas, propiciou a aprendizagem e o exercício de comportamentos necessários ao desenvolvimento de um trabalho conjunto. Entre esses, destaca-se o **respeito ao outro**, como mostrou Laura, quando lhe perguntei sobre o que havia aprendido nas aulas de teatro: “[a]prendi a brincar com respeito” e Tiago, ao explicar que havia gostado das Oficinas pelo aprendizado que proporcionaram, mencionando que aprendeu a “brincar sem brigar”. Da mesma forma, José, quando perguntado sobre o que havia aprendido de novo nas Oficinas, disse: “respeito. Mais um pouco. O que eu nunca fazia antes [levanta o dedo] pra falar. Nunca fazia. Agora, eu faço de vez em quando”. Esta fala de José indica que aprendeu algo fundamental para participar das Oficinas: a regra de solicitar a concessão de turno quando se quer falar no círculo de discussão e no momento das avaliações dos Jogos.

Laura e José disseram diretamente que aprenderam a respeitar o outro, enquanto que Tiago disse isso, a meu ver, indiretamente, pois referiu ter aprendido a “brincar sem brigar”. Os depoimentos dos três sugerem, além da consciência sobre a relevância do respeito ao outro no contexto de atividades grupais, a aprendizagem desse comportamento. Por seu turno, José mostrou que passou a controlá-lo.

O aluno Miguel na avaliação da aula fez a colagem usando uma imagem de revista em que um homem está cedendo passagem a outro homem, num gesto de cordialidade (Fig. 9). Posso inferir que Miguel relacionou a Oficina de Jogos Teatrais com a imagem de respeito, educação, hipótese que pode ser corroborada pelo que escreveu em seu portfólio: “Eu aprendi a educado”. Apesar da dificuldade de sua escrita pode-se entender que com a aula de Teatro aprendeu a ser educado.

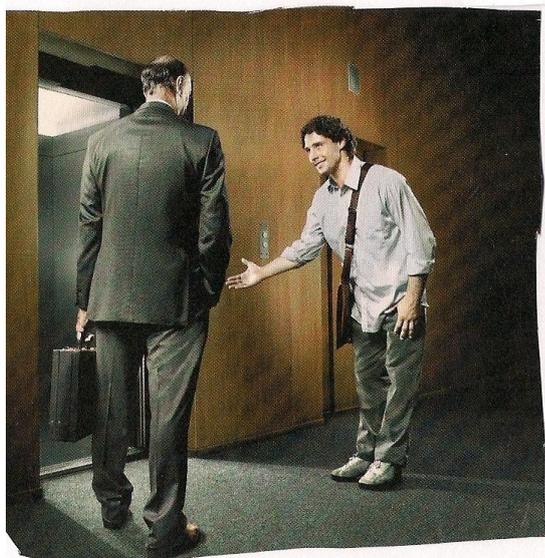


Figura 9: Colagem no portfólio do aluno Miguel que expressa sua avaliação das Oficinas.

Vygotsky (2009) já argumentava que, na escola, o aluno pode adquirir consciência de seus comportamentos cognitivos e sociais, por meio das relações, mediadas pela linguagem, estabelecidas com o professor e seus colegas mais experientes, elaborando aquilo que aprende e incorporando novas formas de pensar e agir ao seu repertório. Penso, no entanto, que isso nem sempre ocorre, embora haja indícios de sua efetivação durante as Oficinas.

Além da conscientização sobre a importância do respeito ao outro, percebi que as Oficinas dos Jogos Teatrais propiciaram aos seus participantes a oportunidade de exercitarem o **convívio amistoso com pares do sexo oposto**.

Bee (1997), em seus estudos sobre o desenvolvimento social e da personalidade das crianças com idade entre 6 aos 12 anos, afirma que, nessa faixa etária, a relação com os companheiros é marcada pela segregação sexual: as crianças evitam as interações recíprocas entre meninos e meninas.

Observei esse fato em uma das primeiras aulas, durante o *Jogo do Espelho*, que é realizado em duplas. O grupo organizou-se por gênero espontaneamente e, nesse dia, sobraram Tiago e Laura, que acabaram tendo que desenvolver as atividades juntos. Geralmente, com o objetivo de oportunizar a aprendizagem da convivência entre os gêneros, misturo meninos e meninas. Mas sei que essa aprendizagem não se dá de uma hora para outra. Observei que Laura ficou desconfortável por ter que trabalhar em dupla com o colega e atribuí isso à diferença de gênero. Comentei o fato e expliquei-lhe que o trabalho em grupo e com gênero diferente fazia parte das Oficinas. Ela escutou minha observação, porém não percebi

modificação em sua atitude, nas aulas posteriores. O incômodo de Laura ficou patente em sua avaliação da aula posterior a essa do *Jogo do Espelho*. Em seu portfólio estava registrado o seguinte: “hoje gostei da aula hoje porque foi mais legal e a gente brincou, e na outra aula não e eu não gostei da brincadeira com o Tiago. O espelho”.

Embora não tenha percebido a superação dessa dificuldade em Laura, observei com o desenrolar das Oficinas que os alunos, progressivamente, foram superando essa dificuldade, como mostram os exemplos que seguem.

Em uma das Oficinas posteriores a essa, em que notei a reação de Laura, possibilitei que alguém sugerisse como iríamos dividir a turma em dois grupos para que estes não se resumissem ao mesmo gênero. Dois alunos se prontificaram a formar os grupos escolhendo um menino e uma menina, alternadamente, para compô-los. Esta é uma forma que acredito ser eficaz para trabalhar evitando a segregação de gênero, já no momento da formação dos grupos. Os alunos aceitaram bem a proposta e a dupla encarregada de escolher os colegas para formar o grupo parecia sentir-se importante pela responsabilidade implícita na proposta. Percebi que este movimento favoreceu a interrelação entre estudantes de gêneros diferentes, naquela aula em particular.

