



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**CRIATIVIDADE, VIVÊNCIA TEATRAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO
CONTEXTO DE ENSINO**

Eloisa de Fátima Cunha

Brasília, janeiro/2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**CRIATIVIDADE, VIVÊNCIA TEATRAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO
CONTEXTO DE ENSINO**

Eloisa de Fátima Cunha

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Instituto de Psicologia da Universidade de
Brasília, como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de
concentração Desenvolvimento Humano e
Educação.**

ORIENTADOR: PROF. DR. ASDRÚBAL BORGES FORMIGA SOBRINHO

Brasília, janeiro/2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC972c Cunha, Eloisa de Fátima
Criatividade, Vivência Teatral e Desenvolvimento
Infantil no Contexto de Ensino. / Eloisa de Fátima Cunha;
orientador Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho. -- Brasília,
2023.
197 p.

Dissertação(Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Criatividade. 2. Imaginação criativa. 3. Ensino. 4.
Vivência teatral . 5. Desenvolvimento infantil. I.
Sobrinho, Asdrúbal Borges Formiga, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho - Presidente

Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Stela Maris Sanmartin - Membro externo

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof(a). Dr(a). Cleyton Hércules Gontijo - Membro

Departamento de Matemática (MAT/UnB)

Prof(a). Dr(a). Renata Muniz Prado Basto - Suplente

Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Brasília, janeiro/2023

Dedicatória...

Dedico este trabalho às crianças do 3º ano e às professoras regentes, sujeitos coautores desta pesquisa. Dedico ao meu pai, escritor de drama e diretor de teatro do grupo de jovens da cidade Campos Belos-GO. Ele encantou meus olhinhos infantis para ver, ler e fazer teatro.

Agradecimentos

O ato de agradecer não tem escalas, tampouco hierarquia. Tantas pessoas entraram, em tempos diferentes, no meu funil afetivo. Para chegar aqui, a luta travada comigo mesma foi gigantesca! Sairemos juntos, para entregar este trabalho. Agradeço a Deus, ao universo, à vida na arte, ao teatro, tudo foi fundamental nessa etapa. Sou grata a tanta gente!

Ao meu orientador, Professor Doutor Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho, por suas ricas contribuições, apoio, companheirismo, acolhimento e muita paciência durante a jornada de construção da dissertação.

Às equipes do PGPDE – docentes, técnicos administrativos, discentes (em especial às amigas companheiras de estudo e dúvidas, Edileusa e Suelen) por imensas aprendizagens.

À UnB, por ter sido minha morada e norte epistemológico na vida e na formação acadêmica, por me acolher como servidora pública e proporcionar condições para meu crescimento e desenvolvimento profissional. Aos colegas de trabalho na Faculdade de Medicina da UnB – Professores e técnicos, que sempre me apoiaram.

Aos colegas professores artistas e fazedores de teatro, entre eles Prof^a Ma. Marcela Holanda, Prof^a. Dra. Sulian Vieira, Paulo Russo, Miquéias Paz e Kacus Martins, pelos incentivos e puxões de orelha.

Às colegas pedagogas e educadoras Jodele Élide, Marleth Neres, Luciana Freitas, Izabel TGM, pelas trocas pedagógicas, e ao Caetano, pelo apoio técnico, tão importantes na feitura deste trabalho.

Aos meus pais, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, pelo suporte e incentivo. Em especial Edvânia e Eliane, pelo apoio emocional em tantos momentos durante a pandemia.

Aos familiares e amigos(as), de longe e de perto, agradeço pela grande torcida.

Aos meus herdeiros de vida – Vitor Hugo e Bárbara - pessoas e filhos admiráveis, que me acompanharam nas noites de estudo, dividiram comigo algumas lágrimas, sorrisos criativos e invenções brincantes da nossa família Firifinim.

Minha gratidão a vocês! *Evoé!!!*

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move
e que nos põe pacientemente impacientes
diante do mundo que não fizemos,
acrescentando a ele algo que fazemos.
(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia)

Resumo

O presente estudo fundamenta-se na psicologia cultural e remonta ao contexto da importância do ensino de teatro em âmbito escolar, articulando relações entre criatividade, vivência teatral, e desenvolvimento infantil. O fenômeno teatral, sendo uma construção coletiva mediada pelo professor, tende a oportunizar a produção de significados e de tensão no processo de formação da criança, no qual pelo dinamismo da experimentação cênica ela integra imaginação, criatividade, percepção, emoção, raciocínio, intuição e memória. O objetivo, portanto, foi analisar como o ensino de teatro pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade de crianças de 8 a 9 anos, além de relacionar o desenvolvimento do processo criativo infantil à perspectiva histórico-cultural, por meio da vivência teatral. Realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo participante, analisando a relação entre a abordagem teórica da psicologia cultural da criatividade, proposta por Vlad Glăveanu (2014), e os constructos teóricos sobre a psicologia da arte e imaginação na infância, postulados do psicólogo L.S. Vygotsky (2009), e o sistema de jogos teatrais, propostos por Viola Spolin (2008). A pesquisa de campo ocorreu em uma escola pública de Ensino Fundamental (anos iniciais), em regime integral, em Taguatinga/DF, durante três meses, com os participantes: dezoito estudantes e duas professoras como observadoras. Utilizou-se os instrumentos: entrevistas semiestruturadas, observação participante, ações de intervenção da pesquisadora para aplicação de atividades lúdico-criativa-teatrais e diário de campo. As gravações, em vídeo e áudio, dos encontros foram selecionadas e separadas em episódios, estes foram transcritos e submetidos à análise microgenética. Os resultados apontam a necessidade de: (i) ampliar o espaço para ações lúdicas nas escolas, no qual se garanta o direito da criança de trabalhar a própria criatividade; (ii) discutir a formação dos docentes (pedagogos, arte-educadores e profissionais de teatro) na área de Artes; apresentam

a ferramenta teórico-prática PCE - Pedagogia da Criatividade Expressiva, instrumento que visa facilitar a criação de atividades artísticas expressivas nas escolas; e contribuem aos estudos da criatividade relacionados ao desenvolvimento infantil. Além disso, permitem compreender a importância da vivência teatral para o desenvolvimento da criança em idade escolar e sinalizar algumas estratégias a serem desenvolvidas pelos professores, com os estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais).

Palavras-chave: criatividade, imaginação, ensino, vivência teatral e desenvolvimento infantil.

Abstract

This study is based on cultural psychology and goes back to the context of the importance of teaching theater in the school environment, articulating relationships between creativity, theatrical experience, and child development. The theatrical phenomenon, being a collective construction mediated by the teacher, tends to provide opportunities for the production of meanings and tension in the child's education process, in which by the dynamism of the scenic experimentation it integrates imagination, creativity, perception, emotion, reasoning, intuition and memory. The objective, therefore, was to analyze how theater teaching can favor the learning and development of creativity of children aged 7 to 8 years, in addition to relating the development of the child creative process to the historical-cultural perspective, through theatrical experience. A qualitative research of the participant type was carried out, analyzing the relationship between the theoretical approach of cultural psychology of creativity, proposed by Vlad Glăveanu (2014), and the theoretical constructs on the psychology of art and imagination in childhood, postulated by psychologist L.S. Vygotsky (2009), and the system of theatrical games, proposed by Viola Spolin (2008). The field research took place in a public elementary school (initial years), full-time, in Taguatinga/DF, for three months, with the participants: eighteen students and two teachers as observers. The following instruments were used: semi-structured interviews, participant observation, intervention actions of the researcher for the application of playful-creative-theatrical activities and field diary. The video and audio recordings of the meetings were selected and separated into episodes, these were transcribed and submitted to microgenetic analysis. The results indicate the need to: (i) expand the space for playful actions in schools, in which the child's right to work his or her creativity is guaranteed; (ii) discuss the training of teachers (pedagogues, art educators and theater professionals) in the area of Arts; present the

theoretical-practical tool PCE - Pedagogy of Expressive Creativity, an instrument that aims to facilitate the creation of expressive artistic activities in schools; and contribute to the studies of creativity related to child development. In addition, they allow us to understand the importance of theatrical experience for the development of school-age children and to signal some strategies to be developed by teachers, with elementary school students (early years).

Keywords: creativity, imagination, teaching, theatrical experience and child development.

Lista de Siglas

COVID-19	– Coronavírus disease
EAB	– Escolinhas de Arte do Brasil
MEA	– Movimento de Escolinhas de Arte
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
LDBEN	– Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
BNCC	– Base Nacional Curricular Comum
PCE	– Pedagogia da Criatividade Expressiva
PROFARTES	– Programa de Formação em Artes
BCE-UnB	- Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Lista de Figuras

Figura 1	Representação da abordagem triangular.....	61
Figura 2	Metodologia como um processo cíclico	85
Figura 3	Diagrama da metodologia da pesquisa participante para o ensino de teatro.....	88
Figura 4	Participantes em Dia Festivo	101
Figura 5	Grupo roxo em jogo de atenção – Zip zap toim-oim-oim.....	117
Figura 6	Participante Superman registrando o que aprendeu no jogo The Boss	118
Figura 7	Criação livre sobre o bicho urutau	125
Figura 8	Apresentação teatral interativa	129
Figura 9	Interação criativa com estudantes.....	130
Figura 10	Participante criando cenas com bonecos	139
Figura 11	Capa do Livro inspiradora para criação do espetáculo.....	142
Figura 12	Recriação artística da capa do livro.....	143
Figura 13	Criação de novo final para a história.....	146
Figura 14	Ensaio cena 1 do espetáculo	161
Figura 15	Ensaio cena 4.....	161
Figura 16	Cena do espetáculo - Mãe e Borboleta na floresta encantada	165
Figura 17	Cumprimentando o público	Erro! Indicador não definido.
Figura 18	Alegria na coxia antes de começar o espetáculo	Erro! Indicador não definido.

Lista de quadros

Quadro 1 Alunos na escala/rodízio dos grupos organizados pela gestão da escola	96
Quadro 2 Respostas a questões motivadoras da pesquisa	179

Lista de tabelas

Tabela 1 Produção acadêmica por temas 2009-2022.....	39
Tabela 2 Perfil social dos participantes - estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.....	102
Tabela 3 Demonstração de resultado da Etapa 1	119
Tabela 4 Demonstração de resultado da Etapa 2	138
Tabela 5 Demonstração de resultado da Etapa 3	157
Tabela 6 Demonstração de resultado da Etapa 4	169
Tabela 7 Modelo da Pedagogia da Criatividade Expressiva.....	175

Sumário

Lista de Siglas	xiii
Lista de Figuras	xiv
Lista de quadros	xv
Lista de tabelas.....	xvi
Prólogo.....	19
Introdução	26
I - Imaginação Criadora e Faz de Conta na Perspectiva Histórico-Cultural.....	35
II - Da História do Ensino de Artes no Brasil.....	57
<i>O Lugar das Artes na Educação Formal Rumo à Experiência Estética.....</i>	<i>65</i>
<i>A Arte Teatral: Contexto De Aprendizagem Criativa Por Meio Do Jogo Teatral.....</i>	<i>69</i>
<i>A Criança e as Pedagogias Teatrais</i>	<i>74</i>
<i>Pedagogia de Formas Animadas.....</i>	<i>75</i>
<i>Pedagogia do Espectador</i>	<i>76</i>
<i>Pedagogia de Jogos Teatrais/improvisacionais</i>	<i>77</i>
<i>A Pedagogia Do Teatro do Oprimido.....</i>	<i>79</i>
III - Procedimentos Metodológicos	81
<i>Parte 1 - Pesquisa Qualitativa: Olhar Criativo na Trajetória do Pesquisador</i>	<i>81</i>
<i>Parte 2 - A Pesquisa.....</i>	<i>89</i>
<i>Metodologia e Delineamento.....</i>	<i>89</i>
<i>Participantes.....</i>	<i>90</i>
<i>Local da Pesquisa.....</i>	<i>90</i>
<i>Instrumentos.....</i>	<i>90</i>
<i>Procedimentos</i>	<i>91</i>
<i>Parte 3 - Dados Gerais da Pesquisa de Campo.....</i>	<i>91</i>
IV - Análise dos Encontros Criativos Nas Sessões de Teatro na Escola.....	103
<i>Descrição dos Episódios Indicados nas Etapas do Processo Criativo-Cênico.....</i>	<i>105</i>
<i>Etapa 1: Preparação.....</i>	<i>105</i>

<i>Episódio 1 - O primeiro dia do grupo amarelo</i>	105
<i>Episódio 2: O Primeiro Dia do Grupo Roxo</i>	112
<i>Etapa 2 – Exploração de Materiais Expressivos</i>	120
Episódio 3: Jogos de Criatividade Cênica e Expressividade Corporal	120
Episódio 4: A Pedagogia do Espectador - o dia de ver e fazer teatro	127
Episódio 5: A Pedagogia de Formas Animadas	133
<i>Etapa 3 – Elaboração e Pesquisa de Cena</i>	140
Episódio 6 – Estímulo à Criatividade em Atividades Didáticas	141
Episódio 7: Criatividade Coletiva	147
Episódio 8: A Escolha do Elenco e Personagens	151
Episódio 9: Montando cenas, criando figurinos	153
<i>Etapa 4 - Ensaios e Apresentação</i>	158
Episódio 10: Caos, repetição, criatividade e faz de conta	158
Episódio 11: Ensaio geral, finalização de cenário e adereços	162
Episódio 12: Estreia – O Buraco na Cortina	165
<i>Pedagogia da Criatividade Expressiva - PCE: Resultado Teórico-Prático da Pesquisa</i>	170
Considerações Finais	177
<i>Limitações do Estudo</i>	183
<i>Perspectivas para Pesquisas Futuras</i>	184
Epílogo.....	186
Referências.....	187
Apêndice	194
Anexo 1.....	195
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	195
Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz.....	197
Anexo 2.....	198
Protocolos de sessões lúdico-criativas de ensino de teatro	198

Prólogo

Nos bastidores, em uníssono, seguido de palmas, ouve-se o burburinho da plateia, provavelmente repleta de ansiosos pais e mães. Chegou a hora do espetáculo:

- “Começa, começa, começa!”

Com pouco mais de seis anos de idade, era a única criança do elenco, vestida de branco e com asas de anjo, ela olhou curiosa o cenário e as luzes, os atores e atrizes, por entre as cortinas do cineteatro da pequena cidade do interior de Goiás, já imaginando como fará a sua pequena cena. Ali parada, coração acelerado, escutando o frenesi das pessoas, lembrou que sonhara a noite toda repetindo, repetindo: “Maria, teu filho vai te matar. Faça tuas orações que ele não tarda chegar”. Seu texto já por ela decorado buzinava dúvidas em sua cabecinha de vento. Havia brincado tantas vezes imitando pessoas, animais, máquinas, mas naquele momento tudo seria diferente, não se importava se sua roupa não era a mais bonita, tampouco se o cabelo estava arrumado, queria apenas estar no palco, ter coragem de ser quem ela quisesse e vencer sua timidez.

A peça começou, o público ficou em silêncio, o clímax se aproximava. Enfim, sua cena chegara. Ela entrou confiante no espaço cênico, quase tropeçando nas pedras falsas do cenário, estendeu seus bracinhos tal como o diretor a ensinara, e declamou suas falas sem gaguejar. Em seus olhos, as lágrimas brotaram. Sem saber se poderia, mudou a marcação, limpou os olhos e pegou na mão da atriz com quem contracenava, e esta acariciou seu rostinho completando a bela imagem. Era a magia do fazer teatral envolvendo as pessoas no típico encantamento da presença, da ação do encontro com o outro, aqui e agora. Ela não sabia o que era, apenas sentiu o prazer que ali viveu.

Terminava sua pequena participação no drama, ela saiu de cena, ainda limpando as lágrimas. Ao chegar à coxia, foi acolhida pela assistente de palco. Tamanha era sua euforia, não sabia se chorava, se ria ou se pulava. Afinal, aquilo era melhor que brincar de faz-de-

conta no quintal de sua casa, pois era igual a uma coisa de verdade mesmo. Sentiu-se especial. Não havia mais medo, apenas uma “alegre magia de atuar”.

A menina cresceu, mudou-se de cidade, continuou imaginando, criando e fazendo novos personagens. Adorava inventar cenários e roupas nas peças dramáticas da escola pública onde estudava, no entorno de Brasília. Nesta época, encantou-se com a poesia, com a literatura e com a música popular brasileira, apresentadas pela inigualável professora de português – Naticélia. Uma pequena notável, que cantava músicas de Elis Regina, em sala, enquanto ensinava orações coordenadas e subordinadas. No palco do auditório da escola, entendeu qual seria sua profissão, no futuro. Tornou-se atriz profissional, formou-se em Artes Cênicas pelo Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília e especializou-se em arte-educação na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, na qual também foi professora.

Agora já adulta, pouco mais de 26 anos, depois de se formar ela ensinou adultos, colaborou na formação de gerações de atores, criou e produziu diversos projetos culturais e artísticos, que juntos somaram mais de duas mil apresentações teatrais no Distrito Federal. Dessas experiências educativas muitos questionamentos surgiram: 1) qual seria o lugar do teatro na escola? 2) Ter aulas de teatro desde criança poderia ajudá-la a se desenvolver como pessoa? 3) quem poderia ensinar arte nas escolas regulares para crianças até 10 anos? Com essas perguntas burilando em sua cabeça, ela se viu montando uma pequena escola infantil. O desafio da nova ação, novo projeto, novo problema sempre a atraiu. Quando foi ensinar a arte teatral para seus alunos, reconheceu-se na menina que tivera sua transformação por meio da atuação cênica.

Surgiu novamente o ciclo: - “Começa! Começa! Começa, tia!”

As crianças no pátio da escola estavam envolvidas com os ensaios, preparavam-se para a estreia do espetáculo teatral, enquanto ela, agora professora, definia e repassava os

últimos detalhes do ensaio geral. No dia seguinte, nos camarins, foi possível ver nos olhinhos das crianças aquela “alegre magia de atuar”, de brincar de faz-de-conta como se fosse de verdade, um estado de presença, de contentamento efêmero, cuja sensação permaneceu gravada para elas. Essa experiência a lembrou de seu próprio deslumbramento ao fazer teatro pela primeira vez, naquele cinema, e da sensação revigorante de atuar/interpretar quando esteve se apresentando nos pátios de escolas ou em palcos de diversas salas de teatro, em diferentes cidades do Brasil – Brasília, Goiânia, Palmas, Fortaleza, São Paulo – e da Argentina. Refletindo sobre a construção dos espetáculos com seus alunos, ela percebeu que, entre fantasia e realidade e em situações novas, ao brincarem de atuar, as crianças de sua turma puderam experimentar outros papéis. De certa forma, aqueles estudantes internalizaram novas emoções e atitudes, reelaborando criativamente suas impressões e vivências. Puderam viver em mimesis o drama da vida.

Lembrou, ainda, da composição dramática no seu processo de formação como artista cênica, das teorias e concepções aprendidas nas aulas de História da Arte e do Teatro, do impacto do advento da luz elétrica nas encenações do século XIX, dos seus erros de interpretação corrigidos pelo inesquecível Prof. Hugo Rodas, e, ainda, da criatividade dos colegas de turma ao lidar com a escassez dos materiais de produção dos elementos cênicos. Foram muitos autores e saberes fundamentais: Aristóteles, com a Origem da Tragédia; Shakespeare e seus personagens complexos; Diderot e o Paradoxo sobre o ator; Stanislavski e seu Método de interpretação; Gordon Craig e o ator marionete; Mikhail Chekhov e a técnica psicofísica de atuação; Meyerhold e o ator biomecânico; Antonin Artaud e o teatro da crueldade; Bertold Brecht e o ser social; Viola Spolin com seus jogos de improvisação; Grotowski e o teatro-laboratório; Ana Mae Barbosa e a abordagem triangular na arte-educação; Augusto Boal e o sistema coringa; Eugênio Barba e o teatro antropológico; Ingrid Koudela e a pedagogia teatral; entre outros.

Durante cinco anos de curso, ela se encantou com o impacto das experiências teatrais em seu próprio desenvolvimento como pessoa. Sonhava em poder chegar com seus espetáculos onde faltava quase tudo, afinal, “a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”¹. Entre tantos autores que havia estudado, em suas reflexões sobre o alcance do teatro para transformação da realidade social, destacou-se Augusto Boal (1931-2009), importante pesquisador teatral, ensaísta e dramaturgo brasileiro, foi fundador do conhecido Teatro de Arena (1950-1970), celeiro criativo da dramaturgia brasileira moderna. Ele criou uma abordagem teórica-prática Teatro do Oprimido (1983), profundamente marcada pela filosofia marxista e difundida em vários países. Seus trabalhos questionam o papel da arte na vida cotidiana e discutem a influência política sobre o teatro, a serviço de uma moral hegemônica. “A relação da arte com o espectador é algo suscetível de ser diversamente interpretado, ou, pelo contrário, obedece rigorosamente a certas leis que fazem da arte um fenômeno puramente contemplativo ou um fenômeno estranhamente político?” (Boal, 1983, p. 18). Defendeu que a linguagem teatral é humana por excelência. Em constante transformação, cria signos por meio das palavras e movimentos em cena, imitando a vida e questionando-a, sendo essencial para o sujeito se desenvolver.

Segundo Boal, o fenômeno teatral pode acontecer em qualquer lugar, pois o teatro é intrínseco à forma de aprender do humano, imitar o outro é algo que existe dentro de cada criança. Neste sentido, todos são atores, aqueles que agem, e espectadores, aqueles que observam, analisam o que se passa no palco da vida e nela interferem. Acrescenta, ainda, que fazer teatro é um ato político porque provoca a imaginação livre de todos que vivenciam essa experiência estética.

¹Refere-se à música Comida, composição de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto, sucesso do álbum musical Jesus não tem dentes (1987), do grupo de rock Titãs. <https://portalpopline.com.br/opiniao-a-gente-quer-comida-diversao-arte>.

É na poética do encontro ator-espectador que o teatro acontece, onde ambos experienciam esteticamente situações, ações, palavras, imagens e emoções, previamente ensaiadas, mas compartilhadas no aqui e agora (Roubine, 2003). Daí a efemeridade da linguagem teatral. É por meio da capacidade de imaginar, de acreditar no fazer de conta, que o homem pode se desenvolver, criar, evoluir e transformar sua realidade. Antes de agir, pensar; antes de criar, imaginar; antes de representar, simbolizar. No fenômeno teatral, todas essas capacidades cognitivas podem ser articuladas pelos sujeitos envolvidos no processo coletivo de construção dos sentidos, das cenas e dos personagens. De acordo com Norris (2000), citando pesquisas nas escolas norte-americanas sobre Artes e Educação, realizadas pela professora McLeod (1988) da *University of Alberta* - Edmonton-USA, existem cinco formas principais de fazer sentido. O autor afirma que na educação a palavra é usada no ensino de todas as disciplinas voltadas para as artes da linguagem; número em matemática, ciências e música; imagem com as artes visuais; gesto na dança; e som na música. O teatro integra todas as cinco formas, além de desenvolver a oralidade e habilidades socioemocionais dos sujeitos participantes.

Se pensarmos na realidade brasileira, o ensino de teatro com professor especializado é obrigatório somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (anos finais). Mesmo assim, valoriza-se mais o ensino dos elementos e movimentos da história da arte, entre elas o teatro, do que a fruição e experiência do fazer artístico. Portanto, antes dessa etapa, tem sido comum que o primeiro contato da criança com a linguagem teatral aconteça na escola, geralmente, apenas como espectadora, quando grupos de teatro da cidade levam seus espetáculos e se apresentam gratuitamente (ou não) em pátios, quadras e auditórios. No segmento educacional do Distrito Federal, também não é diferente. Nem todas as crianças têm condições de ir às salas de teatro assistir espetáculos, tampouco de frequentar escolas que ofereçam aulas de

teatro. As Escolas Parques² oferecem aulas específicas de Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas, em turno contrário, a menos de 5% dos estudantes da rede de ensino público do Distrito Federal. No entanto, essas poucas escolas atendem poucos alunos e são concentradas, prioritariamente, na região central de Brasília.

Entretanto, para que um evento de teatro aconteça na escola, faz-se necessário o envolvimento de muitas pessoas. É preciso arregimentar esforços de boa parte dos representantes da comunidade escolar, motivar alunos e educadores em uma construção lúdico-coletiva. Tal processo estético-criativo é atravessado pelo contexto sociocultural. Seja no papel de espectador, escritor, ator ou professor, os participantes do processo criativo da montagem cênica podem ser impactados tanto individualmente, quanto coletivamente (Koudela, 2015).

Nos últimos 30 anos, a potência do teatro na formação do sujeito tem sido problematizada sob diferentes perspectivas e metodologias, gerando inúmeras pesquisas nos campos da Educação, das Artes, da Psicologia, entre outras Ciências Humanas. Entretanto, poucas investigaram o fenômeno sob viés da criatividade por meio do ensino de teatro na escola regular. Na elaboração da estratégia inicial para os estudos da revisão de literatura deste trabalho, um desafio se apresentou: encontrar o ponto em comum entre as teorias da criatividade, da educação e da pedagogia teatral. Aparentemente, ambas as áreas apontam seus estudos para a questão do desenvolvimento humano, na qual a capacidade de imaginar e simbolizar ocupa lugar central. No campo das Artes, lidar com criação é inerente ao fazer. Faz parte do *modus operandi* dos artistas passar pelas etapas da criação sem,

² Escolas Parque são escolas integradas ao sistema público de educação do DF, modelo criado por Anísio Teixeira, em 1950, a partir da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, fundamentadas nas bases pragmáticas do filósofo americano John Dewey, quando foi secretário de educação do estado. Na época da inauguração de Brasília, em 1960, Anísio Teixeira era diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e foi encarregado de elaborar o plano educacional da nova capital, e transporta o modelo da Escola Parque da Bahia para o Distrito Federal. Objetivando oferecer formação escolar em seu sentido amplo, alinhando desenvolvimento artístico, físico e criativo da criança, atualmente, as Escolas Parques fazem atividades de contraturno e apoiam as escolas classe. Fonte: <https://noticias.unb.br/67-ensino/4656-brasilia-celebra-60-anos-da-sua-primeira-escola-parque-proposta-embasada-na-integracao-como-conceito-pedagogico>

necessariamente, refletir sobre o processo criativo em si. No entanto, no campo do ensino das Artes, em especial de teatro, é fundamental haver planejamento, separar recursos, avaliar e refletir junto com os estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, objeto típico dos estudos em Educação. Sendo assim, esses três campos de conhecimento humano – Psicologia da criatividade, Educação e Pedagogia teatral - tangenciam-se alargando suas fronteiras quando investigam como aprendemos, criamos e nos desenvolvemos. Partiu-se para a pesquisa bibliográfica, ao encontrar o elo entre essas áreas – capacidade humana de imaginar e simbolizar. Em sessão posterior, demonstraremos como se deram os critérios de seleção de artigos para compor a revisão de literatura.

Entender o teatro como um fenômeno cultural de desenvolvimento social humano tem acompanhado a trajetória profissional desta pesquisadora. Após alguns anos de experiência como docente de teatro, que resultaram em várias montagens cênicas com crianças, esta pesquisadora, aquela menina encantada pelo palco, agora atriz, psicopedagoga e arte-educadora, propôs este estudo. Em sua trajetória profissional nas áreas de teatro e educação, esteve inquieta e curiosa por compreender as vivências teatrais na escola, como elas atuam nos sujeitos na relação entre criatividade e desenvolvimento infantil. Ao mergulhar nessa pesquisa, foi possível fazer conexões teórico-práticas entre pedagogia teatral e sua relação com as ações criativas das crianças, mediadas pela pesquisadora e professoras. Possibilitou também vislumbrar metodologia voltada para desenvolver aprendizagem teatral, sob a perspectiva da psicologia cultural da criatividade, que será clarificada no segundo capítulo.

Introdução

"Desenvolver a criatividade dos estudantes possibilita a formação de indivíduos mais críticos, seguros e preparados para dar respostas criativas a qualquer desafio que enfrentem no futuro."

(Max Haetinger)

Em tempos nos quais a palavra criatividade tem sido usada, recorrentemente, em cenários múltiplos, em propagandas de produtos e serviços de empresas de diversos segmentos econômicos, inclusive o educacional, pode-se supor que haja expectativa de serem implementadas, nas instituições escolares, ações que favoreçam o desenvolvimento da competência criativa dos estudantes ou de seu potencial criativo. Para atender uma demanda do mercado de trabalho de agora e do futuro, espera-se que os educadores sejam criativos, inovadores no uso de recursos lúdicos e tecnológicos, motivados e focados na aprendizagem do discente. Reconhece-se sua árdua missão, porém grandiosa, sendo fundamental se preparar para ela.

Em um cenário de constante desenvolvimento tecnológico e científico, no qual as informações chegam rapidamente, via internet, às nossas mãos, o que se sabe hoje pode estar obsoleto amanhã. Disso decorre a importância de capacitar os estudantes a desenvolverem habilidades de adaptabilidade às mudanças, de pensar para resolver novos problemas e implementar novas ações (Alencar & Formiga Sobrinho, 2017). Por outro lado, os professores são orientados pelos princípios norteadores da prática educativa, postulados pela legislação brasileira para a Educação Básica, que reforçam a importância da criatividade na formação geral de crianças e adolescentes. Inclusive, recentemente, a criatividade tornou-se uma das dez competências básicas para a aprendizagem do indivíduo, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Desta forma, no contexto de ensino, trabalhar com

criatividade é assunto de arte-educadores e artistas, ou criatividade é algo para todos, inerente ao humano? Poderia a criatividade ser desenvolvida no ambiente escolar, de forma geral, pelas diversas disciplinas, ou seria por alguma específica? Essas questões motivaram esta pesquisa.

Esta dissertação se fundamenta nos pressupostos da psicologia cultural, que defende a concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, postulada pelo psicólogo Lev Semiónovich Vygotsky (1896 – 1934). Esse autor ficou conhecido como “o homem que percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humano” (Bruner, 1961, p. 20). Vygotsky (1998), em seus diversos estudos com crianças, propôs compreender o processo de aquisição do pensamento e da linguagem humana, entre outras funções mentais superiores (imaginação, criatividade, memória e atenção), e concluiu que o desenvolvimento se dá pela interação com as pessoas e com elementos simbólicos (valores, crenças, costumes, tradições, conhecimentos e ferramentas) do ambiente, em processos dinâmicos e dialéticos de relacionamento do indivíduo com a sociedade e a cultura. Tal epistemologia foi fundamental para essa pesquisa, por dialogar com conceitos da psicologia da criatividade (Vygotsky, 2003-2004; Mitjáns Martínez, 2009; Glăveanu & Neves-Pereira, 2020) e com os constructos da Pedagogia do Teatro (Koudela, 2001).

O panorama da pesquisa educacional tem sofrido mudanças significativas nas últimas quatro décadas, tanto que as artes estão sendo encaradas com mais seriedade como um meio de coletar, analisar e divulgar dados de pesquisa (Diamond & Mullen, 1999; Ellis & Bochner, 1996; Walker, Pick & Macdonald, 1991 apud Norris, 2000). Nessas pesquisas, predominantemente qualitativas, além do uso de ferramentas da antropologia e da etnografia, no qual a palavra constrói significados, pesquisadores estão se voltando para os campos de artes visuais, música e teatro. De acordo com Norris (2000) as pesquisas na área das artes podem assistir na expansão de repertório de significação e apresentação de dados, alegando

ainda que os pesquisadores em teatro têm muito a oferecer à pesquisa educacional na interpretação dos dados para além das palavras e dos números. Para o autor, muitas salas de aula de teatro têm atividades de construção de significado altamente complexas, que exigem dos estudantes capacidades de investigação, imaginação e associação de ideias. Tais questões foram discutidas por Norris (2000) e Bolton (1996).

Um colega de ensino de ciências e eu recentemente chegamos à conclusão de que os alunos de teatro podem, de fato, praticar mais ciências do que aqueles nas salas de aula de ciências. Nas salas de aula de teatro, os alunos continuamente geram e testam hipóteses através da magia do "e se". A pesquisa não é novidade para a sala de aula de teatro; está embutido na urdidura e trama do nosso tecido. Ao longo dos anos, aprimoramos nossa disciplina como um meio de aprendizado significativo e poderoso; agora é a hora de seguir em frente, empregando o que aprendemos, tornando nosso ofício uma metodologia de pesquisa valiosa e legítima. (Bolton, 1996, p. 41, tradução nossa)

Cabe ressaltar que um pesquisador não apenas coleta dados, mas também revê os dados sob várias perspectivas, procurando agregar diferentes significados ao que está sendo examinado. A pesquisa, seja quantitativa, qualitativa ou baseada em artes, coleta dados, analisa-os e dissemina-os para outros, de uma forma ou de outra. Isso demonstrará que algumas das práticas empregadas na dramatização educacional podem ser consideradas integrantes de uma metodologia de pesquisa. Pesquisa significa re-olhar ou, como coloca Walker (1991):

"A tarefa da pesquisa é dar sentido ao que sabemos. O investigador desmonta e remonta significados convencionais ou de senso comum, alterando o equilíbrio entre o que parece estranho e o que é familiar, esforçando-se para encontrar novas formas de olhar o mundo" (p. 107).

Deste modo, concordamos que a pesquisa em teatro apresenta potencial importante como pesquisa metodológica conforme apontam os autores Norris (2000), Bolton (1996), especialmente por se colocar em processo aberto de busca, no qual os sentidos e significados são construídos no caminhar, no fazer e refletir nas pequenas ações e avanços dos indivíduos envolvidos no processo. Neste trabalho a busca pela melhor metodologia foi desenhada aos poucos, a partir dos estudos teóricos nas regiões de fronteira entre a Educação, a Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia Teatral. Entretanto, embora as três áreas tenham realizado muitas pesquisas desde 1950, poucos pesquisadores investigaram o fenômeno da criatividade infantil sob viés teórico da Psicologia da Criatividade, considerando o ensino de teatro na escola regular.

O fato de ter encontrado pouco material bibliográfico para a revisão de literatura reafirmou a necessidade desta pesquisa, ancorada na epistemologia sócio-histórica defendida pela Psicologia Cultural do Desenvolvimento. Selecionou-se algumas produções dos principais autores que edificaram os constructos teóricos da Psicologia da Criatividade e da Pedagogia Teatral, que serão descritos nos capítulos um e dois. Acrescentou-se à tessitura deste trabalho alguns autores de livros, artigos, teses e dissertações que ajudaram na compreensão teórica sobre imaginação, arte-educação, criatividade, desenvolvimento humano e aprendizagem.

Cabe ressaltar que tanto o fenômeno criatividade quanto o fenômeno teatral são complexos. Os dois já foram analisados pelo viés individual do grande e genial criador, passaram por revisões, surgindo novas abordagens sociais que buscaram olhar pelo prisma sistêmico. Desta forma, este novo paradigma é de natureza holística, de estruturação dinâmica do todo e das partes, que lida com diferentes realidades complexas, em interação interdependente entre os elementos, os materiais, os indivíduos e as condições culturais. Neste sentido, os constructos teóricos a serem desenvolvidos neste trabalho nutriram-se dos

conhecimentos referenciais dos três campos de conhecimento, citados anteriormente. Por vezes, eles se interconectam, outras diferenciam-se nas suas respectivas incompletudes teóricas, mas direcionados para o mesmo fim: compreender o desenvolvimento dos sujeitos, cocriadores da pesquisa, nas ocorrências das atividades criativas realizadas na pesquisa.

Gruber (1989, 1999) defende que o trabalho criativo da pessoa deve ser visto numa trajetória em evolução. Nela a rede de empreendimentos individuais e coletivos desenvolve, consolida e sustenta o propósito do criador, em uma relação sistêmica, contínua e que permite a emersão da criatividade e seu impacto sobre o social, como foi o caso de descobertas científicas de Darwin. Gruber defende que esse tipo de criatividade ocorre devido ao tempo dedicado, ao esforço repetido e à manutenção do propósito do criador. Nas palavras do autor:

O fato de ser um processo temporal significa que a pessoa criativa tem alguma forma de controle sobre ele; à medida que se desenvolve, é possível recebê-lo ou rejeitá-lo, modelá-lo e orientá-lo. Finalmente, momentos repentinos de *insight* agudo devem tomar seu lugar dentro do sistema complexo e em evolução no qual a pessoa criativa está trabalhando. (Gruber, 1974, p.251)

A teoria da Gestalt ainda associa a criatividade ao *insight*, isto é, àquele momento em que surge, repentinamente, uma ideia importante para a solução de uma demanda do indivíduo. A psicologia humanista considera essencial que o meio seja adequado e estimulante para o desenvolvimento da criatividade, isto é, sem excessivas pressões externas e avaliações rígidas, possibilitando a exploração de novas ideias, a segurança e a liberdade de expressão. Rogers (1978) relaciona o processo criativo à necessidade de algo novo, apontando que os fatores individuais recebem interferência da vida social. May (1982) acrescenta que o pensamento criativo é característico daquelas pessoas que não se enquadram ao ambiente sociocultural de determinado momento histórico. Concorda com Rogers (1978) ao criticar a instituição escolar por favorecer os comportamentos conformistas e passivos. Já

para Skinner (1974), e para os comportamentalistas, a criatividade é a junção de elementos de maneira não habitual, inovadora ou incomum, ocasionando uma nova forma de combinação desses elementos e enfatizando, também, a importância do reforço apropriado para o incentivo dessas novas associações que levam ao comportamento criativo. Mitjans Martínez (1997) concorda com algumas ideias postuladas por Vygotsky, dentre elas a que salienta que o desenvolvimento da criatividade passa por um processo de integração de elementos e condições que são individuais, a partir da história de vida de cada um e de seus processos particulares de criação. Compartilham dessa opinião Amabile (1983, 1989, 1996), Alencar e Fleith (2003), Csikszentmihalyi (1994, 1999), Sternberg e Lubart (1999) e Simonton (1999).

Segundo Vygotsky, a imaginação, entendida como importante função mental superior, ocupa lugar nuclear para emergência da criatividade, posto que criar algo implica em imaginá-lo, podendo ser antes ou durante o processo de criação. Para Zittoun e Gillespie (2016), “é precisamente a atividade criativa que faz do ser humano uma criatura orientada para o futuro, criando o futuro e, assim, alterando seu próprio presente” (p. 20). Como imaginação e criatividade são estruturas basilares do processo cognitivo e fundamentais na relação de constituição do sujeito, esses dois conceitos serão analisados posteriormente.

Em referência ao construto criatividade alinhado à atividade teatral, Koudela (2001, 2015) argumenta que, por meio da liberação da criatividade promovida pelos jogos e dramatizações, o teatro colabora para a humanização do indivíduo. Ao envolverem corpo e mente, os alunos/atores têm suas sensibilidades afloradas, podem refletir sobre os sentimentos e ações vividas *na pele* de um personagem, sobrepondo-as ou contrapondo-os às suas emoções. Segundo a autora, o teatro promove, de alguma forma, o resgate do ser humano no enfrentamento conturbado no contexto social contemporâneo (Koudela, 2015).

Na experiência estética teatral, a criança supera dificuldades, é desafiada pelo outro a criar, imaginar e compreender quem ela é e quem poderá ser. Todo ser humano imagina,

cria, produz linguagens, porque pode simbolizar e fazer associações cognitivas. Com a criança, não é diferente. Ela apenas pode não dominar os meios para falar. Por vezes, não sabe dizer sobre o que está criando ou imaginando. Na dimensão da fantasia, ela pode alargar sua compreensão da realidade. Em um jogo simbólico entre verdade e não verdade (faz-de-conta), ela é desafiada a criar, tomar decisões e agir. O professor, por sua vez, compreendendo esse processo interno, poderá ajudá-la na percepção de si e do outro, na superação de dificuldades e conflitos relacionais, típicos das crianças em idade escolar.

Considerando a implantação compulsória da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, em 2020, prevendo competências específicas e objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental I (anos iniciais), caberá ao educador dessa etapa fazer com que seu planejamento e suas práticas atinjam tais metas. No caso da área de Artes, o aluno deverá ser capaz de “explorar, conhecer, fruir e analisar obras de arte” (em suas quatro linguagens), por meio de diferentes técnicas, estilos e experimentos artísticos (CMDF, 2018). No entanto, se problematizarmos a formação do pedagogo frente ao currículo dos cursos de pedagogia, será possível observar que ele teve apenas um semestre para aprender a trabalhar com as Artes. Então, de que forma as aulas de Artes do Ensino Fundamental I poderiam ajudar os alunos a ampliar o repertório das competências cognitivas e promover desenvolvimento humano, se a formação do pedagogo tem sido mínima na questão das Artes?

Supondo-se que o ensino de Artes, em específico de teatro, pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade das crianças, pode-se imaginar que se torna relevante analisar por quais formas o desenvolvimento da criatividade se dá no contexto escolar e se há espaço para que as crianças explorem seu potencial criativo. Sendo assim, essa pesquisa encontra sua relevância científico-acadêmica não somente na temática em si, mas também por ser uma oportunidade para se discutir a importância da formação de pedagogos, arte-educadores e profissionais de teatro, no sentido de encontrar limites e possibilidades

teórico/práticas para o ensino de teatro no contexto escolar, no qual se garanta o direito da criança de trabalhar a própria criatividade. Poderá ainda contribuir para os estudos sobre criatividade e sua relação com o desenvolvimento infantil, para que haja disseminação dos saberes postos em cena neste projeto de pesquisa, entre a comunidade acadêmica e educacional. Os resultados esperados relacionam-se com a chance de colaborar com os estudos teórico-práticos, que ainda são poucos, sobre a relação da criatividade com desenvolvimento infantil, por meio da pedagogia teatral. Além disso, a expectativa é de que a pesquisa possa se tornar uma valiosa contribuição para os sujeitos envolvidos no ambiente escolar (educadores, gestores e alunos) no sentido de compreender o alcance e a importância do ensino de teatro para o desenvolvimento da criança em idade escolar.

A proposta da pesquisa tem por objetivo geral analisar como o ensino de teatro pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade de crianças de 7 a 8 anos. Torna-se necessário, portanto, entender como ocorrem determinados processos criativos no desenvolvimento infantil, por meio de experiência teatral realizada com estudantes de uma escola pública, de regime integral, localizada na região administrativa Taguatinga, no Distrito Federal. Como objetivos específicos, observa-se a necessidade de: relacionar o desenvolvimento do processo criativo à perspectiva histórico-cultural, por meio do ensino de teatro; e compreender como o ensino do teatro contribui para articular os objetivos de aprendizagem do eixo Arte, estabelecidos na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa de campo ocorreu em uma turma do 3º ano de uma Escola Classe. Trata-se de uma escola de turno integral, pertencente à rede de escolas públicas do Distrito Federal, que atende apenas o Ensino Fundamental – anos iniciais, ou seja, crianças de 6 a 11 anos. As atividades do ano letivo de 2021 iniciaram-se de forma remota, em função das medidas sanitárias de contenção do vírus SARS COV (COVID-19), tendo o Governo do Distrito Federal suspenso as aulas presenciais nas escolas desde março/2020. O retorno às aulas

presenciais ocorreu a partir do dia 16/08/2021, com um protocolo de segurança: as turmas foram divididas em dois grupos pela gestão escolar do estabelecimento de ensino (revezamento semanal de cada grupo para acompanhamento presencial); turma reduzidas, com distanciamento entre as cadeiras; aferição de temperatura; e uso de álcool em gel. Essa divisão de grupos foi mantida até o dia 30/10/2021. A partir do dia 03/11/2021, o Governo do Distrito Federal autorizou o retorno 100% presencial nas escolas públicas. Com essa mudança, todos os estudantes passaram a compor apenas um grupo por turma, em sistema totalmente presencial.

No primeiro capítulo, apresenta-se a revisão de literatura sobre criatividade e discute-se sobre a imaginação criadora na perspectiva histórico-cultural, buscando-se o entendimento da origem do termo, os conceitos dos termos arte, criatividade e imaginação, assim como a relação entre desenvolvimento infantil e a importância das Artes no processo de maturação. No segundo capítulo, busca-se entender a história do ensino de Artes no Brasil, fazendo-se uma comparação com a atualidade e as mudanças e conquistas embasadas na legislação educacional, além da discussão de arte e imaginação em âmbito escolar, por meio dos jogos de improvisação (Spolin, 2008). No terceiro capítulo, é possível entender a metodologia fundamentada, sobretudo, em revisão bibliográfica, com análise qualitativa, abordando pressupostos tanto filosóficos (visão científica, de mundo e do objeto do estudo), quanto teórico (referencial teórico em relação à Ciência que pratica), e apontando a atuação prática do pesquisador nos protocolos lúdico-criativo-teatrais. É, portanto, uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que o embasamento teórico se deu através do exame de artigos, livros e periódicos, para se alcançar novas descobertas de interface entre criatividade, desenvolvimento infantil e ensino de teatro, com atuação participante da pesquisadora junto aos sujeitos da pesquisa.. Como afirmam as autoras Lakatos e Marconi (2003): “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um

tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p. 183). Como estrutura teórico-metodológica, baseia-se na análise microgenética, tendo como forma de abordagem classificada em qualitativa, pois, segundo Gil (2002, p. 134), na pesquisa qualitativa “[...] o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos”. No quarto capítulo são apresentados os dados do estudo empírico, demonstrando as etapas de criação e elaboração de um pequeno espetáculo teatral escolar, criado pelos sujeitos e apresentado para um grupo de estudantes da escola. Esses dados foram selecionados e organizados em doze episódios, cujos episódios são descritos, analisados e discutidos à luz dos conceitos articulados na pesquisa.

Assim, essa pesquisa se debruçou sobre o contexto do ensino de teatro no âmbito escolar, articulando criatividade ao desenvolvimento infantil, por defender que o fenômeno teatral, sendo eminentemente uma construção coletiva, mediada pelo professor, pode ser um campo largo da produção de significados e de tensão no processo de constituição de identidade dos sujeitos envolvidos em situação de interação dialógica com as alteridades (Bakhtin, 1992). Tendo a hipótese de que o pleno desenvolvimento do ser humano se dá por meio da Arte, promovê-la é possibilitar os potenciais de criação e, sobretudo, contribuir para a própria aprendizagem. Portanto, através da análise de materiais científicos que abordam a questão cerne e, ainda, a aplicabilidade em campo, numa escola de Ensino Fundamental I do Distrito Federal, será possível refletir sobre a importância do teatro para o desenvolvimento criativo de crianças em idade escolar.

I - Imaginação Criadora e Faz de Conta na Perspectiva Histórico-Cultural

Ser ou não ser criativo – eis a questão!