Graciele, durante a entrevista, revela consciência da melhoria na convivência com o sexo oposto na sala de aula ao responder à pergunta sobre o que havia aprendido nas Oficinas: “[n]ão ter vergonha de apresentar na frente dos outros”. Indaguei a ela em que situação observara a superação dessa dificuldade e ela respondeu:

Lá na aula é muito os guri, então a gente não falava com todo mundo. Agora, como a gente começou a vir pro teatro, eu converso mais com os guri. Aí, assim, às vezes, tu fica... que nem tinha que fazer par, até no espelho, que a gente brincava com outros colegas. Eu fiquei com o José, que eu nunca tinha, assim... brincado com ele. A gente se relacionou bem. A gente já era amigo, só que não tanto assim e... até ficar de dupla, essas coisas.

A aprendizagem da turma com relação à superação da segregação de gênero pode ser também inferida pela resposta dada pela professora da turma, quando lhe perguntei se havia ocorrido alguma mudança no comportamento das crianças que ela pudesse atribuir às aulas de Teatro. Ela disse o seguinte: “[t]inha

aquele grupo separado, as meninas para um lado e os meninos para o outro. Então, ficava aquela implicância. Eu acho que eles conseguiram trabalhar melhor”.

Para além da melhoria no relacionamento entre os gêneros, acredito que as atividades em grupo, proporcionadas pelos Jogos Teatrais, promoveram uma integração da turma, em geral. Alguns alunos assinalaram que o relacionamento entre pares também melhorou.

Solicitei, na entrevista, ao aluno Ivan, um exemplo que ilustrasse um de seus comentários, registrado em seu portfólio, sobre a avaliação da aula: “eu senti mais amizade com os outros colegas”. Ele assim se manifestou:

[...] a gente tava no recreio, brincando tudo separado. Eu, o Juliano e mais outros guri. A gente, agora, só anda junto. A gente era bem amigos, só que aí a gente ficou mais.

Deduzo que a amizade de Ivan pelos colegas se estreitou a partir dos Jogos realizados nas Oficinas.

Da mesma forma, Elenice, quando solicitada a exemplificar melhoras no seu **relacionamento com os colegas**, respondeu:

por causa que, antes, eu e a Ana não era amiga. E nós tava no teatro, eu a Ana e a Viviane, não era amiga. A Viviane era minha amiga, mas não era da Ana e, aí, nós tava no teatro e conversamos com a Ana e voltamo a ser amigas da Ana.

Os achados deste estudo parecem corroborar a ideia de Koudela (1998), gerada a partir de sua experiência em Oficinas de Jogos Teatrais com adolescentes e crianças, conforme apontado antes. A autora relatou que comportamentos negativos entre os alunos transformaram-se em amizade e respeito. As interações sociais proporcionadas pelo conhecimento dos Jogos Teatrais, segundo essa autora, revelaram-se importantes na apropriação de novos comportamentos pelos estudantes.

A importância dos Jogos Teatrais na promoção de aprendizagens sociais no ambiente escolar também foi apontada por Aquino (2008), Baptista (2006), Elói Júnior (2009), Japiassu (1999, 2003, 2007, 2008, 1998) e Silveira (2007).

A mãe de Bernardo relatou os comentários de seu filho sobre as aulas de Teatro, escrevendo o seguinte: “[e]le conta que é muito legal, tem varias brincadeiras e também aprendem a se relacionar com outras crianças”. Bernardo, pelo que aponta sua mãe, expressa consciência das aprendizagens relativas ao convívio social entre as crianças da turma, a partir das Oficinas de Jogos Teatrais.

Os avanços em termos de relacionamento e integração grupal ocorridos no grupo que participou da Oficina podem ser também percebidos em relação a um aspecto, apontado por Graciele (ver depoimento acima) e também por outras meninas: a **desinibição** frente aos colegas ou a maior facilidade de se expor diante deles, controlando a timidez. Graciele, também abordou o assunto em uma avaliação escrita no portfólio: “hoje é a minha 2ª vez que estou com a profª Angela eu gostei dessa aula mais do que a 1ª vez eu não tive vergonha aqui nós aprendemos a se comportar brincar direito”. Na entrevista, pedi à menina que me desse um exemplo de uma situação em que houvesse superado sua vergonha e ela comentou:

[e]u entrei no CTG e, às vezes, eu fico com vergonha. E, quando vai os pais, ou até os nossos colegas, mesmo, a gente fica com vergonha. Agora eu não tenho.

O depoimento de Graciele sugere que a desinibição experimentada nas Oficinas repercutiu também fora da escola. O portfólio de Denise, também continha um depoimento com significado semelhante a esse: “[...] gostei das coisas que agente fez e eu aprendi a não ter vergonha de calquer coisas que agente faz e também gostei muito de tar aqui aprendendo coisa de teatro”. Denise também expressou a vergonha em se expor e a consciência dessa dificuldade, assim como, igualmente, percebeu a superação desse problema com as aulas de teatro.

Kátia ao apontar, na entrevista, suas percepções acerca de alguma mudança no seu comportamento, a partir das aulas com os Jogos Teatrais, também declarou:

[a]ntes eu tinha muita vergonha, assim, e agora não. Aqui, quando a gente faz aquelas brincadeiras de fazer estouro, aquelas coisas altas, e aí, lá na sala de aula, quando a professora manda eu ler alguma coisa, eu falo mais alto.

Essa aluna mostra que adquiriu consciência sobre uma melhora em sua expressão oral (passou a falar mais alto) e que esta reverberou em seu comportamento na sala de aula. Kátia atribuiu essa mudança ao Jogo *Pegador com Explosão*³³, que demanda dos alunos manifestações barulhentas, aspecto que implica em chamar a atenção para si e, portanto, requer desinibição.

Para ratificar o depoimento de Kátia, trago o relato da professora da turma na entrevista:

[e]les ficaram mais desinibidos de apresentar trabalhos. Até o grupo vir pra frente, na sala, pra apresentar. Eu acho que, nesta questão, ajudou. Eles ficaram mais desinibidos para apresentar, porque eles tinham muita vergonha, assim.