Essa afirmação remete-nos à célebre frase - “Ser ou não ser, eis a questão!” - dita pelo personagem Hamlet, durante o monólogo da primeira cena do terceiro ato, em Hamlet – o príncipe da Dinamarca, umas das peças mais famosas da literatura mundial, escrita por William Shakespeare (1564-1616). Muitas interpretações foram dadas à conhecida citação e acabaram por extrapolar o contexto sociopolítico do dramaturgo elisabetano, por exemplo, ao se tornar um questionamento existencial amplo (Heliodora, 1978, p. 194). Para além da vida ou da morte, a frase se tornou uma pergunta sobre a própria existência. “Ser ou não ser” é sobre agir, tomar a ação e se posicionar ou não diante dos acontecimentos. Para agir, é preciso ver a realidade, imaginar e pensar sobre ela, analisar seu contexto e, possivelmente, poder criar uma ação nova, completa e ressignificada.

Desta forma, ser ou não ser criativo não é apenas uma questão, mas uma atitude e um comportamento diante tudo que vivemos e nos rodeia. Tal condição tem sido parte da alavanca para as pequenas e grandes soluções para as dificuldades que o homem enfrenta, desde os primórdios da civilização. Acredita-se que criar seja uma capacidade intrínseca ao humano, que o impulsiona a criar invenções científicas, artísticas ou técnicas, ao longo da sua história, e a reinventar situações e soluções. É preciso entrar em ação, ser e estar ativo para atuar criativamente no palco da vida.

Provavelmente, foi no cenário do limiar conceitual entre vida e arte, provocado pela famosa encenação de Hamlet, dirigida por Stanislavski e Gordon Craig, em 1911, que o jovem Vygotsky estreitou seu contato com a linguagem teatral. A montagem de Hamlet foi acompanhada e criticada por Vygotsky, cujos estudos resultaram na publicação do livro “Psicologia da Arte” em 1926 (Cappucci & Silva, 2018). Vygotsky teve uma intensa produção em seu curto tempo de vida. Faleceu aos 37 anos, vítima de forte crise de tuberculose. No entanto, fez contribuições importantes em diversas áreas da Pedagogia, Psicologia, Artes, Filosofia, Defectologia e Literatura. Seus estudos reverberam até hoje,

provocando novos estudos complementares sobre imaginação e criatividade em domínios variáveis do teatro à educação. Para o autor bielorrusso, sendo Barroco e Superti (2014) a Arte está em constante relação com a realidade objetiva, estando intrinsecamente ligada à vida e às relações sociais de uma determinada época. Desta forma, entende-se “o material para o conteúdo e estilo artísticos são apreendidos da realidade e trabalhados a partir dela” (p. 23).

Ao elaborar a estratégia inicial para os estudos da revisão de literatura deste trabalho, o desafio de lidar com campos de conhecimento diferentes e, possivelmente, conectados, trouxe algo imprescindível: olhar para além das fronteiras buscando pontos de intersecção – e também de tensão - entre Psicologia da Criatividade, Educação e Pedagogia Teatral. Aparentemente, as três áreas apontam para desenvolvimento humano, no qual as capacidades de imaginar e de simbolizar são inerentes ao homem, diferenciando-o dos demais seres. Adicionalmente, para se criar algo é necessário imaginá-lo antes, planejar como fazer e, ainda, quais insumos, instrumentos e condições precisará ter. No campo das Artes, lidar com criação é inerente ao fazer. Faz parte do *modus operandi* dos artistas passar pelas etapas da criação sem necessariamente refletir sobre o processo criativo em si. No entanto, no campo da Educação é fundamental haver planejamento, separar recursos, avaliar e refletir, juntamente com os estudantes, sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Entre as fronteiras dos três domínios citados, encontrou-se os elos entre imaginação e desenvolvimento humano. A partir dos estudos prévios sobre psicologia do desenvolvimento humano, identificou-se que Vygotsky seria o autor chave, cujas produções teóricas são de múltiplos temas e comportam os campos criatividade, teatro e educação. Deste modo, partiu-se para a pesquisa bibliográfica específica.

A seleção dos livros, artigos, teses e dissertações que embasam o referencial teórico deste trabalho realizou-se por meio de busca integrada em bases de dados disponíveis pela

Biblioteca Central da UnB - BCE. Utilizou-se dos operadores *booleanos* *AND*, *OR*, *NOT* com as palavras-chave: criatividade, desenvolvimento humano (infantil) e ensino de teatro. Essa busca resultou em apenas 02 registros acadêmicos de dissertações, cujos resumos citavam as palavras, mas cujo texto integral não fazia estudo conectando os três temas. Outras combinações entre os termos foram pesquisadas, permitindo que fossem identificados poucos registros quando a busca combinava temas específicos, objeto de estudo desta dissertação. No entanto, se a busca fosse feita no campo geral (desenvolvimento humano e infância), excluindo-se os termos criatividade ou teatro, muitos registros apareceram, como demonstrado na tabela 1. Nessa investigação exploratória e bibliográfica para a pesquisa inicial foram identificados 81 (oitenta e um) trabalhos acadêmicos que articulavam em seus resumos as palavras chaves citadas acima. Selecionou-se 43 artigos científicos que continham nos resumos os termos criatividade (*creativity*), desenvolvimento humano (*human development*), infância (*childhood*) e ensino de teatro (*theater teaching*), estando ou não juntos no trabalho. Entre os artigos encontrados destacou-se estudos de Silva & Viana (2017) que realizaram pesquisas sobre Arte e Psicologia: Produção Brasileira para identificar como a Arte vem sendo utilizada por profissionais de Psicologia no país, em análise de 318 (trezentos e dezoito) artigos entre 2004-2014, concluiu-se que no Brasil existe o predomínio de trabalhos teóricos e epistemológicos sobre artes Literárias e Visuais, com base na teoria psicanalítica, visando à ampliação teórico/conceitual. Tal estudo confirmou haver pouca produção acadêmica que articula Psicologia e Teatro, o que reforça a importância dessa pesquisa no cenário acadêmico. Nova busca com as mesmas palavras-chave foi realizada em outubro/22, cujos resultados apresentados não diferiram muito da anterior, exceto na busca por assunto “criatividade *and* teatro” que apresentou um número elevado no resultado, conforme demonstrado na tabela 1.

Na trajetória da pesquisa bibliográfica foi fundamental ancorar os estudos iniciais nas teorias referenciais dos três campos de conhecimento, elaboradas desde 1950. Cabe ressaltar o trabalho das pesquisadoras Barroco & Superti (2014) sobre pressupostos teóricos metodológicos para a psicologia da arte na perspectiva sócio-histórica; destaca-se as dissertações de Capucci (2017) sobre o vínculo de Vygotsky com o teatro – elucidando o conceito de *Perejivanie*; e de Suhet (2018) sobre os jogos teatrais e criatividade, trazendo a expressão Pedagogia da Criatividade, estudos realizados, respectivamente, nos programas de pós-graduação do Instituto de Psicologia e do Instituto de Artes, ambos da Universidade de Brasília. A revisão de literatura será desenvolvida ao longo das sessões seguintes, partindo da epistemologia sócio-histórica para compreensão do alcance do ensino de teatro para promoção da criatividade dos estudantes participantes desta pesquisa. Desta forma, foram feitos estudos teóricos sobre Criatividade, Imaginação, Artes e Pedagogia Teatral.

Tabela 1

Produção acadêmica por temas 2009-2022

Palavra-chave	Base de dados	Nº Artigo acadêmico	Datada busca
criatividade AND “desenvolvimento humano infantil” AND teatro	BCE-UnB	02	nov/2019
criatividade AND “ensino de teatro”	BCE-UnB	15	nov/2019
<i>Creativity AND “theaterteaching”</i>	BCE-UnB	39	nov/2019
<i>Creativity AND “theater teaching” AND childhood</i>	BCE-UnB	09	nov/2019
<i>Creativity AND “theater teaching” AND (childhood OR “human development”)</i>	BCE-UnB	16	nov/2019
<i>“human development” AND (creativity OR theater) AND childhood</i>	BCE-UnB	114.140	nov/2019
<i>“human development” AND (creativity OR theater) AND (childhood OR children)</i>	BCE-UnB	372.648	nov/2019
<i>“human development” AND (creativity OR theater) AND childhood AND “theater</i>	BCE-UnB	15	nov/ 2019

<i>teaching"</i>			
criatividade AND "desenvolvimento humano infantil" AND teatro	Proquest	0	out/ 2022
criatividade AND "ensino de teatro"	Proquest	94	out/ 2022
<i>Creativity AND "theater teaching" AND childhood</i>	Proquest	64	out/ 2022
<i>Creativity AND "theater teaching" AND (childhood OR "human development")</i>	Proquest	64	out/ 2022
<i>"human development" AND (creativity OR theater) AND childhood</i>	Proquest	91.913	out/ 2022
<i>"human development" AND (creativity OR theater) AND (childhood OR children)</i>	Proquest	134.119	out/ 2022
<i>"human development" AND (creativity OR theater) AND childhood AND "theater teaching"</i>	Proquest	25	out/ 2022

Criatividade é um assunto que fascina pesquisadores e tem sido tema de estudos em diversas áreas, sob diferentes pontos de vista, que variam conforme o local ou a cultura. A etimologia da palavra criatividade tem origem no termo latim *creare*, classificada como substantivo feminino, e indica a capacidade de criar, produzir ou inventar coisas novas. Não obstante, em um mundo de constantes e rápidas mudanças, falar sobre criatividade tornou-se fundamental. Mais do que falar, agir de forma criativa, inventar novos produtos e serviços, encontrar soluções novas para antigos e novos problemas.

Até 1900, a criatividade foi relacionada à área artística, vista como uma aptidão especial do gênio criativo, um dom concedido por Deus, na perspectiva do sentido dado ao conceito, no mundo ocidental. Essa visão coloca que criatividade é algo para além do humano, o que corrobora com a ideia do senso comum de que ela não é para todos. Sendo assim, somente a pessoa criativa teria um sopro divino, cuja criação mística estaria associada a estados irracionais de euforia (Lubart, 2007). A chama da criatividade não seria da pessoa, mas de algo fora dela que a inspira, colocando-a em situação superior, diferente dos demais habitantes. Segundo Glăveanu e Neves-Pereira (2020, p. 146):

A visão da criatividade gerada pela inspiração divina predominou durante a Idade Média. Ela foi questionada no Renascimento, quando o homem (infelizmente, não a mulher) reivindicou para si o poder criativo de Deus. Essa individualização da criatividade continuou nos períodos do Iluminismo e do Romantismo e definiu o que chamamos hoje de “modernidade”: a crença inabalável no poder que indivíduos criativos teriam de dominar a natureza e, lamentavelmente, também dominar e até mesmo oprimir outros seres humanos.

Compreender o processo criativo, de alguma forma, possibilitaria dominar a maneira de produzir e reproduzir a obra criada. Por outro lado, os estudos do início do século passado ativeram-se a compreender quais as características do sujeito criador, o que resultou em alguns estudos de biografias de indivíduos reconhecidos criativos, associando criatividade à inteligência e traços de personalidade (Lubart, 2007). Graham Wallas (1858-1932), importante psicólogo social inglês, professor universitário e cofundador da *London School of Economics*, apresenta um modelo do processo criativo “com quatro etapas bem claras: preparação mental (as informações são pesquisadas), fase de incubação, fase de iluminação (quando a ideia se torna consciente) e, ainda uma fase de verificação para testar a ideia uma vez elaborada” (Wallas, 1926 *apud* Lubart, 2007, p. 14). Esse modelo influenciou muitos outros estudos sobre criatividade.

A partir de 1950, as pesquisas sobre criatividade avançaram e o fenômeno passou a ser investigado também por outros saberes. As características intelectuais e de personalidade foram estudadas a fundo por Guilford (1950), a fim de traçar um perfil do indivíduo criativo. Seu objetivo era elaborar instrumentos para verificar os níveis de criatividade em diferentes indivíduos. Tais instrumentos deveriam ser diferentes dos testes de QI (quociente de inteligência), muito utilizados na Psicologia daquele período e por muitos outros estudiosos que vieram depois. Suas pesquisas revelaram a importância do pensamento divergente, ou

seja, “[...] a capacidade de encontrar um grande número de ideias a partir de um estímulo único” (Lubart, 2007, p. 15), cujas teorias influenciaram o trabalho de Torrance (1965, 1968, 1974, 1976). Para Wertheimer (1959 *apud* Alencar & Fleith, 2003), a criatividade está relacionada com a resolução de um problema ou de uma situação inacabada, que precise de organização ou reestruturação, levando, assim, a aspectos relacionados a pensamentos criativos.

As pesquisas de Guilford se relacionaram ao indivíduo adulto, diferentemente dos testes Torrance (1965, 1968, 1974, 1976) do Pensamento Criativo, que abordaram a criatividade infantil e adulta, especialmente nos ambientes educacionais. Para Torrance (1974), criatividade está relacionada com a capacidade de a pessoa se tornar sensível a problemas e encontrar soluções para as dificuldades, para as lacunas do conhecimento, podendo criar algo que não existia, por meio de hipóteses e, finalmente, divulgando sua criação aos outros. Para medir essa capacidade, o autor criou testes que ainda hoje são usados em ambientes educacionais e são baseados na medição de fluência, flexibilidade e originalidade. Ao relacionar a importância do ambiente para o pensamento criador, ele foca na escola e nos procedimentos a serem utilizados para o incentivo da criatividade do aluno.

Kaufman e Sternberg (2010) relatam que o pesquisador Mel Rhodes (1916-1976), da área de criatividade, em 1961, estabeleceu um formato para estudar o tema e influenciou, por várias décadas, as pesquisas sobre o fenômeno criativo. Ele formulou os parâmetros da criatividade considerando quatro fatores fundamentais, conhecidos como 4 P's: Pessoa (*person*), Produto (*product*), Pressão (*press*) e processo (*process*). Nessa abordagem da psicologia cognitiva, os estudos sobre criatividade foram focados ora na pessoa, ora no produto, mas não consideravam a interferência do contexto sócio-histórico no qual pessoa e produto estão imersos (Glăveanu, 2010). Alguns estudiosos criticaram essas teorias iniciais

por reforçarem a imagem do gênio criativo, da pessoa talentosa e especial, que tem um dom divino, em detrimento dos demais indivíduos, julgados como desprovidos de criatividade.

Em 1974, o já citado Howard Gruber (1922-2005), um dos psicólogos americanos pioneiros nos estudos sobre criatividade, publica o livro *Darwin On Man*, no qual analisa a vida e obra de Charles Darwin. Na teoria da seleção natural, Darwin já mencionava a interação do indivíduo com o ambiente, porém, ele estaria sujeito às leis genéticas e determinantes de sua evolução e à sua capacidade de se adaptar ao meio. Dessa forma, caberia ao sujeito a tomada de ação sobre sua permanência no ambiente. Nas palavras do autor, ao final do século XIX, período de grandes mudanças paradigmáticas nas artes e na ciência, “surgiu uma visão da vida humana, na qual o indivíduo está sujeito a leis determinísticas e probabilísticas, de modo a tornar sem sentido a ideia de criatividade livre e sem propósito” (Gruber, 1974, p. 244).

Ao analisar o trabalho criativo de Darwin, o autor faz uma crítica aos psicólogos teóricos estruturalistas, por traçarem leis gerais partindo do estudo do indivíduo em sua interação com o meio, onde o indivíduo é determinado pelas leis naturais e coordenado pelas sociais, mas ele não age sobre o ambiente. Para Gruber (1989, p. 3), “cada criador é único. Ainda que seja um ente do ambiente social, é um agente. Sua singularidade é o que o diferencia dos demais sujeitos”. Desse modo, o sujeito interage com os outros e atua com eles e sobre eles. No caso do trabalho criativo, um indivíduo age, em geral, partindo de um propósito, de uma força existencial que o envolve, dedica esforço e tempo, persiste, supera dificuldades para chegar ao objeto de criação. Para entender o processo criativo, o autor postulou que é necessário fazer estudos de caso, abordando a criatividade como um sistema em evolução, que se conecta com o meio também em evolução, organizados em três subsistemas fundamentais e interligados: cognição, afeto e propósito.

Criatividade estaria, dessa forma, relacionada ao que se conhece e deseja conhecer, a questões afetivas da pessoa que cria e ao seu propósito de vida e para a vida de todos. Nesse sentido, o indivíduo recebe a influência do ambiente e interage com as pessoas, mas busca algo que o desafia, que o leva a encontrar outras soluções, outras formas idiossincráticas de lidar com determinadas situações difíceis, nas quais usa sua capacidade criativa. Vale destacar que o trabalho de Gruber sobre a temática foi dedicado à criatividade de pessoas adultas e preparou o caminho para mudanças importantes nas abordagens da psicologia da criatividade, sobretudo, ao defender que o desenvolvimento do potencial criativo da pessoa se dá pela interação sistêmica com o meio e sua ação sobre ele. No entanto, cabe considerar que o indivíduo pode fazer algo criativo por vontade própria ou por necessidade, embora nem todos o façam. Muitos fizeram e algumas de suas ideias tornaram-se ações que mudaram aldeias, cidades, países e continentes onde viviam. De todo modo, ao olharmos para as grandes e pequenas invenções humanas, ao longo da História, podemos afirmar que o ser humano evolui, modificando seu presente a partir da reflexão sobre os conhecimentos do passado, combinados ao que ainda não sabe e deseja saber, com a visão e o interesse orientados ao futuro.

A partir desse estudo, o campo da psicologia da criatividade ganha outra dimensão, pois emerge a visão holística (Gruber, 1989), numa intersecção entre psicologia, antropologia, sociologia, linguística, história e ciência natural. Na trajetória de buscar compreender o fenômeno da criação, nos últimos trinta anos, a área ganhou maior reconhecimento científico e encontrou seu espaço na interlocução entre psicologia e filosofia, sob a abordagem que Barron (1995) chamou de ecologia da criatividade. Para o autor, a questão básica da natureza do processo criativo estaria pautada por aspectos físicos, biológicos, sociais e psicológicos. Com isso, ele também embasou uma abordagem da criatividade que confere importância a fatores ambientais.

Tal abordagem do processo criativo apontou uma transição do contexto biológico para a dimensão cultural. Segundo Glăveanu (2010), até final da década de 1970, as pesquisas, em sua maioria, continuaram analisando o fenômeno da criatividade com foco no sujeito criativo e no produto criado por ele. Desde então, de acordo com Neves-Pereira (1998), as pesquisas sobre criatividade passaram a discutir os aspectos sócio-históricos em uma “busca de uma dimensão interrelacional, dialética, que irá traduzir a relação homem & cultura refletida e expressa no ato criativo” (p. 3). Essa leitura sociocultural sobre o fenômeno da criação do indivíduo, por sua vez, está ancorada na teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano, proposta por Vygotsky, segundo a qual o sujeito se torna humano pela interação dialética com o social, sendo o sujeito um produtor e produto da cultura (Valsiner, 2012). Essa perspectiva sócio-histórica tem sido a base epistemológica de várias pesquisas sobre o desenvolvimento humano em Psicologia, Educação, Saúde, entre outras áreas, inclusive Artes. Influenciados pelas ideias de Vygotsky, alguns psicólogos estudaram a criatividade tanto no sentido de conceituá-la, como na perspectiva de mensurar suas formas de apresentação ou maneiras de incentivá-la nos sujeitos e em suas atuações nos ambientes de trabalho, nas escolas e em outros cenários.

Na década de 1930, Vygotsky (1987) afirmou que toda realização humana que produzisse algo de novo era chamada de atividade criadora. E essa foi a noção de criatividade adotada neste trabalho, paralelamente a outros conceitos a serem apresentados e discutidos. Seus escritos na obra *A Imaginação e a Arte na Infância* inspiraram inúmeros estudiosos e pesquisadores desde então e são um aporte teórico de relevância para este trabalho. Suas ideias foram, prioritariamente, consideradas durante a pesquisa realizada, bem como as obras daqueles que corroboraram com suas ideias e foram, de alguma forma, influenciados por ele.

Para conduzir ao entendimento do processo que leva a criar algo, Vygotsky (2009) explica o conceito de imaginação ou fantasia como 60 atividades do cérebro humano que

combinam as experiências vivenciadas para a criação de algo inédito, a partir de novas demandas de seu cotidiano. A imaginação perde, nesta perspectiva, o aspecto de algo sem importância e passa a ser percebida como motriz da criação de tudo o que o homem altera em seu meio, proporcionando a criação artística, científica ou técnica.

Importa acrescentar que a imaginação e a criatividade estão "intimamente relacionadas" (Zittoun & Gillespie, 2016, p. 225). Os autores explicam que imaginação e criatividade se cruzam nos resultados da própria imaginação, no entanto, nem todos os resultados da imaginação são necessariamente criativos, mas, todos os atos criativos genuínos começam a partir da imaginação humana. Para eles, a imaginação ocorre no nível da experiência individual e se refere ao fluxo da experiência que reconfigura o próprio mundo, ou seja, antes de surgir a criatividade, existe a experiência e esta se esculpe em uma linha de tempo. Primeiro imagina-se durante toda a vida, mas, em dado momento, dá-se um jeito de enriquecer e transformar o curso, encontrando maneiras de contornar problemas.

Zittoun e Cerchia (2013) reforçam a imaginação como sendo desencadeada por algum evento disruptivo, que gera uma disjunção da experiência de desdobramento da pessoa do mundo *real* em contrapartida à experiência real. Zittoun e Saint-Laurent (2015) enfatizam que é preciso observar a imaginação como o cerne do processo criativo, posição corroborada por vários pesquisadores da área. Glăveanu e Gillespie (2014), apontam a ação criativa humana baseada no cruzamento entre memória e imaginação, preenchendo a lacuna entre o que existe e o que ainda não existe mas poderá existir, conectado com o mundo ao seu redor.

Csikszentmihalyi (1934-2021), psicólogo húngaro radicado nos Estados Unidos, após vários anos como docente da Universidade Claremont, no Estado da Califórnia, desde 1965 veio desenvolvendo temas de pesquisas de investigação psicológica como felicidade, autorrealização, emoções e sentimentos positivos sobre si mesmo. Nessas trilhas investigativas, emergiram questões sobre o fenômeno da criatividade. "Segundo o autor,

estudá-lo conecta-nos a sentimentos de alegria, prazer, criação e realização” (Neves-Pereira & Fleith, 2020, p. 90). Ao longo de alguns anos de pesquisa, seu trabalho foi sendo reconhecido por outros pesquisadores, por trazer novos horizontes à psicologia da criatividade, ao constituir uma contribuição sociocultural. Em 1995, Csikszentmihalyi apresentou o Modelo Sistêmico da Criatividade, com grande impacto em pesquisas até os dias atuais. Essa abordagem possibilitou olhar o fenômeno criativo em sua origem, sua dinâmica e seu desenvolvimento, correlacionando o social e o individual em três grandes dimensões de análise: um sujeito, um campo e um domínio (Neves-Pereira & Fleith, 2020).

Nesta abordagem, a criatividade deve ser estudada a partir dos sistemas sociais, e não como uma característica do indivíduo, isoladamente. A pessoa que cria o produto integra sistemas simbólicos da cultura e do ambiente sociocultural. O que ela criar será caracterizado por elementos tanto da cultura, quanto do envolvimento socioemocional no processo de criação. Nessa atividade criativa, três condições pessoais podem contribuir: “as características cognitivas e afetivas, o conhecimento sobre a área e o contexto.” (Porto-Ribeiro & Fleith, 2017, p. 110). Entre outros aspectos, os fenômenos relacionados à criatividade foram estudados sob o olhar das abordagens sistêmicas, segundo as quais o processo da criatividade se dá pela interação entre vários aspectos ligados ao indivíduo, ao ambiente e ao contexto cultural.

Sobre o modelo sistêmico de Criatividade, proposto por Csikszentmihalyi, as autoras Porto-Ribeiro e Fleith (2017) argumentam que o produto criativo deve ser reconhecido e avaliado pelo campo, representado por pessoas especialistas, professores e críticos que controlam, influenciam uma área e avaliam as novas ideias. Deve ainda impactar o domínio, ou seja, o contexto sociocultural no qual o sujeito está imerso e os sistemas simbólicos de uma área. Criatividade, portanto, é um fenômeno contextual, relacionado ao tempo sócio-histórico, marcado pela cultura da qual o sujeito é ente e agente.

Outro conceito fundamental nesse modelo teórico é a noção de *flow*, um “estado subjetivo de atenção concentrada intensa, no qual, paradoxalmente, há perda da autoconsciência e distorção da percepção temporal” (Csikszentmihalyi & Gomes, 2014). Durante o *flow*, o indivíduo opera em capacidade máxima e a experiência da atividade criativa funciona como recompensa intrínseca, ele se envolve e se motiva com sua criação, podendo haver perda da autoconsciência e distorção de percepção temporal. Importa reconhecer que o comportamento humano deriva sua motivação de muitas fontes e que a psicologia já havia não somente identificado isso, mas afirmado que muitas delas são necessidades fisiológicas e seus derivados, a necessidade de segurança, autoestima, autonomia, entre outras.

Para alguns pesquisadores da psicologia cultural, tais como Kaufman e Sternberg (2010), Glăveanu (2016) e Russ & Wallace (2017), Zitoun e Gillespie (2016), Neves-Pereira e Fleith (2020), criatividade é vista de forma dinâmica e processual, acontece no indivíduo como consequência do que ocorre no social e sob influência do cultural. Em suas pesquisas, Glăveanu (2014) defende que a criatividade pode estar em todo lugar, tendo em vista que o que é conhecido pelo homem, como ser social, foi criado por gerações anteriores, gerando significados que, por meio da interação dialética com o novo ambiente, provavelmente, continuarão a se modificar. Deste modo, a criatividade está relacionada com a experiência dos indivíduos na interação com o outro e com o ambiente social, pode ser vista em diferentes lugares, em diferentes formas e sob diferentes perspectivas. Vale destacar que o ser de agora é multicultural, um ser total e conectado, um indivíduo social, cultural, cognitivo e fisiológico.

Glăveanu (2014), quando estava realizando pesquisas e estudos para seu doutoramento, na *London School of Economics*, analisou o fenômeno cultural da decoração dos ovos de Páscoa, no interior da Romênia, e esboçou os princípios do que hoje chama de

criatividade distribuída. Naquele estudo, pôde compreender o processo criativo sob o viés sociocultural:

Esta investigação fez-me tomar consciência não somente do fato de que a criatividade é muito mais do que um processo mental, mas que precisamos desenvolver quadros mais abrangentes que tragam à tona os aspectos sociais, simbólicos, materiais e temporais da criação. (Glăveanu, 2014, p. 7, tradução nossa)

Glăveanu (2010, 2014) analisou os chamados três paradigmas da criatividade, que são interligados: o primeiro, *He-paradigm*, diz respeito à criatividade focada no gênio criador, no indivíduo único, exclusivo, criador excepcional de grande produção; o segundo, *I-paradigm*, está relacionado à habilidade da pessoa para resolver problemas, no qual todos os humanos estão democraticamente inseridos, pois todos têm pelo menos o potencial para criar; e o terceiro, *We-paradigm*, é constituído pela ideia de que criatividade está no processo colaborativo entre as pessoas, tem força constituinte tanto social, quanto culturalmente, pois os produtos resultam de ações realizadas coletivamente e retornam ao cenário sociocultural.

Em 2014, Glăveanu publica outro livro no qual aponta os caminhos para a criatividade distribuída, declara a importância da compreensão sistêmica da criatividade e afirma que as pesquisas dos “estudiosos como Csikszentmihalyi, Gardner, Gruber, Simonton e Amabile abriram o campo para perspectivas sociais e sistêmicas e começaram a problematizar o foco exclusivo no indivíduo” (Glăveanu, 2014, p. 8). Com base no trabalho desse autor, pode-se dizer que a criatividade distribuída é aquela que ocorre no cotidiano das pessoas, feita por todos da comunidade, com o propósito de impactar o social, como é possível ver em suas críticas sobre o individualismo criativo:

Seria um erro fácil assumir que uma perspectiva distribuída elimina o individual ou minimiza o seu papel na produção criativa. (...) O meu argumento é contra o *individualismo*, não contra o *indivíduo*. A mente ainda é um lugar de criatividade, mas

nunca isolada. Em vez de ser uma "caixa" para processos criativos, a própria mente humana é distribuída através da ação (criativa) para o mundo. (...) Apoiar uma visão de criatividade distribuída significa, em última análise, reconhecer o eu como um agente dentro de um mundo em constante mudança (Glăveanu, 2014, p. 9, tradução nossa).

Essa visão coaduna com o pensamento de Vygotsky (1930/2009), no qual a criatividade não seria um privilégio de poucos, daqueles gênios da história humana ou que têm *dom divino*, mas, sobretudo estaria presente no humano, atrelada à imaginação, principalmente quando esta contribuir para combinar coisas já conhecidas, mudá-las e criar algo.

Criatividade surge como um processo comunicativo, interativo e intersubjetivo de negociação de diferenças dentro da relação tetraédrica entre as estruturas do eu, do outro, do objeto e do signo (dentro do fluxo do tempo irreversível) para participar, com sucesso, de um mundo físico, social e simbólico compartilhado. Criatividade, portanto, surge como um agir sobre si mesmo e sobre o mundo, sobre objetos e signos, e manipulá-los sempre na e pela ação e comunicação com os outros. (Glăveanu e Gillespie, 2014, p.11 tradução nossa)

No ensaio psicológico "Imaginação e Criação na Infância", publicado pela primeira vez em russo, no ano de 1930, Vygotsky (2009) define criatividade atrelada à imaginação, ambos ocorrem no sujeito em interação constante do sujeito com o contexto social, ou seja, precisam da mediação com o outro, não sendo uma qualidade natural da pessoa. Ele chama atenção para a presença da imaginação coletiva, uma espécie de junção das – ou resultado da interação entre - colaborações individuais, e defende que “tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos” (Vygotsky, 2009, p. 16). Neste caso, embora o ato criativo seja recorrente

para o ser humano, desde as mais simples soluções cotidianas às grandes criações e invenções, não criamos algo do nada. Depende de fatores ambientais e culturais, e de condições variadas para a ação criativa do sujeito, podendo a criatividade levar a resultados distintos, sob diferentes perspectivas. O autor da concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano alerta que os processos criativos se manifestam no sujeito desde a infância. Ele esclarece que o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária amplamente comprovada, tanto pelas pesquisas biológicas (o papel da sociabilidade na antropogênese - estudo da geração e da reprodução humanas), quanto por pesquisas empíricas recentes sobre o desenvolvimento social da primeira infância que provam a tese da sociabilidade primária e precoce.

Vygotsky (1991) ainda estabelece que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. O autor determina que há dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal, sendo que, o desenvolvimento real se refere às funções mentais da criança resultantes de certos ciclos de desenvolvimento já completados (o que o indivíduo já consegue fazer sozinho), e o proximal, ao nível de desenvolvimento potencial (sob orientação de um adulto ou através de convivência com pares mais experientes). Salientando a importância do papel da imaginação no processo de maturação infantil, de acordo com os postulados da Psicologia e da Pedagogia, Vygotsky (2009) reitera que o desenvolvimento geral da criança é favorecido a partir do incentivo de sua imaginação, em atividades como os jogos infantis, nas quais a imitação e a reprodução são bastante presentes, mas, também, a criação de uma nova realidade a partir da combinação de experiências vivenciadas é promovida pela ludicidade criada na fantasia do universo desses jogos. Mitjans Martínez (2002) também salienta a importância do que chama de criatividade lúdica, pois considera a sua contribuição para o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança, e

afirma ser a criatividade um processo complexo, com diferentes formas e níveis, justificando, então, as pesquisas com abordagem qualitativa dentro do universo infantil e escolar.

Toassa (2011, 2010) realizou um importante estudo sobre questões de tradução e sentidos do legado de Vygotsky. Entre eles, o termo *Perejivanie* (termo russo переживание), que deriva do par de verbos russos *perejit* e *perejivát*, ambos originários do verbo *jit* (viver). Embora seja um termo difícil de traduzir, segundo a autora, ele denota o agir, o viver, o sentir, e indica um tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica. Para Vygotsky (2010), a *perejivanie* sempre remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, modifica sua relação com dada realidade. Quando passamos por situação de *perejivanie* (vivência), nada mais continua igual, nossa atitude muda em relação à situação vivida. Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados pela situação social. Por essa razão, o termo é compreendido por Vygotsky como a unidade que melhor expressa a relação entre afeto e intelecto.

Se criar é uma forma de transcender o já vivido, em função do ainda não existente, é possível compreender por que a imaginação é a base para toda e qualquer forma de criatividade. O sujeito recombina elementos da realidade que foram apreendidos por meio da percepção significativa, do sentido estético vinculado ao sentido cultural, para desconstruí-los de outro modo e construir outra coisa, impulsionado pela imaginação. O sujeito vai além do próprio passado e de experiências vividas, projetando-se em função de um porvir (Maheirie, 2003). Função psicológica complexa do campo da subjetividade, a imaginação é uma atividade criadora, produtiva, em que o sujeito forma os objetos a partir de uma síntese de elementos afetivos e elementos do seu saber. Assim as produções imaginárias se tornam imprescindíveis para toda produção humana, tanto material, quanto simbólica (Pino, 2006).

A ligação da imaginação com a realidade, levando à criação de algo — uma ideia, um objeto, uma lei etc. — realmente novo é extremamente relevante. Essa ligação se realiza num ciclo, no qual as informações têm como fonte a realidade e, depois de completado esse ciclo, há a volta delas para a realidade, concretizada em forma de interferência no mundo, como algo novo. O processo cíclico da criação se configura, de acordo com Vygotsky (2009), a partir de uma sequência de conexões, sendo o primeiro passo a relação imediata com a diversidade e riqueza das experiências vividas e acumuladas durante a vida. A partir dessa perspectiva, percebe-se a importância de proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento, seja na escola ou em contexto não educacional, para que elas sejam protagonistas de suas próprias experiências. Segundo o autor:

Daí a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute, experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação. (Vygotsky, 2009, p. 18)

Conforme Alencar e Fleith (2003) e Ostrower (1997), para algo ser criado, o indivíduo precisa ter conhecimento sobre o domínio no qual está criando, seja um objeto artístico, científico ou, ainda, algo no plano das ideias. No entanto, não é suficiente que haja um excesso de dados, é essencial transformar a informação em experiências singulares. Nesse sentido, pode-se afirmar que é possível ao sujeito da aprendizagem artística expressar-se cenicamente apenas se ele conhecer as possibilidades de seu corpo, em questões de movimento e voz. Para tanto, ele precisa entender esse corpo como um instrumento de trabalho cheio de possibilidades. Entende-se, com isso, a importância da orientação de atividades ou jogos em que o estudante experimente o corpo de maneira expressiva. Após o

indivíduo aprender no decorrer de suas experiências, o segundo passo, para Vygotsky (2009), é o período da maturação das ideias. Esse momento pode ser completamente diferente para cada um, podendo levar décadas para se criar algo de um projeto no qual se trabalhou a vida toda, ou apenas alguns instantes de dedicação, e essa diferença de tempo de maturação pode ser observada nos grandes cientistas e inventores da história.

Nesse sentido, há que se considerar a relevância de se ter paciência com o tempo de cada pessoa para a criação e experimentação de suas ideias, assim como não se pode esperar que todos os estudantes da turma tenham uma evolução igual nos seus conhecimentos e na maturação deles, ou, conseqüentemente, no desenvolvimento de suas habilidades criativas e imaginativas. As crianças estão imersas numa fase de desenvolvimento psicológico em que a imaginação é valorizada. No entanto, não há como afirmar que todas as crianças têm o mesmo poder imaginativo, uma vez que isso depende de diversos fatores, entre eles, os sociais e emocionais. Por isso, Vygotsky (2009) elenca como terceiro aspecto relevante no processo criativo o estado emocional dos seres, que influencia a saúde, os sentimentos e os pensamentos. Assim ele se torna essencial para a criatividade, já que, sem autoconfiança e sem segurança, o indivíduo não acredita nas próprias ideias. E, somente após todos esses estágios, a criatividade se concretiza na materialização de algo realmente inovador.

Os mecanismos da imaginação criadora obedecem a critérios de composição extremamente complexos. Vygotsky (2009) elucida os aspectos fundamentais para isso, que são a dissociação e a associação das impressões percebidas, quer dizer, a fragmentação das informações apreendidas em partes isoladas — processo de extrema importância para o desenvolvimento mental, que dá condições ao pensamento abstrato e à compreensão figurada — e, após seu perfeito entendimento, sua reassociação em um novo esquema modificado, completamente original, tido então como criação, criatividade e inovação. No entanto, Alencar e Fleith (2003) ressaltam que essas fases, ou partes do processo criativo, não seguem

uma ordem lógica ou cronológica, já que podem acontecer a qualquer momento e em qualquer sequência, não necessariamente linear. Esses mecanismos, e a própria criação em si, ocorrem, segundo Vygotsky (2009), a partir da necessidade do ser humano de adaptar-se ao ambiente que o rodeia, isto é, a criatividade é instigada pelas demandas cotidianas. Cria-se algo somente a partir daquilo que se precisa, a partir daquilo em que se tem real interesse e que, de certa forma, vai fazer diferença.

Criatividade é uma função psicológica que está ligada aos processos subjetivos do sujeito sociogenético (Valsiner, 2021), que se constitui em troca constante e dialética com a cultura, o tempo, a história e a sociedade. Nesses processos, o sujeito é agente de seu desenvolvimento. Tal perspectiva teórica nos leva a considerar que é necessário aprender a organizar escolas aptas a acolher e formar educadores que vão atuar no sentido de desenvolver o potencial criativo de crianças e jovens, por meio de contextos facilitadores e favoráveis à emergência do processo criativo. Demanda ainda a construção de conhecimento sobre o fenômeno criativo, seu desenvolvimento, suas dinâmicas e suas peculiaridades.

Para Glăveanu (2016), a cultura exerce profunda influência sobre o sujeito, pois de alguma forma, a visão de mundo da criança vai sendo formada, ela aprende a ver as coisas sob uma epistemologia, um olhar cultural. Os cuidadores da criança vão inseri-la no mundo cultural, apresentando uma visão de mundo com seus valores, símbolos, objetos e relações afetivas. Desta forma, ela vai internalizando e ressignificando as coisas, aprendendo e criando outras por meio de brincadeiras, jogos, objetos, sons, afetos, utilizando uma gama diversa de materiais culturais disponibilizados e mediados pelo outro. Nesse processo de aprendizagem cultural, a criança vai construindo elementos culturais e interagindo com os existentes, utilizando ferramentas diversas. Dentre estas, o jogo de faz-de-conta tem papel fundamental em seu desenvolvimento, o qual será explorado no próximo capítulo.

Porém, se já nascemos em uma cultura na qual as pessoas vivem com seus valores, crenças, formas de produzir, de criar, de ser sujeitos, situados no tempo e no espaço, sendo a capacidade de criar o que nos caracteriza como humanos, poderíamos dizer que todos são criativos? Se são, por que apenas alguns criam coisas incríveis e chegam inclusive a mudar o mundo ao seu redor? Somente estes poderiam ser considerados criativos? Como estimular o potencial criativo de cada indivíduo? Na verdade, não se pode afirmar ou contradizer que todos são ou não são criativos. Todos podem ser criativos em alguma medida, mas nem todos exercem o potencial sequer para pequenas contribuições.

Observa-se, então, que ser criativo é uma atitude, relacionada à imaginação e à experiência. Sendo um fenômeno contextual marcado pela cultura na qual o sujeito está inserido como ente e agente, deve ser trazido à tona, estimulado no cotidiano, com o objetivo claro de impactar o social. Desta forma, a maturação infantil é favorecida a partir do incentivo da imaginação, sobretudo através do brincar, tendo em vista que é a partir da imitação e reprodução que a visão da criança amplia, internaliza-se e ressignifica valores e relações afetivas. Portanto, a criança, dependendo do ambiente e da mediação dos adultos, pode ter mais ou menos possibilidades de trabalhar sua criatividade.

II - Da História do Ensino de Artes no Brasil

Defende-se que o ensino de teatro na escola pode ser uma ação significativa na formação integral dos alunos. Por isso, é importante entender qual é seu lugar no ensino de Arte em nosso país, quando e como surgiu a Arte no currículo escolar dos brasileiros. Este capítulo apresenta um panorama do assunto, visando integrar as reflexões sobre criatividade com o contexto que será pesquisado.

No Brasil, o ensino de Artes às crianças da educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais), é destinado ao professor formado em pedagogia. Tal temática tem sido objeto de estudo para pesquisadores, artistas, psicólogos e educadores (Souza, Dugnani, & Reis, 2018; Silva & Viana, 2017; Koudela & Júnior, 2015; Maheirie, 2003), em suas diversas epistemologias e perspectivas teóricas, suas formas de compreender as potencialidades da Arte e suas linguagens específicas, entre elas o teatro; e para explorar as práticas de criatividade e de imaginação, importantes para a formação do sujeito e seu desenvolvimento. Ao longo da história do ensino de Artes no Brasil, desde a chegada dos padres jesuítas até os dias atuais, o espaço dado à criatividade e à imaginação no ambiente escolar tem sido restrito (Barbosa, 1998).

No início, o ensino era informal, apenas utilizando-se de técnicas artísticas como instrumento pedagógico pelos Jesuítas, para catequizar os povos indígenas. Com a presença da Família Imperial Portuguesa no Brasil, inicia-se o ensino formal das Artes a partir da implantação da Academia Imperial de Belas Artes, na cidade do Rio de Janeiro, em 1816, sob a tutela da Missão Artística Francesa. Predominava o ensino do exercício do desenho dos modelos vivos, da estamperia e da produção de retratos, sempre obedecendo a um conjunto de regras rigorosamente técnicas. O ingresso no estudo das Artes era permitido somente a uma pequena elite, o mesmo ocorria no ensino de outras disciplinas.

Em 1822 o país tornou-se nação independente de Portugal, após oitenta anos surgiram novas estruturas sociais permeadas por conflitos políticos, culminando, ao final do século XIX, com a Proclamação da República (1889). Nessa ocasião, aos olhos dos liberais e positivistas, mediante as transformações sociais, políticas e econômicas no cenário brasileiro, a educação passou a ser um campo estratégico de efetivação dessas mudanças. Segundo Barbosa, o ensino de Artes esteve a serviço da nova estrutura econômica do país:

(...) ensino de arte concentra-se no desenho como linguagem da técnica e da ciência, valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras como recém-libertos. A partir dos anos 1920 o ensino de arte foi incluído no currículo escolar como atividade de apoio a outras disciplinas escolares, porém, prevaleceu o exercício das cópias. O ano de 1922 tornou-se o marco transformador do ensino de arte na escola com a Semana de Arte Moderna que trazia o ideal da livre expressão preconizado por Mário de Andrade e Anita Malfatti. Esse ideário transformava a atividade de arte em expressão dos sentimentos da criança, a arte não precisava ser ensinada, mas expressada livremente pelos alunos. (Barbosa, 2002c, p. 30)

Em 1948, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil – EAB, que posteriormente seria transformada no “Movimento de Escolinhas de Arte – MEA, um conjunto de 140 escolinhas de Arte espalhadas por todo o território nacional e se expandindo para as cidades de Assunção/Paraguai, Lisboa/Portugal e Buenos Aires e Rosário/Argentina” (Azevedo, 2000, p. 25). O MEA tinha a proposta de educar através da Arte. Nos anos 1950/60, o desenho permanece como conteúdo, mas são acrescentadas ao currículo escolar o canto orfeônico, a música e os trabalhos manuais, tendo como metodologia a transmissão de conteúdo a serem reproduzidos, próprios da pedagogia tradicional.

O ensino de Artes, com a rubrica de Educação Artística, foi incluído nos conteúdos escolares do ensino de 1º e 2º grau, de forma obrigatória, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 5692/71). Durante toda a vigência dessa lei, as aulas de educação artística foram ministradas por professores de outras áreas de ensino, sem o devido conhecimento específico que o ensino de Arte exige, e ministrando aulas desprovidas de quaisquer aparatos de uma matriz teórica que fundamentassem suas práticas (Koudela, 2015; Barbosa, 2001). Segundo Barbosa (2002), as aulas tinham a concepção de Arte como atividade, pautadas no fazer artístico, desprovida de objetivos e conteúdo específico, o que relegou o ensino da Arte a um lugar de inferioridade diante das demais disciplinas escolares.

Os anos 1980 foram marcados pelas intensas discussões sobre os rumos da Educação no Brasil. Os arte-educadores fizeram uma luta política acirrada, defenderam que o ensino de Artes fosse ministrado por profissionais especializados, e que a disciplina Arte se tornasse obrigatória na grade curricular das escolas de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Tal conquista aconteceu com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), alterada pela LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Entre as modificações importantes, em seu artigo 26, parágrafo 2º, estabeleceu que “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica”, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Entre as determinações legais e a reverberação delas nas práticas de sala de aula muitos hiatos permaneceram, justificados pela deficiência na formação dos educadores.

Para orientar as bases curriculares dessa modalidade de ensino, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e divulgou amplamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), documento que, em sua introdução, dá ênfase ao papel e lugar da disciplina, ao dizer: “(...) Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no

processo de ensino aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades” (Brasil, 1997, p. 19).

Dois décadas se passaram entre a promulgação dos PCN Arte e a BNCC. No tocante às práticas desenvolvidas nas salas de Artes das escolas brasileiras, houve pequenos avanços, no sentido de superar as limitações de usar as Artes como instrumento, isto é, como método para o ensino de conteúdos extra-artísticos, embora essa perspectiva instrumental ainda seja comumente utilizada nas escolas brasileiras. Segundo Japiassu (1999) tem sido defendida a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e crescimento pessoal do ser humano, configurando um novo olhar do lugar das Artes na Educação: a abordagem essencialista ou estética. Dessa forma, nesta discussão destacou-se a contribuição do trabalho da arte-educadora Ana Mae Barbosa. Ela propôs uma abordagem, na década de 1980, com o objetivo de melhorar o ensino das Artes, inicialmente mirando as Artes Visuais, sob o nome de Projeto Arte na Escola. Mais tarde, a proposta da autora ficou conhecida como Triangular e/ou Abordagem Triangular (Barbosa, 2010). É fundamental ressaltar que a Abordagem Triangular não se refere a um modelo, mas tem o objetivo de focar na metodologia adotada pelo professor nas suas aulas práticas, sem vínculo teórico padronizado, a fim de não engessar o processo. A abordagem triangular organiza três eixos para o ensino de Artes: contextualizar, apreciar e fazer (ver figura 1). O eixo contextualização abrange os aspectos que envolvem a produção artística como manifestação simbólica histórica e cultural. Assim propõe observar o que se transforma e como se revelam as representações que os grupos fazem de si e dos outros. O eixo apreciação abrange aspectos de leitura sobre a obra e possibilita a percepção das interações entre os componentes dos objetos artísticos. Assim contempla a forma como o sujeito criou e se apropriou dos elementos culturais de sua época. O eixo fazer ou de produção envolve aspectos da criação artística que abarcam conhecimentos tanto conceituais, quanto procedimentais, articulando ideias, materiais,

tecnologias, criatividade e imaginação. A abordagem triangular continua sendo referência para as práticas pedagógicas, especialmente na formação dos pedagogos.