A desinibição da turma em apresentações na sala de aula também foi notada, pela professora, no contexto das atividades do Programa Nacional de Resistência as Drogas e a Violência³⁴ (PROERD):

[o] PROERD é esse projeto de combate as drogas. Então, eles pegam essa faixa etária, para trabalhar nas escolas. Em todas as escolas, quase todas as escolas estaduais, tinha um instrutor da Brigada que ficava com eles [os alunos], algum tempo, uma vez por semana, e vinha mostrar os problemas todos que a droga causa, né? E o que eles têm que fazer se alguém oferecer. [É um trabalho] de prevenção. E eles gostaram muito desse trabalho e aí, depois, eles tinham que fazer uma paródia para apresentar para os colegas, em grupo, e eles apresentaram. Eu acho... é que, a partir daí, que eu acho que as suas aulas ajudaram. Eles ficaram mais desinibidos para apresentar, porque eles tinham muita vergonha.

Para Lima et al (1972), a vergonha é um sentimento baseado na avaliação que alguém faz de seu comportamento, considerando-o como marcado por erro, fracasso, deficiência, ou ainda, utilidade insuficientemente útil ou negatividade. É também um sentimento fortemente ligado às opiniões do grupo social. Os dados

³³ No jogo *Pegador com Explosão*, a professora determina o espaço na sala em que poderão jogar e o grupo escolhe alguém para ser o pegador. O aluno que for pego tem que produzir uma explosão (qualquer barulho com o corpo) e depois pegar outro colega, que, por sua vez, quando for pego, deve fazer a sua explosão também, e assim por diante (SPOLIN, 2009).

³⁴ O Programa Nacional de Prevenção as Drogas e Violência (PROERD) é um programa de caráter social e preventivo desenvolvido por policiais militares nas escolas de ensino público e privado para os alunos que estejam cursando entre o quinto e o sétimo anos do ensino fundamental.

sugerem que esse sentimento, apresentado por algumas meninas, foi considerado superado, por elas, com o auxílio das atividades em grupo proporcionadas pelas Oficinas com Jogos Teatrais, embora seja interessante observar que somente essas três alunas abordaram esse tema.

Segundo Spolin (1982, p. 37), “jogar nas oficinas deveria ser uma ajuda para aqueles que são passivos para aprender a confiar em si mesmo e nos outros, tomar decisões, ter iniciativas, correr riscos e procurar a liberdade”.

A interação entre os alunos e entre esses e a professora é permanente nas Oficinas de Jogos Teatrais. Os alunos necessitam expor-se, pois são convidados a falar, dar sua opinião, fazer as atividades, enquanto outros os observam. Esse tipo de atividade é favorável ao desenvolvimento da desinibição, como parece ter ocorrido durante as Oficinas.

Os dados coletados parecem confirmar essa ideia. A partir do ambiente social próprio das Oficinas dos Jogos Teatrais, os alunos comentam que conseguiram se expor, dar suas opiniões, mostrando ter exercitado a autoconfiança e ter adquirido aprendizagens relativas ao convívio social. Esse fato reforça a percepção que eu tinha sobre as Oficinas, desde que comecei a trabalhar com elas, – conforme comentado no capítulo 1 – embora tal percepção fosse fruto apenas de impressões pouco sistematizadas e não estruturadas em formato de pesquisa.

Depois de terminada a entrevista com a professora e desligado o gravador, quando estava me organizando para ir embora, a professora deu mais um depoimento que ilustra o processo de desinibição pelo qual passaram os alunos. Relatou que, antes, quando faziam apresentações relativas a datas comemorativas, em que cantavam músicas, na área coberta da escola, para pais, familiares e comunidade escolar, havia pouca participação dessa turma. Depois das Oficinas, entretanto, a maioria passou a querer participar dessas apresentações.

Os alunos parecem ter se sentido motivados para participar dessas atividades, provavelmente, por estarem mais desinibidos, mais autoconfiantes e capazes de expressar suas ideias. Essa motivação parece ter sido gerada pelas Oficinas. Segundo Pozo (2002, p. 139), “motivar é mudar as prioridades de uma pessoa, gerar novos motivos onde antes não existiam”. Pode-se pensar que a participação nas atividades teatrais tenha produzido essa nova motivação para

realizar algo que antes, mesmo considerado importante, não era realizado pela criança em sua incapacidade de levá-lo a cabo.

A mãe de Inês comentando, no questionário, o que a filha falava sobre as aulas de Teatro, respondeu: “Acha ótimas, que gostaria que fosse mais vezes por semana. Que consegue a se entrosar melhor com os colegas durante as aulas de teatro”. Também percebeu sua filha com comportamento diferente em casa e atribuiu isso às Oficinas. Disse que a menina está “mais comunicativa”.

À pergunta sobre modificações percebidas no seu comportamento na sala de aula, a partir das Oficinas, Laura respondeu: “a professora diz que eu to melhorando”. Na entrevista com a professora da turma, perguntei a ela se Laura havia melhorado, como alegara. O comentário da professora foi o seguinte:

[...] na hora, no momento de ler os exercícios em sala de aula, os temas, até mesmo na participação. Ela não conseguia falar, ninguém escutava e a turma já reclamava muito: não conseguia ouvir nada. E ela melhorou, nessa parte. Um pouco, também, porque ela conheceu mais os colegas e as aulas. Também, porque ela ficou muito entusiasmada. Ela chegava falando... então, eu acho que aí ajudou. Eu acho que ela melhorou na expressão.

É lícito pensar que as Oficinas auxiliaram Laura no exercício de sua expressão, na emissão adequada de sua voz, para a comunicação. Isso pode ter acontecido por influência das interações com os colegas e a professora, ocorridas durante os Jogos, que geraram em Laura, Inês, Graciele, Kátia e Denise, entusiasmo pelas atividades e a conseqüente motivação para se comunicarem com clareza com o objetivo de realizá-las com mais sucesso - esse comportamento, tendo repercussões na sala de aula.

A professora comentou, na entrevista, que notava mudanças no comportamento de seus alunos:

tudo eles querem fazer trabalho em grupo [...] eles querem fazer alguma coisa pra apresentar. [...] Melhorando isso aí, já é um grande passo, porque é complicado, porque até fora eles andaram se reunindo, até fora da escola, pra estudar. Não é que eles... agora mesmo, eles estão fazendo um grupo de estudos para ajudar as meninas que não passaram. Ajudar aqueles que tão com mais dificuldade. Eu vi que elas fizeram.