Ao final de 2017, o então ME homologa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um conjunto de orientações que irá nortear a composição dos currículos dos sistemas e redes de ensino, das propostas pedagógicas de todas as escolas, públicas e privadas, em todas as etapas da educação básica do Brasil: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse importante documento estabeleceu prazo de dois anos para a implantação nas escolas e prospectou os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, determinando conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos discentes, ao longo da escolaridade básica.

Figura 1

Representação da abordagem triangular



Fonte: Ensino de Artes: A abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa – Contemporartes (www.revistacontemporartes.com.br)

Dialogando com este cenário, as competências descritas na BNCC e perspectivadas para o ensino de Artes, no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sinalizam que os professores devem trabalhar com a criatividade, proporcionar experiências lúdicas, que possam

desenvolver a expressividade, imaginação e percepção. Tais objetivos são articulados na BNCC, ressaltando a importância da Arte e da criatividade para o desenvolvimento humano:

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (Brasil, 2017 p. 197).

É curioso observar que o termo criatividade não é muito usado na BNCC, embora seja recomendado aos educadores promover o potencial criativo dos estudantes, reduzindo criatividade a uma dimensão instrumental (Dalvi, 2019). No documento oficial, a palavra criatividade aparece apenas seis vezes: 1) uma vez, referindo-se às competências gerais da BNCC (p. 9); 2) três vezes, na Etapa da Educação Infantil, mais especificamente, no item Direitos de Aprendizagem da Educação Infantil (p. 35, 39 e 52); e 3) duas vezes no item que se ocupa das Finalidades do Ensino Médio no Mundo Contemporâneo (p. 68). Na Etapa do Ensino Fundamental, não foi encontrada qualquer ocorrência da palavra criatividade, tampouco de cognatos ou de termos similares relacionados aos estudos e temas das Artes. Outro ponto controverso é o fato de não ter professor especialista em Artes, nos anos iniciais (1º ao 5º) da Etapa do Ensino Fundamental.

Já a partir de 2020, a BNCC determinou os direitos de aprendizagem, que passaram a determinar o trabalho didático a ser desenvolvido pelos educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Desta forma, o professor pedagogo ou professor formado no curso de magistério/normal superior passou a ser responsabilizado, em muitas situações, entre tantos outros objetivos curriculares, pela missão de atingir os “objetivos de aprendizagem para o eixo Arte” (para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I). Importa lembrar que antes esses docentes já trabalhavam esses objetivos, sobretudo em amostras artísticas dos alunos nas chamadas “festas escolares”, bem como exposições de artes visuais, coreografias temáticas, dramatizações e tantas outras atividades caracterizadas como de natureza artística. No entanto, tornou-se relevante, em pesquisas acadêmicas, frente às novas orientações propostas pela BNCC, discutir como tem sido e como poderia vir a ser a formação do pedagogo/educador quanto ao ensino da Arte. Por conseguinte, investigar quais seriam as suas atuais práticas, em sala de aula, voltadas para desenvolver, de modo mais adequado e completo, as habilidades e competências da criança. É crucial que os docentes garantam e defendam os direitos de aprendizagem dos discentes, anunciados pela Base Nacional Comum Curricular, especialmente quanto ao desenvolvimento do potencial criativo deles. Entretanto, uma questão emerge: estariam os docentes preparados para tal missão?

Alencar e Formiga Sobrinho (2017) alertam que o conhecimento de hoje poderá estar obsoleto amanhã. Em tempos marcados pela intensa mudança, “pela complexidade e pela incerteza, torna-se indispensável o desenvolvimento de habilidades que ajudem o indivíduo a se adaptar ao novo” (p. 29) e às circunstâncias atuais em constante transformação. Estimular o potencial criativo dos indivíduos tem sido tarefa de todas as instituições sociais— neste cenário a escola e família são nucleares. Os autores defendem a constante formação dos professores como forma de mitigar práticas e didáticas vigentes nas escolas que tendem a

reduzir a criatividade dos estudantes, levando-os a se perceberem como não criativos, inseguros, capazes de reproduzir e não criar. Em suas palavras:

Observa-se que a formação de expressiva parcela do corpo docente deixa muito a desejar, o tempo de permanência do aluno na escola é muito aquém do necessário e a ênfase na reprodução do conhecimento se sobrepõe a qualquer proposta de desenvolvimento das habilidades que predispoem o indivíduo a pensar de uma forma flexível e imaginativa. (Alencar & Formiga Sobrinho, 2017, p.31)

Ademais, entende-se ser imprescindível rever o currículo base dos cursos de pedagogia, que, geralmente, têm apenas uma disciplina generalizante de metodologia do ensino de Artes, com apenas 60 horas/aula (Gatti, 2014). Praticamente, o futuro pedagogo não tem condições para se preparar e, em pouco tempo, estará em sala, ensinando Artes. Isso, fatalmente, fará com que as crianças fiquem à mercê da sorte ou das preferências e gostos de suas professoras, que, por conseguinte, poderão estar a serviço de uma política educacional arcaica e retrógrada.

Se o pedagogo tiver outras vivências e interesses pelo campo artístico-cultural, certamente, irá estimular a criatividade dos estudantes por meio das Artes e de outras estratégias que ele próprio irá inventar. Se ele não tiver afinidade, no entanto, caso não se conscientize do papel transformador das Artes para desenvolver a percepção e a imaginação, provavelmente, em suas aulas de Artes, as atividades reforçarão a cópia, a padronização de traços e cores, a imitação de coreografias e movimentos retirados da internet, todos ligados a valores disseminados politicamente pela chamada produção cultural para a infância (Perrotti, 1982). São práticas educativas desvinculadas do real alcance das Artes na formação do potencial criativo da criança, tão comuns no dia a dia das escolas, públicas ou particulares, que podem contribuir a com a falsa noção da aula de Artes serem apenas para os estudantes

divertirem, brincarem, sendo, portanto, desprovida de propósito e sem conteúdo próprio das Artes.

Problematizando a questão, Buoro (2000) argumenta a urgência em repensar a formação do educador e do educando no sentido de possibilitar o conhecimento, de perceber a função das Artes na educação como campo de conhecimento tão importante como o da ciência. Tanto os cursos de licenciatura em Pedagogia, quanto em Artes, perpassam por caminhos entrecruzados, mas suas raízes não se constituem em comum. Ambas lutam por formar seus professores e enfrentam suas batalhas por uma educação de qualidade. Definir as prioridades no processo ensino-aprendizagem das Artes é tão necessário quanto entender como a criança pensa e aprende, objeto típico da Pedagogia. Portanto, uma licenciatura precisa da outra, ambas poderiam e deveriam engendrar-se em suas práticas formativas, afinal, no curso de Pedagogia falta Artes, e no curso de Artes falta Pedagogia, como defende Barbosa (2017).

O Lugar das Artes na Educação Formal Rumo à Experiência Estética

A relação das Artes com a Educação, em muitas ocasiões, foi construída com diálogos unilaterais, nos quais houve privilégio de aspectos pedagógicos e ideológicos, em detrimento de aspectos estéticos e expressivos. Ao invés de construir um relacionamento dialético entre esses dois campos – Artes e Educação –, a escola ainda tem destinado ao ensino das Artes a responsabilidade de repassar princípios morais ou apenas técnicas formais. Isso ocorre especialmente na poesia, no teatro e no desenho, cuja moralidade ou cujo formalismo não fazem parte da natureza do sentido estético que toda obra de arte pode trazer.

Segundo Vygotsky (2009), se, de um lado, estão os autores que tendem a negar quase todo o significado educativo das vivências estéticas, na corrente oposta, outros tendem a

exagerar o significado das vivências estéticas e lhes falta pouco para ver nelas o meio pedagógico radical que resolve todos os problemas complexos da educação. Em ambas as posturas, encontram-se posições extremas de concepção. No entanto, nenhuma discute realmente o papel da estética na vida infantil, tendo, ao contrário, uma maioria que tende a reduzir o significado da estética ao entretenimento e ao gozo. É como se a educação estética não tivesse um objetivo mais amplo e nem promovesse qualquer desenvolvimento na criança.

Para Vygotsky (2003), foram desenhados três objetivos estranhos à estética: o conhecimento, o sentimento e a moral. Eles desempenharam, na história dessa questão, um papel que atrasou muito todos os esforços realizados para sua correta compreensão. Do sentimentalismo, passando pela mensagem moralista, à noção de que Arte representa a vida, a educação artística ensinada a crianças e jovens tem reforçado esses objetivos. Entendemos ser salutar considerar que uma experiência estética traz, de forma intrínseca, o belo e o feio, o perfeito e o imperfeito, o escuro e o claro. Dessa forma, na experiência estética de cada pessoa pode haver quebra de parâmetros de beleza perfeita, de padrões rígidos comportamentais, culturais e sociais, tão bem disseminados nas sociedades do mundo contemporâneo. Entender essa dinâmica de rupturas promove desenvolvimento psicológico no sujeito que vivencia uma experiência estética.

Segundo Zittoun (2013), a imaginação é um meio de expansão da experiência estética e ocorre no âmbito interpsicológico e intrapsicológico do sujeito. Assim a experiência estética é mediada pelos sentidos construídos na relação com os outros. A criança, ao desenhar ou se expressar cenicamente, está formulando sua compreensão de mundo. A mediação do professor deve evitar dar significados, para não interromper esse processo de produção criativa da criança. A interpretação do adulto sobre o que foi criado pela criança, certamente, será diferente dos sentidos em elaboração feitos pela criança.

Criar, brincar e jogar são atos constituidores e constituintes de seu desenvolvimento, que são veículos de formulação estética e visão de mundo. Quando se observa uma criança inventar histórias ou brincar com uma cadeira, como se fosse um cavalo, tem-se a tendência de achar que ela está num mundo fantástico e irreal. Porém, entende-se que ela está apenas construindo sua visão de mundo ou buscando compreendê-lo. Daí decorre a importância das Artes no contexto representacional e simbólico do desenvolvimento humano. Essa abordagem não se refere às obras de arte institucionalizadas, aos quadros e esculturas expostas nos museus, teatros e centros culturais, mas ao ato criativo em si. Ressalta-se a criação e o motivo por que o homem cria, inventa e transforma a realidade. As obras, neste sentido, são portadoras e veículos de um saber cultural.

Os estudos sobre o potencial da criatividade para desenvolver soluções no ambiente escolar, especialmente no que concerne ao uso de elementos das linguagens artísticas, vem crescendo nos últimos vinte anos. Entre trabalhos de dissertações e teses, elenca-se aqui, em especial, as investigações de Martinelli (2003), na área do ensino da dança; Mozzer (2008), na ação infantil de contar histórias; e Hoyer (2010), que estuda a expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas (Suhet, 2018). No caso das Artes Cênicas, pode-se citar dois relevantes encontros de estudo e discussão sobre o tema: 1) em 2016, o III Encontro do GT de Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE): Criatividade, criação e invenção nas práticas pedagógicas em Artes Cênicas; e 2) o Colóquio internacional do Instituto de Ciências sociais da Universidade de Lisboa, com o tema Desvendando o teatro: criatividade, públicos e território, em 2012.

No meio acadêmico, o fenômeno da criatividade tem sido observado e estudado sob diferentes pontos de vista, que variam conforme o local da cultura. No âmbito das Artes, a criatividade foi vista como uma aptidão especial do gênio criativo, mas gradativamente, foi avançando, no decorrer do século XX, e passou a ter importância crescente não apenas como

capacidade individual, mas também como riqueza que traz benefícios coletivos. A partir de então tornou-se necessário e importante ensinar e estimular a produção criativa nas escolas (Barbosa, 2012). Neste sentido, corrobora-se e defende-se criatividade como um processo cognitivo comum, sustentado pela imaginação, sendo inerente ao homem e muito importante para toda e qualquer atividade humana.

Para Mitjás Martínez (2009, p. 13), “na perspectiva humanista criatividade é a capacidade do indivíduo de organizar e reorganizar seus próprios processos psicológicos”. Em seguida, a autora acrescenta que o objeto de estudo da criatividade deve ser além da vinculação entre produção de novidade:

Como pode ser apreciado estamos diante de uma concepção ampla da criatividade, na qual o critério de novidade constitui o critério definidor essencial: ideia que, acreditamos poder contribuir, na própria perspectiva histórico-cultural, para novos desenvolvimentos da compreensão da criatividade. A segunda é a criatividade como a capacidade especificamente humana de gerar produtos culturais significativos e a terceira, a criatividade como a capacidade de produção de novidade e valor na vida cotidiana. (Mitjás Martínez, 2009, p. 14)

Afinal, como a criatividade pode ser desenvolvida? Para Barron (1995, p. 42), para que o “sujeito seja criativo, é necessário ter desenvolvido habilidades de observação e competências”, as quais seriam o caminho para acessar a criatividade: empatia, síntese, imaginação, adaptação e análise. O autor faz ainda uma distinção entre os conceitos de inteligência e intuição, e entre intuição e criatividade. Para Bergson (*apud* Barron, 1995), os dois primeiros estão em caminhos opostos, mas os dois últimos caminham juntos, complementando-se.

Sob esta perspectiva, o ser de agora é multicultural, um ser total e conectado, um indivíduo social, cultural, cognitivo e fisiológico. Esse indivíduo cria e recria conforme haja

motivação, que pode ser intrínseca (interna) ou extrínseca (externa) (Amabile, 1996). A motivação é relacionada não somente ao que o indivíduo consegue fazer, mas ao que o leva a fazer e à forma como ele age em determinada situação. Para Amabile (1996), o processo criativo envolve algumas etapas: levantamento do problema, imersão, pressão, competição e *feedback*. Na questão da motivação, não existe linha divisória entre intrínseca e extrínseca, afinal, elas se comunicam no processo criativo individual de forma dialógica. As pessoas motivam-se por diferentes estímulos, situações e contextos.

A Arte Teatral: Contexto De Aprendizagem Criativa Por Meio Do Jogo Teatral

No contexto escolar, analisar o ensino da arte teatral sob o viés do processo criativo pode ser um caminho para se compreender as possibilidades de articulação entre experiência teatral, desenvolvimento psicológico e aprendizagem. O estudo pode contribuir com as investigações e concepções atuais sobre a relação do conceito de criatividade com desenvolvimento infantil. Para tanto, é importante definir as diferenças conceituais entre jogo dramático, jogo simbólico e jogo teatral, presentes nas atividades lúdico-teatrais utilizadas em salas de aula, por docentes de teatro e pedagogia.

O conceito de jogo dramático, postulado por Spolin (2010), discute o papel da Arte teatral e da imaginação cênica como instrumentos potencializadores do desenvolvimento da criança. O jogo assume o lugar da brincadeira imaginada no processo de aprendizagem, colocando em cena as escolhas do aluno, num desafio dialógico com as escolhas dos outros alunos. Segundo Spolin (2010), todo ser humano pode desenvolver grande capacidade imaginativa, especialmente se lhe for garantido um ambiente acolhedor e mediadores que incentivem a descoberta do novo e proporcionem a liberdade de pensamento.

Na escola, o brincar/jogar esteve vinculado às aulas de educação artística. Quantas vezes os indivíduos escolares são levados às salas de atividades plásticas para fazer arte, geralmente em uma aula improvisada? Em geral, as escolas não têm professor de teatro, mas têm um professor legal, meio maluco, que ensina os conteúdos de artes plásticas, ensina algumas técnicas de desenho e de decoração. Será que os professores têm conhecimento de que, quando o aluno faz um objeto não perfeito, segundo padrões preestabelecidos, está consolidando suas estruturas cognitivas? Será que os professores percebiam que não havia erro na maneira torta de desenhar ou se expressar? Será que compreendiam o ritmo de aprendizagem individual?

Se brincar no espaço escolar estava, ou ainda está, reduzido às aulas de Artes, é necessário rever essa exclusividade, uma vez que jogar/brincar é fundamental para a aprendizagem, para a construção simbólica das coisas e das relações entre os sujeitos. Neste momento, importa ressaltar os motivos por que o homem brinca simbolicamente. Se há motivos, é porque há intenção, vontade, desejo por algo. Portanto, quando a criança brinca, está impelida por algo maior do que o mero lazer e entretenimento. Ao brincar, ela faz escolhas de ação e de parâmetros estéticos. Assim, seu comportamento é mediado pelas regras do brincar, do faz-de-conta, do ser além de si mesmo. Nesse momento, as crianças representam, em suas manifestações artísticas, o que conhecem e desejam conhecer. Suas escolhas de cenas e características dos personagens são afetadas pelo que ela vive, por seu tempo e por sua história familiar (Costa et al., 2013). Remete-se à imitação da realidade, a repetir e copiar o que vê e ouve, mas gradativamente vai se expressando livremente e revela, durante as cenas, traços de sua personalidade, seus conteúdos psicológicos, a sua forma de lidar com situações de conflito e suas emoções. Agora a arte feita pela criança, seja cena teatral, dança ou algo de artes plásticas, é governada não mais pelo que copia, mas,

sobretudo, pelo que sente e imagina, reelabora e expressa. Afinal, em que consiste uma experiência estética?

Jobim (1997) esclarece essa questão ao dizer que: “a experiência estética é a criação de uma possibilidade utópica de questionamento da realidade existente, ou o desejo de construir um mundo melhor por intermédio do trabalho artístico” (p. 15). Observa-se uma tensão entre o mundo da realidade e o mundo do jogo (faz-de-conta), sendo, nesse entremeio, o lugar para encontrar-se com a experiência estética. Quando uma criança corre pela casa, abrindo os braços, dizendo ser um pássaro, ela está enfrentando seus limites reais, subvertendo a realidade e obtendo prazer estético. Então o jogo não somente possibilita desenvolvimento, como também é instrumento e estrutura, ao mesmo tempo, desse crescimento cognitivo. Segundo Jobim (1997), o brinquedo ou o ato de brincar/jogar (*Pretend play* - fingir socialmente) cria uma nova forma de desejos e ensina a criança a desejar, a sonhar, a coisificar a imaginação, relacionando-se, de forma fictícia, com a realidade, recheando-a de significados.

Rowe, Salo e Rubin (2018) explicam que, dentro do fingimento social, exercem três funções essenciais, a saber: cria um contexto para dominar a comunicação de significado, ajuda as crianças a aprender colaborar e se comprometer por meio de suas discussões e negociações sobre papéis e roteiros, bem como fornece meio confortável e natural para os indivíduos explorarem e discutirem questões de intimidade e confiança. Os autores complementam explicando que a brincadeira de faz de conta funciona para desenvolver capacidades que permitem e estimulam o pensamento criativo. Não se trata de representação do papel, mas de fazer de conta que é ele. Complementando essa ideia, Russ e Wallace (2017) pontuam criatividade infantil no jogo de faz de conta (*Pretend play*):

Pretend play – a capacidade de transformar objetos, criar eventos de história, usar imaginação e fantasia, ignorar a realidade, representar pessoas e expressar emoção – é

uma atividade para todas as crianças em todas as culturas. Há uma riqueza de informações em jogos simulados para desenvolvimento infantil e criatividade, se pudermos aprender a explorá-lo ao máximo. (p. 602, tradução nossa)

As autoras referem-se à criatividade vinculada às ações do faz de conta ocorridas nas brincadeiras e interações com seus pares e objetos, e ressaltam que “*Pretend play*” é veículo para desenvolver a criatividade infantil. Vygotsky (2008) defende a brincadeira para a criança porque nesta ação ela se envolve em um universo simbólico e sua ação é organizada pelo uso de objetos, linguagem e gestualidade.

No caso da brincadeira de palco, a criança atua em cena com outro dispositivo diferente da brincadeira de faz de conta. É uma brincadeira assistida, vista pela plateia. De alguma forma, a criança tem noção do outro e de si mesma, por vezes pode perder a espontaneidade, caso haja pressão, expectativas dos adultos. No entanto, Peter Slade (1978), conceituando jogo como vida, recomenda oferecer condições para que a criança brinque livremente:

O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia. (Slade, 1978, p. 18)

No faz de conta do palco, o corpo condensa a vivência das mais diversas imagens e incorpora propriedades de objetos, movimentos e pessoas. O corpo é um lugar de exercício de realização das ações imaginadas. Ele é produto da criação do próprio indivíduo. A imaginação toma corpo no palco, realiza-se no corpo em cena, que se movimenta, relaciona-se com os demais corpos da cena e para além da cena – os espectadores. A ênfase é posta no processo de criação, que é, ao mesmo tempo, realização da atividade cheia de sentido, repleta

de significação. Brincadeiras de faz de conta, dramatização e jogos dramáticos possibilitam a apropriação, por parte do sujeito, de diversos papéis sociais. Estas atividades tomam como base a experiência por meio da linguagem, criando, assim, situações imaginárias que permitem a vivência de inúmeras situações.

Para Koudela (2015) “o processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco.” (p. 44). Ou seja, o jogo dramático visa, através de tais atividades, propiciar uma nova realidade aos inseridos nos jogos. Quando os alunos têm que se colocar no lugar do personagem, pensar, agir como ele e realizar a ação do jogo teatral, ao mesmo tempo que se distanciam de si, também se confrontam, subvertem a realidade por meio da fantasia. Sendo assim, “a improvisação de uma situação no palco tem uma organização própria, como no jogo, pois se trabalha com o problema de dar realidade ao objeto.” (Koudela, 2001 p. 44). Por meio do jogo teatral, a criança pode compreender a si e ao outro, colocar-se no lugar de alteridade e, de alguma forma, ser livre para criar. Mas, importa enfatizar que, estando a Arte em diversas linguagens (visuais, dança, música e o próprio teatro), articulam-se saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir, envolvendo e ampliando a sensibilidade, a intuição e o pensamento, culminando em formas de expressão e aprendizagem. No entanto, é em processos como jogos, brincadeiras, desafios dialógicos, jogo dramático, por exemplo, que a criatividade é exigida para entrar em cena.

Koudela, em seus estudos mais recentes, defende que “a capacidade imaginativa desenvolvida no jogo oferece um número muito maior de hipóteses do que aquelas que a realidade física nos permite experimentar” (2021, p.34). Ao se tematizar o jogo teatral para crianças e jovens, na verdade, está objetivando-se criar algo partindo dos materiais e conteúdos próprios dos jogadores. Nesse sentido, o resultado desses jogos será transformado, artisticamente, em teatro. Característica antropológica mais marcante do homem, o jogo é

núcleo incandescente para a capacidade de exercitar o convívio, chacoalhar as potencialidades criativas dos jogadores e espectadores, e, ainda, construir significados através de experimentos de caráter estético.

Corroborando com a visão de Koudela, Slade (1978) argumenta sobre a contribuição do jogo dramático, muito embora esse autor não utilize o termo jogo teatral em suas experiências teatrais com crianças. Para ele, a experiência do jogo dramático traz duas qualidades importantes para o desenvolvimento da criança – absorção e sinceridade, detalhadas a seguir.

Absorção – estar absorto – é estar totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo, com exclusão de quaisquer outros pensamentos, incluindo a percepção ou o desejo de um auditório. Sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e só atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção. (p. 18)

A Criança e as Pedagogias Teatrais

Se, para Vygotsky (1989), é durante as primeiras interações sociais que a criança tem acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio, e no ambiente cultural se compartilha formas de raciocínio, diferentes linguagens (língua, música, matemática), tradições e costumes, o uso de instrumentos é uma prática que amplia e possibilita maior domínio do meio, e o desenvolvimento de habilidades específicas para usar. O desenvolvimento de formas superiores de pensamento ou de comportamento é possível,

portanto, no processo de internalização da cultura. Consequentemente, trabalhar com modalidades artísticas envolve o estímulo de outras percepções sensoriais que implicam a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos. Implicam ainda aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento.