Continuei a conversa e indaguei se antes da participação nas Oficinas, os alunos haviam, alguma vez, se prontificado a ajudar algum colega. Ela respondeu o seguinte, referindo-se especialmente a uma das alunas:

Não. Agora eles vão, estavam combinando ontem pra ajudar uma menina que tava... ela até chorou no dia que ela soube que tava em recuperação e aí as que estavam em volta se prontificaram a ir na casa dela pra ajudar. A Elenice é uma que vai ajudar. E a Elenice era assim, era só a Graciele. Eu acho que também ajudou essa questão dela trabalhar com os outros, né? Ela descobrir que tem outros colegas, que não é só a Graciele. Então ela tinha problemas, no início do ano. Foi muito difícil assim, esses grupinhos isolados, fazer com que eles se entrosassem.

A professora aponta a sensibilização que algumas alunas tiveram diante da colega com dificuldades, percebendo-se capacitadas de ajudá-la. Tal fato ilustra novamente o que Ratner (1995, p.22) chama de “socialidade autêntica”. O autor aponta que “a verdadeira socialidade acarreta a formação de toda a individualidade de alguém (personalidade, consciência e comportamento) a partir da interação com outros” (p.27).

Conforme Rego (2008), os fatores de ordem econômica, política e social interferem na dinâmica escolar, impedindo que o estudante internalize o conhecimento escolar. O fracasso escolar é uma das consequências dos problemas sociais que pode acarretar no abandono da escola pelo estudante. Penso que a preocupação das alunas frente ao fracasso da colega com relação aos estudos e a mobilização para ajudá-la, revelam a importância de atividades, como as Oficinas de Jogos Teatrais, para estimular a socialização e a solidariedade entre os estudantes e, dessa forma, evitar que a colega, mais tarde, venha a abandonar os estudos.

Os dados mostram que as Oficinas trouxeram aos participantes o que se pode denominar de instrumentação para o convívio social. Falo isso pela percepção do modo como os Jogos aprendidos foram levados a outros ambientes fora da escola e utilizados em situações lúdicas com amigos e familiares.

Quando perguntei à Laura se utilizara o que aprendeu nas Oficinas fora da escola, ela comentou:

Pega-Pega explosão. Ah, eu brinco [com] meu irmão, minha tia e minha dinda. A minha prima tem 10 anos e a minha dinda tem 12. Às vezes elas gritam. A minha dinda assobia (faz um gesto colocando os dois dedos mínimos na boca). A minha tia bate palma. Eu grito. A minha prima caiu dentro da valeta. Fez explosão dentro da valeta. Saltou um monte de barro!

Essa manifestação da aluna parece ilustrar o prazer obtido por meio da participação nos Jogos teatrais. Pode-se pensar que, para Laura e sua família, essa possibilidade de expressão ruidosa apresenta tanto valor, que é repetida frequentemente.

Da mesma forma, Viviane, quando perguntada se fazia alguma atividade, que aprendera nas Oficinas de Jogos Teatrais, fora da escola, além da já citada anteriormente, a menina apontou a das *Ruas e Velas*³⁵, dizendo: “eu brinco com as gurias perto lá de casa e com meus irmãos”. Em relação a esse mesmo Jogo, Graça falou, igualmente: “brinco, com a minha irmã, com a minha prima que tem 15 anos [...] e com a minha mãe também. A minha mãe brinca comigo também. O meu avô também. Ontem a gente brincou”.

Percebi que alguns alunos atuaram como multiplicadores dos Jogos acima citados, ensinando-os e usando-os com seus amigos e familiares. Os alunos mostraram ter aproveitado os conhecimentos adquiridos nas Oficinas para montar um repertório de brincadeiras, que foram utilizadas como instrumentos de socialização, o que pode ter favorecido o seu relacionamento com as outras pessoas.

Para concluir, listo as funções psicológicas superiores e habilidades sociais achadas nos dados coletados: Atenção Voluntária, Concentração, Consciência Corporal, Memória Sensorial, Abstração, Tomada de Consciência, Respeito ao outro, Trabalho Conjunto, Relação de Gênero e Desinibição.

³⁵ Esta atividade necessita de quatorze ou mais jogadores. É delimitado um espaço para o jogo. Deve-se eleger um policial e um bandido. O restante do grupo fica de pé, distribuído em fileiras com um número definido de jogadores, que estendem os braços para o lado. A um sinal do professor, todos se viram um quarto de circunferência para a direita, bloqueando a passagem do policial ou bandido. Quando o coordenador fala *Ruas!* Os jogadores ficam de frente para o professor e quando fala *Velas!* Mudam de posição ficando a 90° do professor. O policial ou o bandido não podem colidir ou atravessar o bloqueio formado pelos braços dos integrantes do grupo que forma as ruas e velas. Quando o policial pega o bandido, outros alunos assumem essas personagens (SPOLIN, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se.
João-Francisco Duarte Júnior

Este trabalho teve por objetivo analisar e teorizar sobre as repercussões de uma prática pedagógica (Oficinas de Jogos Teatrais), sobre o desenvolvimento mental e social de alunos do ensino fundamental. Tal prática era já percebida por mim como bem sucedida. Por minha formação pessoal e profissional voltada para as atividades artísticas, percebia e valorizava as experiências estéticas que a prática propiciava aos estudantes: encantamento, alegria e vibração na realização dos trabalhos, interesse e curiosidade em saber sobre as próximas atividades de aula e a intensa conexão entre o grupo de alunos e professora.

Por intermédio desta pesquisa, voltei-me para análise de outros aspectos importantes relacionados a essa prática, que também percebia serem promovidos por ela, mas que nunca haviam sido sistematicamente analisados e compreendidos teoricamente e avaliados, como me propus a fazer nesta investigação. Assim, fui ao mesmo tempo, professora e pesquisadora, pois pesquisei minhas próprias experiências com as Oficinas de Jogos Teatrais, experiência bastante complexa e difícil, pois o papel de professor demanda um grau de envolvimento afetivo com os resultados da pesquisa, do qual o papel de pesquisador necessita se afastar.