O ensino de teatro pode e deve ser uma ação criativa e dialógica no contexto educacional. Pesquisas correlacionadas trazem, em seu arcabouço teórico, as diversas pedagogias teatrais. Entre elas, a pedagogia de jogos, a pedagogia do espectador, a pedagogia dramática, a pedagogia da performance e outros métodos para se trabalhar teatro na escola. A seguir, cada uma das pedagogias abordadas e/ou utilizadas na pesquisa de campo será brevemente detalhada e, na sequência, será apresentado um novo modelo de pedagogia voltado para o pedagogo ensinar e trabalhar com seus alunos elementos da linguagem teatral.

Pedagogia de Formas Animadas

O Teatro de Formas Animadas, como é conhecido hoje, teve seu respiro inicial ao final da década de 1930, com o advento do teatro infantil no interior das escolas. Inicialmente, a atuação era feita por crianças e suas professoras. Esse movimento inspirou artistas a criarem e produzirem espetáculos para crianças, com outras referências mais elaboradas (Braga, 2007). Destaca-se o caso do Teatro de Amadores de Pernambuco, em 1941, contavam com inúmeros espetáculos para o público infantil. Desde então, esse tipo de teatro foi construindo-se, desenvolvendo-se tal qual uma criança, tateando seu espaço, mas sempre atrelado ao brincar mágico da infância, com seus jogos e brinquedos/objetos que ganham vida pelas mãos e voz do manipulador, escondido atrás dos tecidos do palco e na imaginação de quem assiste. Desde modo, o Teatro de Formas Animadas é a arte do imaginário tornado verdadeiro com outro ser, manipulado pelo brincante, mais conhecido como marioneteiro, bonequeiro, manipulador de bonecos, entre outros.

A título de definição, o teatro de formas animadas inclui máscaras, marionetes, fantoches, objetos, formas ou sombras que representam o Homem, o animal ou qualquer outra ideia abstrata. Costumeiramente, utiliza-se uma estrutura, composta por ferros e tecido (ou outros materiais), por trás desta os bonecos são manipulados pelo bonequeiro. Trazendo para a realidade das escolas, nem sempre é possível ter uma estrutura convencional para o teatro de boneco. Contudo, é possível construir bonecos com recursos diversos, inclusive o uso de sucatas pode ser uma experiência criativa com os estudantes, os quais atuarão construtivamente em todo o processo de aprendizagem criativa. Segundo Rodrigues (2019, p.50) o educador “precisa de uma prática pedagógica principiada pelo professor-artista ou pelo diretor-pedagogo em saber olhar e ver o outro”. Um teatro da infância, da curiosidade sobre as coisas do mundo cabe ao educador apurar seu olhar para o teatro de formas animadas, antes de ver o que fará, estimular seu aluno a olhar para si e para o outro.

Pedagogia do Espectador

A pedagogia do espectador traz uma contribuição inédita para a formação de jovens espectadores, proposta por Desgranges (2003), no sentido de promover a fruição, mas também ensinar a ler e analisar, esteticamente, as obras teatrais, que requerem uma presença efetiva do espectador e uma mútua exposição de atores e espectadores. Como proposta metodológica contemporânea articula exigências artísticas vincadas no contexto sociocultural, do texto e da encenação e pressupostos de mediação semiótica em torno dos espetáculos e espectadores. Assim como o espectador frente ao espetáculo, o professor pode explorar os materiais de apoio educativo para transformar a ida ao teatro numa experiência significativa, através da mobilização do processo de apreciação e criação de seus alunos (Koudela, 2005). A apreciação e análise, por parte das crianças e jovens de espetáculos teatrais de qualidade, bem como a participação em eventos artísticos, são formas de trabalhar

a construção de valores estéticos e o conhecimento de teatro. Neste caso, o professor de qualquer etapa educacional poderá desenvolver atividades didáticas variadas para avaliar a fruição, apreciação e leitura do espetáculo. Nesta abordagem, o professor ajudaria a desmontar o espetáculo assistido com seus alunos, fazendo uma desconstrução, partindo do todo para as partes. Assim, com a devida mediação e preparação anterior do professor, o estudante espectador analisaria o processo de feitura dos elementos cênicos (figurino, cenário, iluminação, sonoplastia, efeitos de dramaticidade) além de criticar os temas do texto, articular a cena com o discurso político-estético, ver como se deu a relação palco-plateia e possíveis implicações sociais do espetáculo para seu grupo ou turma. Nesta pedagogia, o espectador ocupa papel central. O desenvolvimento de sua subjetividade se dá no processo de interpretação e leitura dos signos teatrais. Vale ressaltar que isso não é somente para jovens espectadores adolescentes, mas também para crianças. Aprender a ler um espetáculo é ir se alfabetizando esteticamente.

Pedagogia de Jogos Teatrais/improvisacionais

Os estudos de Japiassu (1998) são pioneiros no Brasil na vinculação da metodologia de jogos teatrais (Spolin, 2008) com a epistemologia sócio-histórica (Vygotsky, 2009). A sistematização de uma proposta para o ensino do Teatro, em contextos formais e não-formais de educação, através de jogos teatrais, foi elaborada por Viola Spolin ao longo de quase três décadas de pesquisas junto a crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos da América. Utilizando a estrutura do *jogo com regras* como base para o treinamento de teatro, Viola Spolin ambicionava libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. Seus esforços resultaram no oferecimento de um detalhado programa de oficina de trabalho com a linguagem teatral destinado a escolas, centros comunitários, grupos amadores e companhias teatrais. Os *jogos teatrais* são

procedimentos lúdicos com regras explícitas. A palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa "local de onde se vê" (platéia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer "eu faço, eu luto" (Slade,1978, p.18). No *jogo dramático* entre sujeitos (faz-de-conta) todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". Nos *jogos teatrais* o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em "times" que se alternam nas funções de "atores" e de "público", isto é, os sujeitos "jogam" para outros que os "observam" e "observam" outros que "jogam". Na ontogênese, o *jogo dramático* (faz-de-conta) antecede o *jogo teatral* (Japiassu, 1998). Esta passagem do jogo dramático ao jogo teatral, ao longo do desenvolvimento intelectual da criança, pode ser explicada como "uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia." (Koudela,1992, p.45.) Os *jogos teatrais* são intencionalmente dirigidos para o outro. O processo em que se engajam os sujeitos que "jogam" se desenvolve a partir da ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo. A finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores, através do domínio e uso interativo da *linguagem teatral*, sem nenhuma preocupação com resultados estéticos cênicos pré-concebidos ou artisticamente planejados e ensaiados. O princípio do *jogo teatral* é o mesmo da *improvisação teatral* e do *teatro improvisacional*, isto é, a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados pela linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação.

A Pedagogia Do Teatro do Oprimido

Em consonância com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1974), defensor da educação libertária, a pedagogia do “Teatro do Oprimido” é uma forma teatral desenvolvida por Augusto Boal, na década de 1970. Consiste na reflexão sobre os modos de organização social a partir da relação entre oprimido e opressor, visando a transformação da realidade. São técnicas e exercícios de teatro que visam a preparação e conscientização dos sujeitos oprimidos. Resumidamente, o impacto da proposta de Boal nos ambientes educacionais proporcionou o debate social no palco da sala de aula, na propositura do teatro fórum e nos jogos e dinâmicas para não atores. Os princípios fundamentais na abordagem de Boal são:

- O teatro como mote para reflexão social;
- O teatro como transformador do sujeito;
- Exposição da dualidade entre opressor e oprimido;
- O teatro é considerado um ensaio da vida real;
- Temáticas escolhidas de acordo com a realidade dos indivíduos que participam dos processos;
- Desenvolvido para atores e não-atores;
- Técnicas de trabalho específicas que resultam em organizações de cenas e espetáculos;
- O público é considerado agente durante o espetáculo (teatro fórum) e pode ser convidado para participar em algumas propostas;
- Apresenta um sistema de troca de papéis (sistema curinga) que promove a experiência de inversão de posições sociais dos atores-jogadores.

É importante ressaltar que o método não tem como regra a montagem de espetáculos. Pode ser realizado em processos pedagógicos em diversos contextos e oficinas de teatro, sendo

muito recomendado aos professores que trabalham com adolescentes. No trabalho com criança, o sistema curinga ajuda na percepção de si e do outro, além de trabalhar o sentimento de empatia.

III - Procedimentos Metodológicos

Este capítulo está organizado em duas partes, na expectativa de trazer para a cena o percurso metodológico trilhado pela pesquisadora. A primeira apresenta reflexões teóricas sobre a pesquisa qualitativa e a definição da metodologia de análise de dados; e, a segunda, apresenta episódios do estudo empírico realizado na fase de pesquisa de campo.

Parte 1 - Pesquisa Qualitativa: Olhar Criativo na Trajetória do Pesquisador

A pesquisa qualitativa como marco histórico da construção do conhecimento científico foi inaugurada em pesquisas no campo das ciências sociais (Minayo, 1994). Tal fato possibilitou a criação de novos desafios que colocaram o pesquisador no centro da questão, interpretando dados e construindo significados. Mas essa mudança paradigmática não ocorreu de uma hora para outra, precisou de criatividade e imaginação no percurso das trajetórias dos pesquisadores modernos, os quais, com um olhar criativo, construíram novos métodos qualitativos e novas teorias, sob a epistemologia sócio-histórica. Somente no fim do séc. XX, a investigação qualitativa ganha maior notoriedade e impacta as pesquisas das diferentes psicologias.

Brinkmann, Jacobsen e Kristiansen (2014) traçam um panorama histórico da pesquisa qualitativa nas ciências sociais, apresentando ao leitor os princípios filosóficos que permearam o conhecimento científico - desde o Iluminismo (séc. XVII), partindo da crítica racional em todos os campos do saber humano, passando pelo dualismo psicofísico de René Descartes (1596-1650), até chegar à perspectiva positivista hegemônica do homem no centro do mundo, no séc. XIX. Assim, já na transição para o século XX, a pesquisa, para ser reconhecida como científica, exigiria rigor e controle do objeto, teria que ser padronizada, medida, calculada, com métodos precisos que permitiriam sua reprodutibilidade. Teria

também que descartar qualquer possibilidade de aproximação entre pesquisadores e pesquisados. Tal paradigma resultou em uma multiplicidade de pesquisas quantitativas que demonstravam os fenômenos, porém não os explicam em suas dimensões diversas.

Nesse cenário de queda dos pressupostos do Iluminismo, a psicologia nasce como ciência no final do séc. XVIII, aportada em conhecimentos da biologia e da filosofia, com o objetivo de compreender os fenômenos psicológicos da mente humana. Para Figueiredo (2007), “é das ruínas do humanismo que nascem as psicologias, e é na relação que cada uma delas estabelece com este fato que se distinguiram as diferentes escolas.” (p. 15). O autor ressalta que, de um lado, encontram-se as escolas que defendem a manutenção do sujeito moderno postulado pelo humanismo e, de outro, as psicologias que sustentam a diversidade dos sujeitos e suas subjetividades, em processo de construção de sentido frente ao caos da contemporaneidade.

Nesse contexto dicotômico, a psicologia enfrentou obstáculos para se firmar como ciência por causa das questões subjetivas envolvidas no processo de pesquisa. Para se manter a legitimidade da pesquisa em psicologia, muitos teóricos defenderam o distanciamento, no qual os aspectos da singularidade do sujeito pesquisado em interação com o pesquisador foram evitados. Ao longo do processo de desenvolvimento do pensamento psicológico científico tradicional, foram sendo descartados os aspectos da singularidade do sujeito, separando pesquisador do sujeito pesquisado, especialmente na tradição americana, a qual produziu inúmeros trabalhos com utilização de metodologia quantitativa. É importante frisar que estamos defendendo a desconstrução da noção de oposição entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Afinal, a pesquisa envolve sempre um processo interpretativo do pesquisador sobre os dados gerados, independentemente das formas como foram construídos.

Brinkman et al (2014) ressaltam que epistemologias de outras áreas do conhecimento ajudaram a montar o berço da pesquisa qualitativa: Hermenêutica com a Arte da

interpretação, o matemático e filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) que inaugurou o termo Fenomenologia a partir da questão "Como o sujeito conhece a si e ao outro?" Até 1950, enquanto o crescimento das cidades não havia sido acelerado, a pesquisa qualitativa não tinha ainda muito espaço, enfrentava obstáculos da corrente behaviorista e era criticada como *não ciência*, por ser fundamentalmente interpretativa. Quando as transformações sociais ficaram muito rápidas, a metodologia qualitativa ganhou espaço para possibilitar compreender, em uma multiplicidade de leituras e perspectivas, as profundas mudanças que ocorrem no sujeito pós-moderno, frente ao novo cenário social e cultural de profundas alterações tecnológicas e científicas. Nesse contexto de busca de inovação na pesquisa qualitativa, os estudos sobre o papel da criatividade no desenvolvimento humano tornaram-se fundamentais.

A abordagem metodológica qualitativa é um caminho para se conhecer como a realidade social se processa a partir de um recorte interpretativo. É uma modalidade de pesquisa na qual o pesquisador busca olhar de forma criteriosa o fenômeno em desenvolvimento, que está acontecendo *in loco*. Exige dele a capacidade de se colocar na visão do outro e costuma se apoiar em, pelo menos, três conceitos - sujeito, tempo e espaço/ambiente - para fazer as ligações interpretativas entre os dados construídos. Nesse mergulho, o pesquisador deve acionar sua criatividade e percepção para elaborar, construir seu percurso metodológico, fazer as escolhas teórico-práticas que permitam acompanhar o fenômeno psicológico em seu desenvolvimento. Por vezes, ele constrói dados a partir da observação. Em outras palavras, participa ativamente do fenômeno pesquisado, desenvolvendo-se como pessoa e promovendo desenvolvimento humano.

A metodologia qualitativa trabalha com objeto/sujeito em ação, em interação ativa com o ambiente, sendo construído e construindo relações e sentidos, de forma intrapsicológica e interpsicológica (Valsiner, 2006). Em todas as etapas da pesquisa, é importante que o pesquisador entenda a visão ontológica de ser humano na qual ele vai

mergulhar para fazer seu trabalho. Mais do que partir de um lugar, é importante descobrir de onde se fala, quem apoia e sustenta teoricamente o que se fala. Alinhado à epistemologia, é importante que ele cultive um olhar criativo sobre o fenômeno, sobre os dados, sobre os métodos e teorias que o nortearão em sua caminhada (Minayo, 1994).

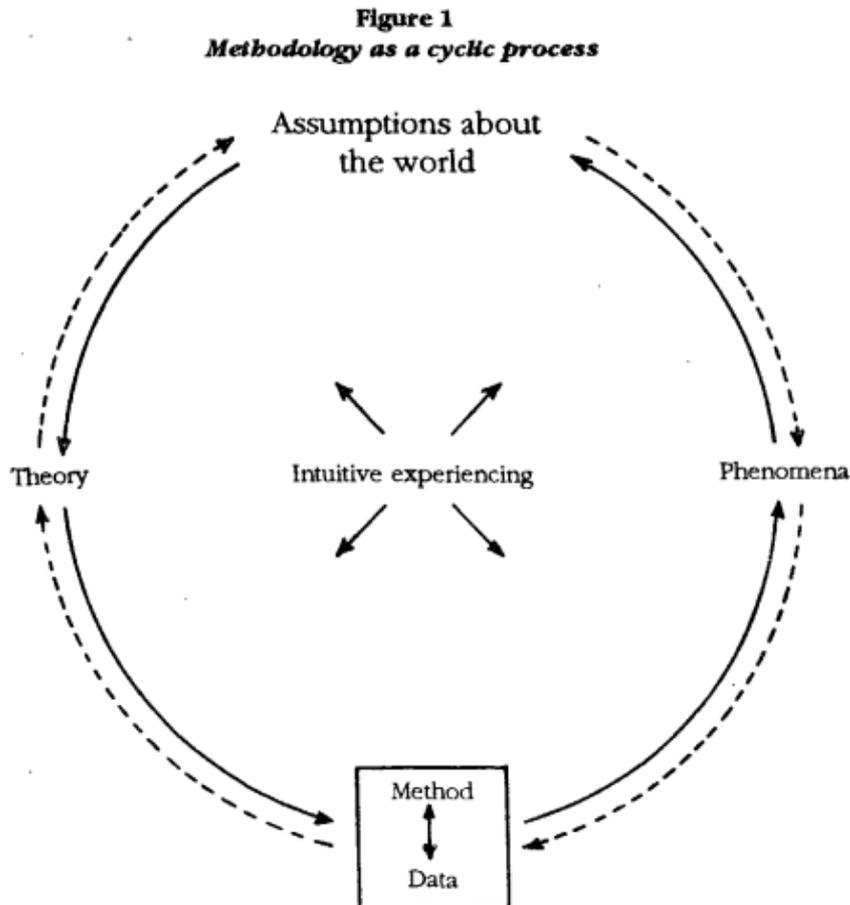
Leavy (2014) coloca dimensões que devem estar entrelaçadas ao nortear a pesquisa: (1) o paradigma filosófico; (2) a práxis orientada para o método e estudo teórico; e (3) a ética que faz articulação entre o filosófico e a prática, perpassando as crenças, os valores e a reflexão crítica sobre o fenômeno estudado. Dessa forma, o pesquisador conseguirá desenhar o percurso metodológico da pesquisa, mas não deve perder a liberdade de pensar criticamente sobre o que produz. Ousaria acrescentar que ele não deve nunca abandonar o olhar criativo durante sua trajetória de pesquisa, uma vez que o processo investigativo é sistêmico, aberto, um vir a ser - construído dialeticamente nas e entre as relações estabelecidas do sujeito com ele mesmo, com a cultura e com os sentidos semióticos co-construídos (Valsiner, 2012).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Valsiner (2006), propõe investigar o fenômeno psicológico no processo de desenvolvimento do sujeito, para compreender como se dá a construção interna de signos e significados. A pesquisa busca captar o fenômeno em constante movimento. Assim, o autor defende que o principal método da psicologia precisa ser a introspecção, a qual abarca um diálogo interno do pesquisador, projetando-se em movimentos de extrospecção. “É com base na própria introspecção que o pesquisador define os objetivos do projeto de pesquisa, os quais vão compor a metodologia como um processo de fluxo cíclico de atividades, e assim, ele obtém uma visão dos fenômenos e desenvolve métodos apropriados” (Branco & Valsiner, 1997, p. 38-39). Deste modo, destacamos na figura 2 a proposta dos citados autores, na qual demonstra o esquema do ciclo metodológico, definido como um processo dinâmico de pensamento orientado a objetivos e procedimentos intervencionistas usados pelo investigador em interação com os fenômenos investigados, o

que leva à construção de novos conhecimentos, em fluxo contínuo de atividades investigativas.

Figura 2

Metodologia como um processo cíclico



Nota. Metodologia como um processo cíclico proposta por Branco e Valsiner (1997).

A pesquisa qualitativa pressupõe um envolvimento profundo do pesquisador com seu estudo, cujo processo de desenvolvimento humano ocorre entre os participantes. Para Neves-Pereira (2019), a compreensão desejada dos fenômenos psicológicos impõe uma “imersão nos processos psicológicos humanos com seus movimentos e transformações específicas” (p. 145). Ao pesquisador da investigação qualitativa cabe compreender que seu processo de estudo do fenômeno ocorre sob o princípio da irreversibilidade do tempo, além de estar submetido a crenças e valores culturais próprios, cujas leituras semióticas e interpretação dos

dados serão construídas dialogicamente. Quanto mais ele mantiver olhar criativo, melhor poderá captar as dinâmicas dos movimentos introspectivos e extrospectivos na feitura de sua pesquisa qualitativa.

Dito isso, cabe ressaltar a dificuldade em construir o ciclo metodológico para essa pesquisa. Desde o início do projeto, foi definido que seria uma pesquisa participante, por contemplar a atuação da pesquisadora junto aos sujeitos, compartilhar saberes e construir dados de forma integrada com a criatividade gerada no processo de criação/produção do espetáculo de teatro apresentado pelos sujeitos ao final da pesquisa de campo. Tudo parecia grande demais, era necessário ampliar o olhar, ver as camadas interacionais ocorridas entre professora-estudante, estudante-estudante, pesquisadora-estudante, pesquisadora-professora. Para se entender a dinâmica de interação selecionou-se a análise microgenética, método de análise qualitativa de dados para identificar, interpretar e analisar episódios de interação entre os sujeitos, captados quando acontecem.

A análise microgenética, na área da educação, é observada por pesquisadores que desenvolvem conhecimentos considerando os processos interativos no ensino e na aprendizagem, a partir da abordagem histórico-cultural como referencial. O termo microgenético, nas Ciências Humanas, diz respeito a pequenas variações ou mudanças, ou ainda a novas formações (gênesis), observadas em todo tipo de processo de desenvolvimento.

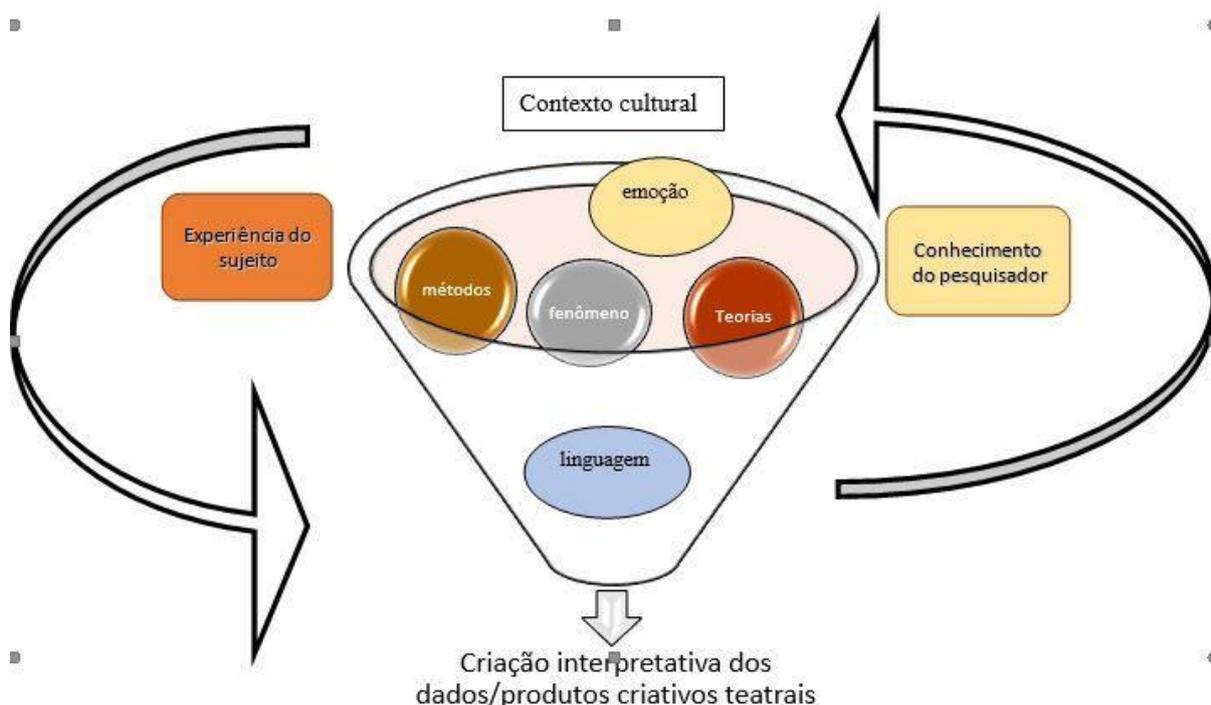
[...] o termo “método microgenético” teria surgido entre pesquisadores cognitivistas, mas tem sido adotado desde então por pesquisadores de outras perspectivas teóricas: a teoria sociocultural (histórico-cultural), cognitivista (pós-piagetiana) e a teoria de sistemas dinâmicos (psicologia do desenvolvimento). Algumas questões de pesquisa que motivaram o desenvolvimento da análise microgenética na psicologia do desenvolvimento dizem respeito, por exemplo, à instabilidade x estabilidade de novos padrões de comportamento emergentes após uma certa intervenção, ou se estes novos

padrões suprimem os padrões anteriores ou coexistem com eles (Barbosa & Vaz, 2019, p. 460).