Resumindo, a pesquisa que teve caráter qualitativo foi desenvolvida com 28 alunos de uma quarta série do ensino fundamental, em uma escola estadual localizada em um bairro da zona urbana da cidade, sendo que os dados analisados foram relativos a 19 alunos.

As Oficinas foram realizadas no horário disponibilizado pela professora da turma, horário esse que correspondia à carga da disciplina de Artes Visuais. A turma foi dividida em dois grupos e eu atendia cada um em semanas alternadas, tanto pela minha falta de horário, quanto pela indisponibilidade de horário da escola.

As Oficinas foram analisadas à luz da metodologia do ensino de Teatro/Jogos Teatrais e da Psicologia Histórico-cultural. Entrevistas com os participantes (nas quais foram comentados os portfólios por eles produzidos) e com a professora da turma, observações realizadas durante as aulas e descritas em caderno de campo (algumas registradas em vídeo) e questionários respondido pelos pais, constituíram o *corpus* da pesquisa. Esse *corpus* foi organizado em categorias analíticas e empíricas e analisado por procedimentos de análise de conteúdo.

Minha pesquisa assemelhou-se bastante à realizada por Japiassu (1999), embora apresentasse aspectos diferentes, tanto em termos das características das Oficinas propriamente ditas e do contexto de investigação, quanto em termos do método usado para analisá-las. Acrescentei o alongamento as minhas práticas e para analisar os dados fiz entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa, pois quis avaliar as repercussões nos cotidianos escolares e extra-escolares dos estudantes, principalmente por meio das suas percepções. Também, minha prática foi mais limitada em termos de duração de tempo. De qualquer forma, os achados aqui apresentados, corroboram os desse pesquisador, indicando que as Oficinas de Jogos Teatrais apresentam potencial para promover desenvolvimento das funções psíquicas superiores, nos alunos e de suas habilidades sociais.

Embora contingenciada pelo tempo e pelas dificuldades em lidar com o referencial teórico da Psicologia Histórico-cultural, até então por mim pouco estudado, considero que minha caminhada como professora/pesquisadora foi bem sucedida, em termos de contribuir para a construção de conhecimento sobre as potencialidades do uso das Oficinas de Jogos Teatrais na escola. A caminhada, igualmente, trouxe-me elementos para aperfeiçoar uma prática em relação a qual já me sentia bastante segura, mas que sempre apresenta espaço para a promoção de avanços.

Já havia referido que tive, inicialmente, a intenção de realizar um estudo-piloto antes da efetivação do estudo principal que subsidiaria a dissertação. Intencionava, nesse estudo-piloto, principalmente, testar meus instrumentos de coleta de dados. Entretanto, o piloto foi tomando um vulto inesperado, tendo-se estendido a dois grupos, ao invés de apenas um, conforme inicialmente planejado, demandando muito tempo e esforço de minha parte. Assim, por ter esse piloto também produzido grande quantidade de dados, acabou tornando-se o foco de

minha análise das repercussões das Oficinas, levando-me a abandonar a ideia do estudo principal, mesmo reconhecendo que havia limitações relativas à qualidade dos dados coletados. Essa limitação se referia principalmente ao caráter indutivo de algumas perguntas, primordialmente, aos dados provenientes das entrevistas individuais com os alunos e professora. Por essa razão, tais respostas somente foram utilizadas quando elaboradas pelos entrevistados. Quando, por exemplo, eram citadas aprendizagens realizadas, as respostas somente foram utilizadas se bem fundamentadas, dando indícios de que não haviam sido produzidas apenas para agradar a professora/pesquisadora. Também tive o cuidado de, sempre que possível, confirmar as informações fornecidas pelos alunos realizando um processo de triangulação entre os dados das entrevistas dos alunos, com aqueles provenientes da entrevista da professora, do questionário dos pais e de minhas observações, anotadas no caderno de campo. Assim, abordei os dados de que dispunha de maneira crítica, descartando aqueles em relação aos quais percebia um grau significativo de indução, provocado pelo formato da pergunta.

Como pesquisadora, aprendi que uma investigação demanda tempo e decisões difíceis, como foi esta, de utilizar os dados do estudo-piloto como base de minha dissertação. Entretanto, aprendi também a enfrentar as dificuldades de trabalhar com dados limitados, situação que, acredito, aconteça de maneira frequente nas investigações qualitativas, principalmente as levadas a cabo por pesquisadores iniciantes e/ou que tenham limitações temporais.

Percebi alguma dificuldade, por parte dos alunos, para desenvolver suas ideias durante a entrevista. Eles se mostraram um tanto nervosos, principalmente no início, talvez por não saberem como esta transcorreria. O fato de estarem realizando provas naquele dia (infelizmente, o único disponível para a realização dessa atividade), talvez tenha também influenciado seu comportamento. A partir dessa percepção, iniciei as entrevistas conversando sobre a prova que estavam fazendo e sobre como achavam que haviam se saído. Deixei que falassem um pouco deles e percebi, que aos poucos, foram se descontraindo. Não segui a ordem ou abordei todos os tópicos incluídos no roteiro com todas as crianças. Segui o fluxo da conversa que ia se estruturando, bem como fui questionando aspectos que constavam dos portfólios, para deixar as crianças à vontade: algumas falaram sem parar, outras falaram pouco, talvez pela inibição que a participação em uma

entrevista gravada pode gerar. As dificuldades encontradas nas entrevistas também podem ser entendidas a partir das características das crianças dessa faixa etária, que não expressam verbalmente suas ideias com facilidade. Conforme Vygotsky (2009), elas estão ainda desenvolvendo suas habilidades de abstração e de operação com conceitos e isso pode influenciar seus depoimentos sobre si próprios.