O caminho metodológico da pesquisa foi trilhado com olhar criativo, aberto ao instante, acolhedor à reflexão crítica, que vê com o olho de dentro e de fora, em um processo sistêmico cíclico, retroalimentando a teoria e a prática de pesquisa. Parafraseando o ciclo metodológico apresentado por Valsiner (2017), elaborou-se um diagrama objetivando exemplificar o processo de construção criativo da metodologia de pesquisa participante para o ensino de teatro (figura 3). Acompanhar e mediar o fenômeno se deu de forma dinâmica, em processo sistêmico e aberto, no qual a busca por uma metodologia formal acabou sendo a própria metodologia da pesquisa, de filtragem de informações e encontros de diálogo entre as três grandes áreas: criatividade, desenvolvimento infantil e ensino de teatro. Utilizou-se a metáfora do sujeito pesquisador como a figura de um funil giratório que, inserido no contexto cultural, vai agindo e mesclando conhecimentos, teorias, métodos, encontrando linguagem, lidando com aspectos emocionais, tanto os próprios, quanto dos sujeitos participantes, para chegar ao resultado interpretativo final dos dados. No caso do ensino de teatro, tanto o processo de criação, quanto o resultado revelaram dados e proporcionaram interpretações muito interessantes do ponto de vista do desenvolvimento da criatividade dos estudantes, mudanças comportamentais e de práticas das docentes que acompanharam a pesquisa.

Figura 3

Diagrama da metodologia da pesquisa participante para o ensino de teatro



Um ponto importante da pesquisa foi a participação das crianças na construção dos dados dessa pesquisa. Antes de tudo, foi necessário compreender a condição das crianças e a noção de infância no trabalho de investigação. Neste ponto, Christensen e Prout (2002) identificam quatro formas de compreensão, a saber: a criança como objeto, a criança como sujeito, a criança como participante, a criança como participante e co-pesquisadora. Portanto, nesta pesquisa elas serão consideradas como sujeitos participantes, atuantes e co-produtores de sentido nas diversas cenas que construirão, a partir da mediação da pesquisadora.

Importa envolver as crianças em todas as etapas do processo de investigação, dando a elas todas as informações pertinentes, os objetivos e procedimentos da pesquisa, sempre incluindo-as como sujeito de fala, abrindo um espaço de escuta, bem como dirimindo dúvidas

sobre as atividades da pesquisa. Para resguardá-las, seus nomes não serão divulgados. Christensen e Prout (2002) alertam para o princípio fundamental da simetria ética na pesquisa com crianças, como um meio de mitigar riscos e garantir o direito delas de serem ouvidas e terem voz durante a condução da pesquisa.

Parte 2 - A Pesquisa

Considerando a abrangência do estudo dos processos criativos no desenvolvimento infantil, por meio do ensino de teatro, optou-se pela pesquisa participante, com mediação exploratória, de natureza qualitativa e com observações diretas e filmadas, catalogadas por data e episódios e registros em diário de bordo. Por critério de relevância e diversidade de protocolos utilizados, foram selecionados doze dias de atividades interventivas para serem separados em episódios, cujos dados passaram por análise microgenética. As atividades foram classificadas em explorações lúdico-criativas, elaboração de roteiro cênico, construção/ensaios de cenas e dia de estreia/apresentação.

Metodologia e Delineamento

Primeiramente, o projeto de pesquisa (nº 49235321.7.0000.5540) foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o parecer nº 4.962.954. Foram aprovados também os documentos associados à pesquisa: (1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; (2) Termo de autorização, especificamente para fins acadêmicos, de captação de som e imagens dos estudantes segundo consentimento dos pais/responsáveis; (3) o roteiro de entrevista semiestruturada; e (4) os protocolos de intervenção da pesquisadora com atividades lúdico-criativas-teatrais, organizados nos anexos desta dissertação.

Participantes

Os participantes foram selecionados pelos critérios de afinidade com os temas arte e criatividade, por pertencerem ao sistema público de educação do Distrito Federal, e por trabalharem com a faixa etária de estudantes de oito a nove anos de idade. Sendo assim, após várias consultas a colegas trabalhadoras da educação e aos dirigentes de escolas públicas da regional Taguatinga, destacou-se a dificuldade em conseguir autorização dos gestores para realização da pesquisa de campo. Entre as justificativas apresentadas, houve preponderância acerca do isolamento social durante a pandemia do Covid-19, que impôs adoção de aulas a distância. Até agosto de 2021, as escolas públicas ainda permaneciam em regime de aula *online*, situação alterada em meados do mesmo mês. Foram selecionadas duas professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, atuantes no 3º ano do Ensino Fundamental I, e dezoito estudantes (entre 8/9 anos), sendo nove meninas e nove meninos.

Local da Pesquisa

Escola pública de Educação Básica – Ensino Fundamental (anos iniciais), localizada na região administrativa de Taguatinga/DF, funciona em regime integral e atende cerca de quatrocentos estudantes da comunidade e de outros bairros: Ceilândia, 26 de setembro, Vicente Pires e Águas Lindas-GO.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados na investigação foram: (1) observação direta filmada das atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas pelas professoras; (2) entrevista semiestruturada com os participantes; (3) ações de intervenção para aplicação de atividades e dinâmicas lúdico-teatrais, com filmagem de 5 a 10 aulas de teatro, em dias diferentes; (4) diário de campo.

Procedimentos

Primeiramente, realizou-se a revisão de literatura, em seguida levantamento dos estabelecimentos de ensino (público e privada) onde a pesquisa poderia ser realizada, utilizando-se dos seguintes critérios de seleção: (1) escola do Ensino Fundamental (anos iniciais), pertencente ao sistema de educação do DF, que tivesse ensino de teatro na grade curricular; (2) ou que tivesse alguma professora pedagoga que trabalhasse com artes cênicas e criatividade; (3) a escola selecionada, caso fosse pública, não poderia pertencer a Escolas Parque. Logo em seguida, realizou-se a seleção dos participantes, reuniões para alinhamentos com a direção e coordenação pedagógica da escola, revisão dos instrumentos de entrevista semiestruturada a ser aplicada às professoras, objetivando investigar qual é o sentido dado à criatividade pelos professores de ensino fundamental I, durante as aulas de arte/teatro. A coleta de dados e entrevista com a dupla de professoras e grupos de crianças, a intervenção direta nas aulas de arte/teatro, com gravação em vídeo, análise dos dados e das observações diretas filmadas ou registradas em diário de bordo, foram realizados durante quase três meses, entre setembro e dezembro de 2021. Catalogação dos dados e seleção de episódios, a serem transcritos e analisados, duraram oito meses, e a elaboração do relatório final, seis meses.

Parte 3 - Dados Gerais da Pesquisa de Campo

Sabemos que a realidade social do fenômeno a ser estudado pode ser representada por maneiras informais e formais de comunicar, e que os instrumentos de comunicação, em uma pesquisa, podem ser compostos de textos, falas, imagens, sons e performances interativas entre os participantes. Na pesquisa qualitativa realizada, todos esses elementos foram importantes na elaboração/coleta dos dados. Para construção dos resultados, foram

considerados alguns fatores da trajetória biográfica das crianças, dos professores e do ambiente da escola, os quais foram associados, confrontados, interpretados à luz da teoria da psicologia cultural da criatividade, em diálogo com conceitos de jogo dramático e jogo teatral, advindos da pedagogia teatral.

A pesquisa participante foi planejada, inicialmente, para ocorrer durante 10 meses,, para que fosse possível acompanhar o desenvolvimento dos participantes ao longo do ano letivo. Mas o cenário da pandemia impossibilitou atuação presencial nas escolas e impôs que a pesquisa fosse redimensionada e focasse apenas no acompanhamento das sessões de teatro presenciais, com os estudantes participantes da pesquisa. As professoras acompanharam a pesquisa como observadoras e participaram da avaliação do processo criativo, por meio de entrevista gravada. Os encontros com a turma ocorreram entre setembro e dezembro de 2021, duas vezes por semana, sendo um dia para observação das dinâmicas de interação professora-aluno e aluno-aluno, durante as aulas e rotinas escolares; e outro, para as sessões do trabalho com teatro propriamente dito. Ao total, foram 22 (vinte e dois) encontros, dos quais 5 (cinco) ocorreram na última semana, cotidianamente, em função dos ensaios finais para a apresentação teatral. Todas as sessões foram realizadas na sala de aula e documentadas em áudio, vídeo e fotos, com interrupções e cortes. Em algumas vezes, uma ou duas crianças pediram para operar a câmera, sendo o pedido atendido, de vez em quando. Afinal, havia curiosidade de saber o que elas poderiam selecionar para ser visto, quais escolhas fariam e o que comentariam.

A sala do 3º ano A é a última sala do primeiro corredor de salas da escola, já perto dos banheiros e do pátio da cantina escolar. Construída em formato retangular, de 8m X 6m, a sala tem uma *meia parede* com vão até o teto, preenchido pelas janelas de correr, que dão visão para a quadra coberta de esportes. Oposta a essa parede, há outra parede com janelas basculantes no alto, a porta de entrada e um mural de 2m X 1m. Na parede ao lado da porta

de entrada, um quadro branco, dois murais pequenos, com decoração em figuras feitas de EVA e um ventilador. Na parede de fundo da sala, tem uma TV de 40 polegadas, duas estantes de ferro, com os livros de uso em sala, um armário alto, de aço e com portas trancadas por cadeado, um armário mais baixo, com gavetas para papéis diversos e, sobre ele, vários colchonetes. As carteiras (mesa individual e cadeira) estão posicionadas uma ao lado da outra, ao longo das paredes que têm janelas. Estiveram disponíveis apenas 10 carteiras, ao centro da sala, de frente para o quadro branco. As demais carteiras ficavam encostadas nas laterais da sala. A mesa e cadeira da professora estão no canto da parede de janelas, paralelamente ao quadro branco.

As sessões de teatro ocorriam na sala de aula. As cadeiras eram afastadas e enfileiradas ao longo das paredes, o que permitia ter um espaço livre, no centro da sala. Sobre esse espaço colocavam-se tapetes emborrachados ou tatame, para que fosse possível realizar atividades corporais. Todos os estudantes da turma tiveram autorização dos pais para participarem da pesquisa e das sessões de teatro. No entanto, foi respeitada a vontade das crianças em participar ativamente das atividades ou apenas observar. Houve dias em que alguns preferiram apenas observar as aulas e outros queriam filmar, conforme mencionado anteriormente.

As professoras regentes cederam alguns horários para que fossem feitas as sessões de teatro e criatividade:

- segunda-feira – de 10:40 a 11:25 – 45 minutos
- sexta-feira - De 13:30 a 14:20 – 50 minutos
- na última semana da pesquisa (de 13 a 17/12/2021), foram cedidos horários estendidos em três horas, para que fosse possível realizar ensaios gerais e confecção de objetos cênicos.

Do grupo inicial de 18 (dezoito) estudantes, sendo 09 (nove) meninas e 09 (nove) meninos, originalmente matriculados na turma e participantes da pesquisa, permaneceram 15 (quinze), até o dia da apresentação, mas todos participaram do processo. Seus nomes estão relacionados abaixo:

- 1) Robô (9 anos, 3º ano)
- 2) Sócris (9 anos, 3º ano)
- 3) Topboy (9 anos, 3º ano)
- 4) Chuteira (9 anos, 3º ano)
- 5) Jumel (9 anos, 3º ano)
- 6) Bella (9 anos, 3º ano)
- 7) Boneca (9 anos, 3º ano)
- 8) Melissa (9 anos, 3º ano)
- 9) Biabi (10 anos, 3º ano)
- 10) Valente (9 anos, 3º ano)
- 11) Fernanda (9 anos, 3º ano)
- 12) Luana (9 anos, 3º ano)
- 13) Cacá (9 anos, 3º ano)
- 14) Superman (9 anos, 3º ano)
- 15) Bob (9 anos, 3º ano)
- 16) Lulipe (9 anos, PNE 3º ano)
- 17) Artilheiro (9 anos, 3º ano)
- 18) Danzara (9 anos, 3º ano)

Em função da pandemia do COVID-19, ficou estabelecido, pela Secretaria de Educação do DF, que o retorno presencial às aulas, nas escolas do Distrito Federal, ocorreria com escala de alunos, intercalando cada grupo, semanalmente. A turma A do 3º ano ficou

com as cores amarelo e roxo (Quadro 1). Pertenciam ao grupo amarelo os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem/acompanhamento do conteúdo ou que tiveram maiores transtornos durante as aulas remotas. No grupo roxo, estavam os estudantes que conseguiram aprender em casa, por meio das aulas remotas, ocorridas desde março de 2020, e que puderam acompanhar o andamento das aulas e os conteúdos programados pelas professoras regentes.

Lidar com essa separação foi um desafio à parte. Por vezes, programou-se realizar as mesmas atividades nos dois grupos, mas nem sempre foi possível. Cada grupo tinha características específicas, subjetividades únicas, que imprimiam ritmos diferentes às dinâmicas. Foi previamente combinado, com os estudantes, que eles poderiam escolher um nome fictício para constar nesta dissertação. Entende-se que essa estratégia daria liberdade para se verem e manifestarem suas identidades da forma como quisessem. Contudo, por questões éticas, no presente trabalho, aqueles que optaram por manter seu nome verdadeiro tiveram seus nomes substituídos por outros fictícios. Os discentes serão citados no presente trabalho ora agrupados, conforme escala/rodízio de grupo organizado pela gestão da escola, ora em grupo único. Conforme mencionado, ao final de outubro de 2021, o Governo do Distrito Federal autorizou o retorno das aulas de modo cem por cento presencial, nas escolas públicas (Portaria Conjunta nº 12, de 28 de outubro de 2021). Mediante essa alteração, a partir do dia 03 de novembro, os dois grupos de estudantes passaram a estar juntos na sala, o que contribuiu, consideravelmente, para o andamento da pesquisa de campo e a realização dos protocolos de intervenção com atividade lúdico-criativa-teatrais.

Quadro 1

Alunos na escala/rodízio dos grupos organizado pela gestão da escola

Distribuição de alunos do 3º ano por grupo

Grupo Amarelo	Grupo Roxo
Robô	Superman
Sócris	Fernanda
Bella	Jumel
Danzara	Valente
Boneca	Luana
Chuteira	Bob
Lulipe	Topboy
Biabi	Artilheiro
	Cacá
	Melissa

A direção da escola estabeleceu uma rotina de ações bem estruturadas para atender às necessidades dos estudantes do turno integral, cujas atividades envolviam todas as pessoas que trabalhavam na escola. Desde o momento da entrada, até a saída dos estudantes, vários profissionais da educação estiveram comprometidos em tarefas diferentes, simultâneas ou não, todos voltados para o processo ensino-aprendizagem. Em função do protocolo sanitário para retorno presencial das atividades escolares, o intervalo do período vespertino foi cancelado e o da manhã era realizado por turma. As principais tarefas da grade horária escolar dos participantes desta pesquisa foram:

- 08:30 – entrada dos alunos
- 08:40 a 9:00 – café da manhã
- 9:05 a 10:00 – atividades didáticas
- 10:00 a 10:20 – intervalo na quadra

- ☐ 10:30 a 11:20 – atividades didáticas
- ☐ 11:25 – higiene das mãos para almoçar
- ☐ 11:30 a 12:15 h – almoço
- ☐ 12:15 a 13:20 – hora da soneca/descanso e troca de professoras/pedagogas
- ☐ 13:30 a 14:20 – atividades didáticas
- ☐ 14:30 a 14:50 – Lanche
- ☐ 14:50 a 15:40 – atividades didáticas
- ☐ 15:40 a 16:00 – saída dos alunos da escola

A escola está localizada na região administrativa III do Distrito Federal (Taguatinga), em zona urbana, muito próxima a um hospital público. Foi criada em 1985, de forma emergencial, para atender a clientela da dita invasão da Chaparral. Trata-se de uma comunidade de baixo poder aquisitivo, com história de vida de sacrifícios, desajuste social e falta de oportunidades tanto sociais, como profissionais. Inicialmente, atendia cerca de 700 estudantes por ano, da 1ª à 6ª série, mas em 2010 passou a ser Centro de Ensino Fundamental, com atendimento do 6º ao 9º ano. Atualmente, a escola atendia cerca de 400 estudantes, em jornada diurna de 10 (dez) horas, matriculados no Ensino Fundamental de 9 anos – anos iniciais (do 1º ao 5º ano). Atende crianças advindas da comunidade local e dos bairros 26 de setembro e Vicente Pires/Vila São José. Ambos se localizam em áreas de ocupação irregular, em processo de regularização fundiária.

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola, muitos problemas a circundam, dada a situação de vulnerabilidade socioeconômica das pessoas que atende. Entre eles, foram citados: pedofilia, uso de drogas, carência de alimentação de alguns estudantes, filhos que são forçados a serem independentes dos pais (ausência dos pais no lar). Alguns têm facilidade em acessar conteúdos pornográficos e outras crianças são usadas para passar drogas. É comum encontrar estudantes que são filhos de pais presidiários e ex-presidiários.

Alguns pais têm problemas de alcoolismo e uso de drogas. A direção da escola relatou que alguns pais são ausentes na vida escolar de seus filhos.

O grupo de crianças participantes desta pesquisa, de uma maneira geral, pertencia a famílias de baixa renda ou da classe trabalhadora:

1. Robô mora no município de Águas Lindas-GO, a 45 quilômetros da escola. Acorda às 04:30h, juntamente com o pai. Pega duas conduções até a escola e fica lá até as 17:00 horas, quando seu pai retorna do serviço, para pegá-lo. Por várias vezes, Robô relatou cansaço e sonolência durante as aulas nas quais o acompanhei. É uma criança que se mostrou mais tímida e insegura. Por vezes, isolava-se em sua carteira, especialmente quando tinha dificuldade na tarefa de sala.
2. Sócris mora com os pais e 4 irmãos, na região do bairro 26 de setembro, área de ocupação irregular entre Vicente Pires/DF e Brazlândia/DF. Pega transporte escolar público para chegar à escola, é uma criança muito carinhosa, que buscou contato, atenção e aprovação minha o tempo todo. Apresentou grande dispersão tanto nas atividades pedagógicas de sala, quanto nas atividades ou nos protocolos das sessões de teatro. Essa criança não tinha colchonete para descansar, ficava debruçada sobre a mesa, o que dificultava ainda mais sua concentração nas aulas do período vespertino. Então, procurei, entre familiares meus, uma doação de um colchonete para ele. Quando o recebeu, mostrou-se muito feliz e, em alguns dias, conseguiu dormir na hora do descanso.
3. Topboy é o filho mais velho, dentre dois irmãos. Mora com os pais e os avós maternos, próximo à escola. É uma criança observadora e curiosa. Apresentou facilidade de concentração nas atividades didáticas. Participou de algumas sessões

de teatro, mas preferiu participar como técnico na montagem da apresentação teatral que realizamos.

4. Chuteira adora jogar futebol. Mora perto da escola, com os avós e a mãe. Preferiu não falar do pai. Apresentou dispersão nas atividades teatrais e se recusou a participar da montagem cênica da turma. Colaborou como assistente de cenário.
5. Jumel mora com os pais, em local próximo à escola. Sempre levou seu próprio lanche, que dividia com as meninas. Nas atividades de sala, mostrou-se atenta e concentrada. Nas sessões de teatro, participou ativamente, mas se identificava como uma menina tímida.
6. Bella mora com a mãe e a avó, em um local perto da escola. Apresentou autonomia nas atividades didáticas da sala. Nas sessões de teatro, apresentou grande preocupação e cuidado com sua aparência. Sempre recusava o lanche da escola, dando preferência ao que tinha trazido de casa.
7. Boneca mora perto da escola, com a avó, dois irmãos mais novos e sua mãe. Identificou-se como sendo tímida, mas participou com entusiasmo das sessões de teatro. Em sala, apresentava dispersão, mas nos ensaios mostrou-se muito atenta.
8. Melissa mora com os pais e quatro irmãos, em região próxima à escola. É muito concentrada e disciplinada nas atividades de sala. Mostrou-se mais introvertida nas relações interpessoais e, nas intervenções teatrais, mostrou-se mais extrovertida e participativa.
9. Biabi mora com os avós e irmãos. Procurou, constantemente, aprovação das professoras nas atividades que fez em sala e se mostrou muito observadora e atenta nas atividades teatrais, dando sugestões na direção de cena.
10. Valente mora com a avó. É uma criança muito falante, extrovertida e atenta em sala. Mostrou-se muito participativa e criativa nas sessões de teatro.

11. Fernanda mora perto da escola. Apresentou liderança entre as crianças. Desenvolveu as atividades tanto de sala, quanto de teatro, com desenvoltura e autonomia.
12. Luanna mora um pouco mais distante. Vai à escola em transporte particular da mãe. Tem uma irmã bebê, do segundo relacionamento da mãe. Mostrou-se muito competitiva nas interações em sala.
13. Cabeça mora com seus pais e dois irmãos, perto da escola. É bastante atento e rápido nas atividades de produção de texto. Participou de alguns exercícios do protocolo de teatro, mas, na montagem final, preferiu ser sonoplasta.
14. Superman mora distante da escola, com sua mãe e seus avós. Pega ônibus escolar público. Apresentou timidez no início das aulas de teatro, mas depois mostrou-se muito interessado e curioso com o processo de montagem.
15. Bob mora perto da escola, com sua mãe. Esteve, algumas vezes, retraído e alheio às atividades de teatro. Recusou-se a participar da montagem teatral, em sala, mas substituiu um colega que fazia o personagem policial. Tem autonomia na execução das atividades didáticas e é muito rápido em raciocínio lógico.
16. Lulipe mora bem longe da escola – Vila São José. Precisa pegar transporte escolar público. Faltou muito às aulas, e, quando presente, sempre estava inquieto. Nas sessões de teatro, participou com entusiasmo, mas não finalizou o processo, pois faltou nos dias de ensaios e da apresentação.
17. Artilheiro mora na região da 26 de setembro, com os pais e dois irmãos do primeiro casamento da mãe. Utiliza transporte escolar público. Apresentou autonomia nas atividades em sala e participou de algumas sessões de teatro.
18. Danzara mora em local próximo à escola, com a avó e a mãe. Os pais são separados. É muito extrovertida, concentrada e adora dançar. Participou

ativamente das sessões de teatro e dos ensaios, mas não pode se apresentar por ter machucado o pé no fim de semana anterior ao dia da apresentação.