Cabe salientar minha consciência de que a avaliação das Oficinas de Jogos Teatrais realizada, baseada principalmente nas falas dos estudantes que participaram da pesquisa, não esgotou todas as possibilidades dessa avaliação. Assim, reafirmo a consciência dos limites e a possibilidade de que a utilização de outros instrumentos avaliativos não-verbais, talvez produzisse informações diferentes das analisadas na dissertação.

Mesmo assim, ao final da pesquisa, analisando os dados e refletindo sobre suas limitações, acredito se constituem em indícios relevantes para avaliar as repercussões do trabalho realizado.

O ensino por meio da Arte nos faz humanos, porque pode nos sensibilizar em relação a nós e ao mundo, proporcionando aprendizagens afetivas e cognitivas. O Jogo Teatral também tem esse potencial, percebido durante os vários anos em que trabalho com essa metodologia. Essa percepção foi corroborada por meio desta pesquisa. Os alunos tiveram a oportunidade de se expressar verbal, gráfica e corporalmente, refletindo sobre suas atividades, em um espaço eivado de alegria, motivação, encontro e reconhecimento por parte dos pares - o que também gerou aprendizagens sociais. Assim, avalio que as Oficinas realizadas constituíram-se em importantes instrumentos mediadores para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Apesar de não ter dados que mostrem, objetivamente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos participantes, penso que ele ocorreu. Não havia medidas iniciais em relação a elas, até porque, sendo integradas, seus efeitos não podem ser avaliados separadamente. Esse aspecto, então, também nos leva a supor que seus efeitos tenham sido até mais amplos do que os dados possam ilustrar. Assim, baseada nas ideias de Vygotsky (2009) acerca do potencial da aprendizagem para gerar desenvolvimento, penso ser lícito fazer essa avaliação das repercussões das Oficinas.

Observou-se intenso exercício de funções psicológicas superiores e também um importante grau de tomada de consciência, por parte dos alunos, relativas a como elas se manifestam em cada um e sobre sua importância para os Jogos Teatrais e outras atividades escolares: atenção voluntária, concentração, consciência corporal, memória sensorial, abstração.

A consciência em relação ao desenvolvimento de funções psíquicas dos estudantes e de habilidades sociais foi observada por meio de diferentes depoimentos, mostrando a maturidade de alguns no tocante ao seu comportamento e ao de seus colegas. Os colegas maduros contribuíram com os menos experientes; estes, por sua vez, também contribuíram com aqueles, por ilustrar suas imaturidades e dificuldades.

Quanto aos aspectos sociais, a pesquisa traz indícios de tomada de consciência e aprendizagens relacionadas ao respeito ao outro, trabalho conjunto, relação entre gênero, desinibição. Não minorizando a importância dos outros, valorizo a superação da desinibição, aspecto que sempre me chamou a atenção nas aulas com Jogos Teatrais, a partir dos relatos trazidos pelos alunos. Lembro de certa ocasião, na época em que desenvolvia o projeto na escola municipal, em que uma menina, falou que as aulas a haviam ajudado a superar a timidez, que se manifestava nas apresentações do grupo de dança da escola, do qual ela fazia parte. Isso ocorreu também nesta pesquisa: algumas estudantes também comentaram a superação da timidez, apesar de as Oficinas terem tido uma duração curta. Esse fato talvez possa ser atribuído ao estabelecimento de uma relação de confiança entre os colegas, por meio das atividades realizadas.

A professora da turma, confirmando essa hipótese, também concluiu, que os colegas, depois das Oficinas mostraram se conhecer melhor e que o trabalho em grupo foi muito importante para a aprendizagem dos estudantes. Eles eram colegas desde o início do ano, mas não apresentavam a disponibilidade para a interação que foi atingida com as Oficinas. E isso fez diferença no seu cotidiano escolar. Estudar juntos não resulta, necessariamente, em socialização; é necessário que ela seja promovida ativamente e as Oficinas de Jogos Teatrais parecem ser instrumentos preciosos para essa promoção. Trabalhar em um ambiente de compartilhamento e compreensão pode auxiliar no desempenho escolar, até por que tem potencial para aumentar a motivação para os estudos e para gerar momentos de solidariedade,

como os verificados entre algumas meninas da turma participantes das Oficinas, que se organizaram para auxiliar a colega em dificuldades escolares.

Neste final, cabe também comentar que as repercussões das Oficinas não podem ser consideradas como tendo sido positivas para todos os participantes; nem todos parecem tê-las levado a sério ou terem sido afetados por elas, motivados por elas. Ocorreram algumas intercorrências desagradáveis durante os encontros. Por exemplo, um menino, no *Jogo do Espelho*, fez movimentos simulando masturbação, para o colega imitar. Outro menino também fez esses mesmos movimentos em um colchonete, que ficava no canto da aula. Tais comportamentos ocorreram em momentos nos quais os alunos pensavam que eu não os estava observando. Quando eu me voltava para eles, mudavam o movimento, mas, pela filmagem e pelo relato dos colegas, pude observar posteriormente o que havia acontecido. Também como já havia relatado anteriormente, alguns alunos se jogavam em direção ao espelho da sala e tive que parar o andamento da aula para chamar a atenção deles. Nas atividades em que caminhavam com ritmos diferentes pela sala, alguns alunos chocavam-se intencionalmente contra os colegas, dispersando a atenção do grupo na atividade.

Penso ser interessante ressaltar o fato de que a maioria dos alunos percebeu e verbalizou, apesar das dificuldades acima comentadas, as aprendizagens ocorridas no contexto das Oficinas. Pode-se pensar que o exercício de tomada de consciência acerca do próprio comportamento tenha sido ocasionado pelas interações com os colegas e com a professora, mediadas pela linguagem, cujo uso era constantemente incentivado, durante as atividades. Para comunicar seus pensamentos, o aluno necessita organizá-los, refletindo sobre eles para expressá-los com clareza e fundamentá-los diante dos outros. Isso provoca consciência e conduz à aprendizagem e ao desenvolvimento, como nos ensina Vygotsky.

Apesar dos poucos encontros realizados, os dados coletados revelam reverberações positivas das Oficinas na vida dos estudantes, tanto na escola, como fora dela: os alunos se motivaram de tal forma com o que aprenderam, que essa aprendizagem se expandiu para fora do espaço escolar.

Percebi, por meio desta pesquisa, a importância da presença de atividades que proporcionem o contato com seus pares, para que ocorram momentos de trocas, nos quais a discussão e a posterior reflexão possibilite avanços no

desenvolvimento de seus processos psíquicos. Também o trabalho com o corpo mostrou ser fundamental, num espaço, como o escolar, em que as crianças são solicitadas a ficar sentadas e atentas, na maior parte do tempo em que ali permanecem.

Os achados da pesquisa me levaram a pensar que existe necessidade de possibilitar às crianças espaços para falarem mais sobre si e que os professores devem criar momentos para escutá-las, conhecê-las e exercitar nelas esse papel de escuta do outro. Constatado, nesse sentido o potencial humanizador das Oficinas de Jogos Teatrais, por desenvolver habilidades sociais, por meio de atividades coletivas, que pode fazer com que alguns alunos se sensibilizem em relação às dificuldades escolares de seus colegas.

As escolas particulares oferecem oportunidades de educação especializada aos alunos, enquanto que ainda existem escolas públicas, como essa em que a pesquisa foi desenvolvida, que não possuem professor especialista nas áreas de Artes e Educação Física. Os achados desta investigação apontam para a necessidade de que a área de Artes seja levada a sério e valorizada, na escola pública, pois pode fazer diferença na vida escolar e extra-escolar das crianças. Mesmo com as propostas educativas apresentadas pelos PCN e pelo Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, as linguagens artísticas ainda não estão contempladas nas séries iniciais do ensino fundamental. Isso pode acarretar prejuízos cognitivos e afetivos para os estudantes, que ficam privados de vivências e experiências artísticas, corporais, reflexivas e grupais significativas.

Para encerrar, penso ser interessante relatar que, nos três últimos encontros que tive com os alunos, fui recebida com palmas, fato que interpretei como revelador da aceitação do meu trabalho e do que representei para eles durante esse curto espaço de tempo da pesquisa. Entendo que nossos encontros revelaram-se como momentos significativos para as crianças. Para mim, eles foram importantes, tanto pela pesquisa – que me permitiu analisar e avaliar, de maneira sistemática o trabalho que vinha desenvolvendo – quanto pela oportunidade de trabalhar com eles – por entender a importância da aprendizagem do Teatro na educação, o que se revelou extremamente significativo na minha formação docente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, José Batista de. **O Jogo Teatral: aspectos expressivo e afetivo nas perspectivas de Spolin e Wallon.** 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Marcos. São Paulo.

ARTE NA ESCOLA, 2011. Disponível em:
<<http://www.artenaescola.org.br/index.php>> Acesso em: 14 out. 2011.

AULETE DIGITAL. Disponível em:
<<http://www.auletedigital.com.br/download.html>> Acesso em: 15 abr. 2012.

BAPTISTA, Lúcia Pereira. **O Teatro e as Dinâmicas Psicossociais do Sujeito Escolar.** 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Teatro). Escola de Teatro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos.** 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** Porto Alegre: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

BEE, Helen. **O Ciclo Vital.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEC, 1998.

CABRAL, Álvaro, NICK, Eva. **Dicionário Técnico de Psicologia.** 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação** [online]. São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez., 1997.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista** [online]. Curitiba, v. 31, p. 213-230, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana; VELLOZO, Kenia Bica; BARROS, Raquel Rosado. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante. In: Anais do **6º ENCONTRO SOBRE O PODER ESCOLAR; 7º Seminário Interinstitucional de Educação “A escola inquieta arrisca vãos e inventa”**. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2006.

DELARI, Junior Achilles. **Consciência e Linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre subjetividade**. 2000. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: VÁRIOS AUTORES. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por Que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1983.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5 ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

Elizabeth: The Golden Age, 2007. Disponível em: <http://www.interfilmes.com/filme_16906_elizabeth.a.era.de.ouro.html> Acesso em: 15 out. 2012.

ELÓI JUNIOR, Bibiano Francisco. **O jogo teatral como metodologia no processo de ensino-aprendizagem**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade Americana, São Paulo.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.

RIGON, Jose Algacir; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. O Humano no homem: os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 13-44.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Corporeidade na Escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. 6 ed. Pelotas: Ed. Universitária, UFPEL, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Portfólio na Educação Infantil. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 213-227, jan./jun. 2008.

FUX, María. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.

GEOFFROY, Christophe. **Alongamento para todos**. São Paulo: Manole, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Lições do Rio Grande: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Arte e Educação Física**. v.2 2009.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. v. 22, São Paulo, Nova Cultural, 1998.

Hot Wheels, 1968. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hot_Wheels> Acesso em 10 de jan. de 2012.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles, FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

JAPIASSU, Ricardo Vaz Ottoni. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação [online]**, São Paulo, v.24, n.2, jul./dez.1998.

JAPIASSU, Ricardo Vaz Ottoni. **Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação dos conceitos sociais no jogo teatral**. 1999. 208 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

JAPIASSU, Ricardo Vaz Ottoni. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**, São Paulo: Papyrus, 2007.

JAPIASSU, Ricardo Vaz Ottoni. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Introdução: A escola alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LIMA, Leonardo Pereira et al. **Dicionário de Psicologia Prática**. 4 ed. São Paulo: Honor Editorial, 1972.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A Pesquisa do Professor da Educação Básica em Questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.14, n. 42, p.456-468, set./dez. 2009.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para Conhecer Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec - Abrasco, 1992.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NEVES, Ângela Balzano. Projeto escolar “oficina de jogos teatrais” – recriação de espaços e experiências. In: Anais do **8º Encontro sobre o Poder Escolar; 9º Seminário Interinstitucional de Educação**. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2008. p. 01-02.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

PROERD, 1992. Disponível em:

<http://www.proerd.rn.gov.br/oquee.htm>. Acesso em 24 de jan. de 2012.

PUPO, M. L. S. B. O lúdico e a construção do sentido. Sala Preta. **Revista do Departamento de Artes Cênicas** – ECA-USP, São Paulo, ano 1, nº 1, p. 181-187, 2001.

PUPO, M. L. S. B. Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor. Sala Preta. **Fênix – Revista de História e Estudos culturais**. São Paulo, ano VII, n. 1, vol. 7, p. 1-4, jan./abr. de 2010.

RATNER, Carl. **A Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos Teatrais na Escola**: atividades globais de expressão. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

REY, Fernando L. González. El lugar de las emociones em La constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. **Educación & Sociedad**. Campinas, São Paulo ano XXI, n. 70, p. 132- 148, Abril/00.

RIGON, Jose Algacir; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. O Humano no homem: os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org). **A atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 13-44.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVEIRA, Fabiane T. **O Jogo Teatral na Construção de Sujeitos**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: Coll, César; MARTIN, Elena. et al. **O Construtivismo em Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2001, p. 22-42.

SÖLVEBORN, Sven-Anders. **Guia Completo de Alongamento**: o método original sueco para manter a forma. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SOUZA, Jorge Luiz de; VIEIRA, Adriane. Escola Postural: um caminho para o conhecimento de si e o bem-estar corporal. **Movimento**. UFRGS, Porto Alegre, vol. 9, n. 3, p. 101-122, set/dez. 2003.

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

SPOLIN, Viola. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. p. 9-61.

VERR, René Van Der e VALSINER, Jann. **Vygotsky**: uma síntese. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VANDENBOS, Gary R. **Dicionário de Psicologia da APA**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VYGOTSKY. **Obras Escogidas**, vol. I, Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

VYGOTSKY. **Obras Escogidas**, vol. III, Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VYGOTSKY. **Obras Escogidas**, vol. II, Moscú: Editorial Pedagógica, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**. UFSC, Florianópolis, vol.22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004

APÊNCICES

APÊNDICES

Apêndice A

Questões gerais para a entrevista semi-estruturada feitas aos alunos:

1. A sala de aula para fazer teatro é adequada?
 2. O que você acha sobre cada um dos momentos da aula: círculo de discussões, alongamento, atividades e avaliações coletiva e individual.
 3. Quais observações você tem sobre o seu comportamento nas aulas: consegue prestar atenção e entender o que a professora explica?
 4. Percebe alguma mudança em teu comportamento? Tu falas melhor? Te expressas melhor? O que acontece nesse momento?
 5. Tu bates palmas quando eu chego na sala de aula? Por quê?
 6. O que você aprendeu durante o período que estivemos nas aulas?
 7. Utiliza o que aprendeu aqui nas aulas fora da escola ou mesmo nela? Onde? Em que atividades? Dê exemplos:
 8. Quando tens que estudar, as aulas de teatro te ajudam? De que maneira? Explica:
 9. Com relação às avaliações coletivas no final das atividades você recebeu bem as críticas dos colegas?
 10. Você acha importante escrever, desenhar, fazer perguntas ou colagens no final da aula? Por quê?
 11. Qual das avaliações individuais você gostou mais?
 12. O que você mudaria nas aulas de teatro?
- Obs.: Discutir os portfólios elaborados pelos alunos.

Apêndice B

Ficha entregue aos pais contendo questões sobre seus filhos.

Eu, Ângela Balzano Neves, professora de Artes Visuais do ensino público em Pelotas, desenvolvo pesquisa de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pesquiso as aprendizagens dos estudantes que participam da Oficina de Jogos Teatrais e para tanto, necessito que o Sr.(a) responda as seguintes questões:

Nome completo do aluno: _____

Data:_____ Telefone para contato:_____

1. O que seu filho(a) fala sobre as aulas de teatro?

2. Você percebeu alguma mudança nas atitudes e comportamento de seu filho(a) que possam ser atribuídas às aulas de Teatro? Quais?

3. Outras observações que gostaria de comentar:

Sua identidade, se assim desejar, poderá ser mantida em sigilo absoluto. Para tanto, necessito de sua manifestação de aceite para utilizar suas respostas na pesquisa.

Agradeço sua gentileza e participação e coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos no seguinte contato (53) 8444-3922.

Assinatura do responsável

Pelotas, 04 de julho de 2010

Apêndice C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Aos Pais ou Responsáveis do (a)

Aluno(a): _____

Eu, Professora Ângela Balzano Neves, venho através desta, solicitar a sua autorização para utilizar imagens, fotografias, vídeos, trabalhos escritos e depoimentos dos alunos da 4ª série participantes da Oficina de Jogos Teatrais. Utilizarei essas informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas, sabendo que, por questões éticas, os nomes dos sujeitos pesquisados não serão divulgados. O material será utilizado para a minha pesquisa de Mestrado, a ser realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, nos anos de 2011 a 2012.

Pelotas, julho de 2010

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a)

Apêndice D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Solicito à direção da Escola Estadual autorização para o uso do espaço físico da instituição na realização da pesquisa intitulada *Percepção das Aprendizagens nas Oficinas de Jogos Teatrais e suas Repercussões no Cotidiano dos Alunos*, sob responsabilidade da professora Ângela Balzano Neves com orientação da professora doutora Magda Floriana Damiani, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas .

Comprometemo-nos seguir as normas e rotinas da escola, zelar pelo sigilo ético dos depoentes e dados obtidos da pesquisa. Haverá o compromisso de divulgação dos dados obtidos apenas em reuniões e publicações científicas com sigilo e resguardo ético da Instituição.

Informo que a pesquisa será feita com a turma 4ª série do Ensino Fundamental, e que a professora, pais e alunos estão cientes da pesquisa, dos quais obtive autorização para a coleta de dados.

Pelotas, 14 de julho de 2010

Prof(a). Ângela Balzano Neves
Responsável pela Pesquisa

Direção da Escola

Apêndice E**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Autorizo a professora Ângela Balzano Neves a usar o meu depoimento referente às Oficinas de Jogos Teatrais realizadas no ano de 2010 com os alunos da 4ª série da Escola Estadual, como material a ser utilizado na pesquisa de mestrado da professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, nos anos de 2011 a 2012.

Pelotas, 09 de agosto de 2010

Professora da 4ª série