Figura 4

Participantes em Dia Festivo



Nota. Sujeitos da pesquisa em festividade de encerramento de ano.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Tabela 2*Perfil social dos participantes - estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental*

Nome	Onde mora	Com quem mora	Como chegar à escola	Observações das professoras
Sócris	26 de setembro	Pai e mãe, 3 irmãos	Transporte público	Apresenta insegurança, timidez, cansaço, dificuldade em realizar as tarefas de sala.
Robô	Águas Lindas-GO	Pai e avó paterna	2 conduções públicas	Tímido/Inseguro
Topboy	Próximo à escola	Pai, avós, irmãos		Observador/curioso
Chuteira	Próximo à escola	Mãe e avós	carro	Disperso
Julia Mel	Próximo à escola	Pais	a pé	Atenta/concentrada
Bella	Próximo à escola	Mãe e avó		
Boneca	Próximo à escola	Avó, dois tios,	a pé	Dispersa
Melissa	Próximo à escola	Pais e quatro irmãos		Concentrada e disciplinada
Bia		avós e irmãos		observadora e atenta
Valente		avó	a pé	falante, extrovertida e atenta em sala
Fernanda	Próximo à escola		a pé	Exerce liderança
Luanna	Taguatinga		transporte particular da mãe	competitiva
Cabeça	Próximo à escola	Pais e dois irmãos	a pé	atento e rápido
Superman		mãe e seus avós	ônibus escolar público	interessado e curioso
Bob		mãe	a pé	Bom raciocínio lógico, autonomia nas atividades
Lulipe	Vila São José – Vicente Pires		transporte escolar público	inquieto
Artilheiro	26 de setembro	pais e dois irmãos do primeiro casamento da mãe	transporte escolar público	Extrovertido, concentrado
Danzara	próximo à escola	avó e a mãe		extrovertida, concentrada e adora dançar

IV - Análise dos Encontros Criativos Nas Sessões de Teatro na Escola

Os protocolos lúdico-criativo-teatrais basearam-se no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (2006; 2008; 2015) e nos exercícios propostos por Augusto Boal (1998), escolhidos entre os diversos “Jogos para atores e não atores,” partindo dos mais simples aos mais complexos. Entende-se por jogo teatral uma atividade lúdica que proporciona interação social entre os jogadores, construído com foco e regras específicas, que auxilia na preparação de atores e estudantes na vivência da cena, melhora a concentração e a prontidão para a ação cênica. De uma maneira geral, para Spolin (2008), cada jogo teatral deve ter uma estrutura dramática básica que define três questões: O QUÊ, QUEM, ONDE. Assim, é possível ter elementos cênicos, textuais e não textuais, para construir a cena, por meio de improvisação, posto já se saber o que irá acontecer, com quem a ação acontecerá, e onde ela vai ocorrer. Como cada participante vai interagir no jogo dependerá do momento e das interações entre eles. É nesse espaço de troca com o outro, no intercâmbio entre as regras do jogo e agir em cena, que a criatividade cênica pode se desenvolver.

Utilizou-se essa estrutura para criar coletivamente o espetáculo de teatro que as crianças apresentaram como resultado das sessões de teatro desta pesquisa. Em apenas oito encontros, elaboramos roteiro a partir de um texto trabalhado em sala, criamos personagens (QUEM), novas situações (O QUÊ), roupas, cenários (ONDE) e sonoplastia. Mas antes de falar do fim, vejamos o processo da coleta de dados por meio dos protocolos lúdico-criativo-teatrais mediados pela pesquisadora. Para melhor compreensão, todas as sessões teatrais foram classificadas em quatro grandes etapas:

1. Preparação - de setembro a novembro/22 - atividades corporais por meio de jogos e brincadeiras que trabalham atenção, concentração, foco, prontidão e resposta corporal à estimulação imagética/sensorial.

2. Exploração de materiais expressivos – novembro/22 - atividades lúdico-teatrais-criativas em suportes variados: teatro de bonecos, mímica, uso inusitado do objeto, história maluca, jogo de faz de conta (jogo simbólico).

3. Elaboração e pesquisa de cena – dezembro/22 - protocolo para criação coletiva de uma cena ou espetáculo, elaboração de roteiro, ensaios de cena, criação dos elementos teatrais (figurino, cenário, adereços, sonoplastia e efeitos).

4. Ensaio geral e apresentação - 16 e 17/12/22 - ensaios para atingir fluência e harmonia, apresentação ao público e feedback.

Considerando-se que o desenvolvimento das criatividade dos sujeitos ocorreu durante todo o processo teórico-prático de coleta de dados, relacionou-se as etapas acima dos protocolos lúdico-teatrais às etapas/percurso do processo criativo proposto por Wallas (1926). São elas: preparação mental(as informações são pesquisadas), fase de incubação(fase que os elementos pesquisados estão colocados no funil criativo do criador), fase de iluminação (quando a ideia se torna consciente) e, ainda uma fase de verificação” para testar a ideia uma vez elaborada. Deste modo, as etapas da produção teatral escolar da proposta PCE estariam alinhadas ao processo criativo defendido por Wallas:

- a) etapa 1 (preparação) estaria atrelada à fase de preparação mental;
- b) etapa 2 (exploração de materiais expressivos) estaria alinhada à fase de incubação;
- c) etapa 3 (elaboração e pesquisa de cena) ligada à fase de iluminação;

d) etapa 4 (ensaio geral e apresentação) estaria relacionada à fase de verificação.

Sendo assim, nesta pesquisa entende-se que a grande contribuição do teatro no ambiente educacional está no percurso do desenvolvimento da criação cênica até a apresentação final. É no caminhar da preparação cênica que os sujeitos encontram meios para desenvolver suas potencialidades criativas. Nesse processo eles são desafiados, esbarram em dificuldades e encontram soluções, ou melhor, criam soluções pertinentes ao contexto sociocultural envolvido. Vejamos como as etapas ocorreram na pesquisa-ação.

Descrição dos Episódios Indicados nas Etapas do Processo Criativo-Cênico

Etapa 1: Preparação

Episódio 1 - O primeiro dia do grupo amarelo.

Método da coleta de dados: observação participante, registro narrativo-analítico em diário de bordo.

Participantes: Sócris, Chuteira, Boneca, Danzara e Robô.

Descrição:

Era a última sexta-feira de setembro. Estava muito animada para conhecer as crianças do 3º ano A, turma de período integral com a qual fui autorizada a realizar a pesquisa, sob regência das pedagogas Adriana e Mariana. Apresentei-me à direção da escola e fui levada até a sala de aula, para me apresentar à professora Adriana, uma vez que a professora Mariana chegaria

somente às 12h30, para assumir o turno da tarde. Fizemos um breve passeio pela escola, enquanto conversávamos, sem faltar o costumeiro cafezinho na sala das professoras.

Naquela semana, era a vez do grupo amarelo. Os estudantes estavam na quadra, todos com máscaras para proteção de nariz e boca, e acompanhados pelo educador social³. Era hora da aula de educação física, mas o professor estava sob licença. Para o primeiro dia, planejei fazer algo mais formal, uma apresentação do projeto de pesquisa, em slide. Porém, percebi que era hora de pegar algo da bagagem, dialogar, improvisar e criar uma estratégia. Fui me aproximando, aos poucos, da quadra coberta. Havia oito crianças, três meninas e cinco meninos. Depois fiquei sabendo que apenas cinco estudantes pertenciam à turma da pesquisa. As demais eram de outras turmas da escola. Três brincavam com a bola de futebol, duas, com uma corda de pular, e as outras três corriam. No banco, sentado, supervisionando as crianças, estava o educador social, constantemente conferindo o seu celular, quando então percebeu minha presença.

Apresentei-me e aguardei a chegada da professora Adriana, que veio para conversarmos com a turma. Solicitei que os estudantes fizessem uma grande roda, mas antes todos andaram sobre a linha do círculo da marcação de meio de campo da quadra de futebol e, ao meu sinal, sentaram-se. Alguns começaram a rir e brincaram de desequilibrar como o equilibrista do circo. Outros apenas seguiram de cabeça baixa.

Durante cerca de trinta minutos, conversamos muito sobre Arte, escola e sonhos. Esses assuntos surgiram ao me apresentar, contar um pouco da minha história com teatro, sobre a

³ O programa Educador Social Voluntário – ESV tem como objetivo oferecer auxílio e melhorar o atendimento nas unidades que necessitam deste suporte como as de Educação em tempo integral, que atendem a educação infantil e o ensino fundamental e de Educação especial, com funções definidas em edital, regulamentado por portaria própria, publicada anualmente pela Secretaria de Estado de Educação. As pessoas são selecionadas pelos gestores escolares e recebem ajuda de custo para transporte público, atuando de 4 a 8 horas diárias. Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/educador-social-voluntario>.

pesquisa e o porquê de eu gostar de trabalhar com crianças. Cada um, em seu tempo, foi também se apresentando e falando do que gosta na escola e onde eles vêem arte.

Danzara – “Eu gosto de dançar, moça.”

P – “Que legal, Danzara! Dançar faz a gente esquecer os problemas, né?”

Socris – “A Danzara fica dançando na sala e a tia não deixa.”

P – “Ah é? Que dança?”

Socris – uma de TikTok.

Chuteira – “Ela faz assim... (tentando imitar a dancinha se joga no chão rindo).”

P – “Tá bom, tá bom... é assim mesmo Danzara?”

Danzara – “É... se deixar, eu danço toda hora. (Sorri marota) Mas você sabia que a Boneca é uma artista?”

P – “Não sabia, mas quero muito saber. Qual tipo de arte você gosta, Boneca?”

Boneca – “Gosto de tudo, mas gosto mais de desenhar.”

Danzara – “É sério! Ela faz tudo muito lindo, você vai ver quando a gente chegar na sala.”

P – “Sim, Danzara! Eu quero muito ver.”

Boneca – “Mas você vai ver e não pode rir. Eu tenho vergonha.”

Danzara começa a rir alto, Boneca ri também, mas abaixa a cabeça.

P - “Boneca, não precisa ter vergonha, a Arte pode provocar vários sentimentos nas pessoas. Às vezes fico alegre, triste, animada... é normal, quando a gente faz Arte e outra pessoa vê o que a gente faz é uma coisa meio mágica, porque foi a gente que fez, que criou.”

Robô – “Eu tenho vergonha de mostrar o que faço, moça.”

P – “Não precisa ter vergonha, Robô. Cada um faz do seu jeito e esse jeito é lindo.

Danzara – Eu não tenho vergonha, eu mostro mesmo, porque tudo meu é lindo!” (Faz biquinho de blogueirinha).

P - “Mas queria saber de uma coisa, quando vocês estão criando... se vocês costumam imaginar alguma coisa antes de desenhar essa coisa?”

Danzara – “Eu fico parada pensando...” (cai na risada, seguida por Socris e Chuteira).

Chuteira – “Eu espero a tia falar o que é para fazer.”

Boneca – “Às vezes, sim... tem vez que começo com uma coisa e aí vou vendo outras coisas... é muito legal fazer o que vai aparecendo na minha cabeça. Por isso que gosto dessa escola, mas eu não posso...” (olhos enchem de lágrimas)

Danzara – “Tia, ops... moça! Olha, ela vai chorar!”

Boneca levanta e se afasta da roda. Danzara vai atrás dela, abraça-a. Depois retorna e informa que ela está chorando. Eu me aproximo e pergunto o que havia acontecido.

Boneca – “Tia... é que eu gosto de tudo daqui dessa escola... (chorando) eu posso fazer as coisas, desenhar, pintar, brincar... (soluçando)... eu vou embora no outro ano... meus amigos, ninguém vai sair.”

P – “Mas, calma! Vamos conversar com sua professora.”

Assim finalizou a importante primeira interação pesquisadora/sujeitos (as crianças do grupo amarelo). Aos poucos, Boneca se acalmou e preferiu brincar com uns objetos de miniatura que trouxera de casa, dispendo-os cuidadosamente sobre o banco de madeira, no seu jogo de faz de conta balbuciava as falas dos bonecos, tão baixinho que não foi possível registrar.

Resultados:

A conversa em roda, sentados no chão da quadra, fora do rigor padronizado da sala, proporcionou espaço horizontal de diálogo, no qual os sujeitos puderam falar o que pensam e expressar suas emoções. Como sujeitos participantes e produtores de sentidos, garantiu-se o princípio fundamental da simetria ética na pesquisa com crianças (Christensen & Prout (2002). Pesquisadora e sujeitos interagiram com facilidade, em função do ambiente e da forma diferente de aprender um com o outro, por meio do diálogo. Segundo Cunha (2018), a escuta significativa no contexto educacional é uma ferramenta fundamental que envolve os processos de escutar e falar, na qual os sujeitos posicionam-se sem qualquer verticalidade na relação entre eles, favorecendo e fortalecendo as interações entre professores e alunos. Os sujeitos do grupo amarelo escutaram a pesquisadora, abriram um espaço de escuta especial, daquele jeito – ideal ou esperado – de existir e serem crianças - livres, enérgicas, sensíveis e afetivas. Ainda, na perspectiva das crianças, houve respeito pelo protagonismo experiencial de Boneca. Ela preferiu brincar de faz de conta com suas miniaturas. Ela precisava ter um tempo consigo mesma, compreender sua experiência recente por meio do jogo simbólico (Vygotsky, 2009). Ressignificar sentimentos e vivências afetivas, imaginando-se como os bonecos, projetando novas ações a partir do que viveu, alargou sua imaginação e subjetividade (Pino, 2006).

Discussão:

No trecho descrito no episódio 1, podemos identificar que os sujeitos se sentiram à vontade para expressar suas visões, tiveram espaço de escuta significativa (Cunha, 2018) e liberdade para expor suas emoções, seja por meio da linguagem falada ou expressiva (gestualidades, ações corporais) A resposta que Boneca apontou para a questão de a imaginação

preceder ou não a sua criação exemplifica a teoria da imaginação criativa proposta por Vygotsky. Quando ela alerta que vai desenhando coisas que vão aparecendo na sua cabeça, que nem sempre as imagina antes, está ao mesmo tempo criando e imaginando coisas que existem e não existem. Assim, associa-se ao que Vygotsky postulou sobre a imaginação criadora em crianças, onde a imaginação se apoia na experiência, a qual se apoia na imaginação, em um processo interdependente. O autor acrescenta ainda que a emoção afeta a imaginação e a imaginação provoca emoções (Vygotsky, 2009). No exemplo do episódio de Boneca, percebe-se que ela, à medida que vai elaborando pensamento sobre seu jeito de desenhar, enquanto fala da realidade já vivida, projeta a experiência futura (sair da escola) e se emociona com a situação imaginada.

Outras narrativas importantes do dia.

Depois de um tempo, a professora chamou todos para irem para a sala de aula. Lá, a dinâmica livre de entrosamento na quadra de esporte já não existia mais. Em sala, os estudantes estavam enfileirados, sentados nas carteiras, distanciadas umas das outras no mínimo 1,5 m (um metro e cinquenta centímetros). Em tom firme a professora Adriana chama a atenção dos estudantes para encerrarem a atividade de português que haviam iniciado antes da saída para a quadra de esportes. Eles tinham que ilustrar a releitura do livro de literatura trabalhado na semana: “O grande rabanete” de Tatiana Belinky (2002). O final dessa história sugere que, se todos fizerem juntos uma ação, ela será bem mais forte e conseguirão êxito. Aproveitei o tema para comentar que, nas atividades de teatro, nunca conseguimos fazer sozinhos, criamos, produzimos e atuamos um com o outro e para os outros. Nossa ação se completa no outro, na plateia. E para que tenhamos uma vivência teatral significativa, devemos aprender a fazer tudo junto, unir as forças de cada um da sala. O restante do dia foi ocupado com algumas atividades

de rotina (higiene, almoço, descanso, lanche e saída), troca de turno de professoras e atividades didáticas de matemática.

Em dado momento durante a rotina, Boneca mostrou-me seus desenhos conforme prometido na roda da primeira interação. Foi identificado que ela apresentou firmeza no traço, riqueza de detalhes, proporcionalidade e boa distribuição espacial dos elementos visuais que escolheu. Toda orgulhosa de sua obra, já não parecia a criança entristecida de momentos antes na quadra. O que teria havido para promover tal mudança de humor?

Outras análises do dia.

É importante observar a relação entre criatividade infantil e autoimagem, discutida por Silva (2012), ao defender que as ações criadoras das crianças refletem seus modos de pensar e sentir, nas quais o olhar do adulto deveria ser sensível à Arte embrionária da produção criativa infantil. Pensando nisso, consegui compreender o choro de Boneca. Não se tratava apenas de perder os amigos da escola por causa da futura mudança de localidade, mas também de perder reconhecimento, espaço para exercer e experimentar sua sensibilidade artística. Talvez nossa conversa tenha proporcionado a ela uma escuta atenta e sensível aos próprios anseios e emoções. Ali, com aquela menina, no chão de criação da escola, pude ver quantas possibilidades o ambiente educacional oferece aos pesquisadores, professores e educadores, no sentido de que podemos sim promover a educação do sensível, do afeto, da criatividade e da Arte.

Episódio 2: O Primeiro Dia do Grupo Roxo.

Método da coleta de dados: observação participante, registro narrativo-analítico em diário de bordo.

Protocolo criado no momento: jogo interativo *The Boss*.

Participantes: Superman, Fernanda, Jumel, Valente, Luana, Bob, Topboy, Artilheiro, Cacá, Melissa.

Descrição:

Era uma manhã de segunda-feira. Eles estavam em sala de aula, acompanhados pela pedagoga Adriana, que me autorizou entrar na sala, mas não interrompeu a atividade de leitura de texto que eles faziam naquele momento. Acomodei-me no fundo da sala, com cautela, evitando chamar a atenção deles. Logo percebi que se tratava de alguma atividade relacionada com o mesmo texto, O Grande Rabanete, de Tatiana Belinky (2002), trabalhado na sequência didática que o grupo amarelo tinha feito na semana passada.

No entanto, enquanto no grupo amarelo a professora leu para os alunos, no grupo roxo, cada criança foi convidada a ler, em voz alta, algumas frases da primeira parte do texto. Estes estudantes já estavam alfabetizados, liam e compreendiam bem a língua portuguesa. Vale salientar o preparo da docente que usou estratégias didáticas diferentes e coerentes com o nível de conhecimento de cada grupo, estimulando-os a serem autônomos nas rotinas de sala e nas atividades de escrita.

Um pouco antes do intervalo da turma, momento em que os estudantes iriam para a quadra com o educador social, foi-me concedido um tempo de dez minutos para fazer apresentação da pesquisa, ali mesmo, na sala, diante das 09 (nove) crianças presentes. Enquanto

conversava com esse grupo, falando da minha trajetória como artista e arte-educadora, sem perceber, usei alguns termos em inglês para reforçar alguma situação ou palavra. É interessante destacar que, para esse grupo, eu ter demonstrado conhecimento em outra língua significou que eu podia ensinar algo que eles não sabiam e se interessaram muito por essa novidade. Assim, a partir da performance de apresentação desta pesquisadora da área de criatividade e teatro, eu me vi sendo desafiada pelo contexto educacional daquele grupo, objetivando dialogar com as singulares trocas com os estudantes. Enquanto os acompanhava na quadra de esportes, criei um jogo com as ferramentas que tinha em mãos (bola e quadra) que relato a seguir.

Fizemos uma roda bem grande, com a distribuição intercalada de meninas e meninos, ao redor da demarcação do círculo, no centro da quadra. Posicionada no centro do círculo, dei instruções e usei a bola para arremessá-la para cima, enquanto falava as palavras *boy* ou *girl*. Conforme a palavra em inglês que eu falava, as crianças que se identificavam com a palavra deveriam correr para o centro do círculo, e, as demais, permanecer onde estavam. Cada grupo no seu local, eu dava outros comandos em inglês, que indicavam movimentos/ações/partes do corpo que eles deveriam fazer/tocar/imitar. Quando ninguém conhecia o termo, eu imitava a ação que o termo significava e todos passavam a repetir. Depois de um tempo, eu retornava ao mesmo termo e, salvo um ou outro, todos acertavam. De maneira espontânea, já no retorno à sala, os estudantes começaram a falar as novas palavras que acabaram de aprender. Uns assumiam o comando e outros respondiam em gestualidades expressivas, performando-se como sujeitos ativos daquele processo ensino-aprendizagem.

Resultado:

Por meio da brincadeira, alguns sujeitos aprenderam alguns termos em inglês (*boy, girl, walk, jump, stop, go, head, foot, hand, eyes, mouth, monster, ghost, cat and dog*), todos relataram que gostaram de aprender dessa forma e queriam brincar novamente.

Discussão:

Ali, envolvida com aquelas crianças, pude entender, na prática, a aprendizagem por meio da brincadeira, tão defendida por Vygotsky (2009). Entre o que elas já conheciam e o que foram aprendendo pelo jogo da imitação, destaca-se a exploração das gestualidades dos discentes emergidas neste contexto lúdico-criativo-teatral.

Nessa atividade de improviso, motivada pela curiosidade das crianças, observou-se que, à medida que elas aprendiam novas palavras, também ensinavam, trocavam informações, dialogavam de forma direta, sem medo ou ressentimento de errar. Vygotsky (2009) alerta que a aprendizagem ocorre nas trocas entre sujeito e mediador ocorridas na zona de desenvolvimento proximal, partindo do conhecido para buscar novas informações. Assim, entendemos que o jogo *The boss* ocorreu em um processo de criatividade distribuída no contexto coletivo (Glăveanu, 2014), mas a imaginação criativa (Vygotsky, 2009) se deu no individual, no sujeito que brincou, experimentou e conheceu algo novo (palavras em inglês), em situação de criatividade lúdica (Mitjás Martínez, 1997).

Que papel exerceu esta pesquisadora? Queria ensinar teatro, mas acabou ensinando inglês e teatro? Para Joana Abreu (2018), pedagoga, mestre em educação e doutora em teatro, educar em teatro é uma experiência pedagógica e artística, didática e criativa, amorosa e desafiadora, marcada pelas subjetividades de cada sujeito envolvido na experiência teatral na

escola. Para alguns estudiosos das diferentes vertentes da pedagogia do teatro, há consenso sobre o papel do professor. Ele vai mediando, criando junto com os estudantes, dialogando com o contexto cultural no qual estão inseridos, para juntos, de forma sistêmica, expressarem sentidos e significados novos para alunos e professores. Cabe ressaltar a necessidade de abertura a diálogos com as crianças, procurar saber de seus interesses, para se buscar parcerias entre as pessoas da comunidade escolar, e, se possível, elaborar projetos pedagógicos que realmente as incluam, que as motivem (Amabile, 1996). Essa possibilidade de diálogos diversos é capaz de multiplicar a atuação do educador e a experiência do educando, direcionando-a a lugares que, antes do diálogo, talvez ainda não fossem pensados nem sentidos. Lugares que, se não eram impossíveis, eram, pelo menos, improváveis.

Outras narrativas importantes do dia.

Ainda naquele dia, durante a hora do descanso(sono), na qual poucos conseguiram dormir, foi identificada a necessidade que os estudantes tinham em dialogar. Essa ocorrência se deu quando duas crianças estavam fazendo *guerrinha* com almofadas e bichinhos de pelúcia, a professora havia saído por alguns instantes. Para evitar maiores conflitos, sugerimos que os objetos fossem utilizados para outros fins. O menino Superman, rapidamente, sentou-se ao meu lado, trazendo a almofada flor, que fora jogada por Topboy. Então, ele a utilizou como se fosse um fantoche, seguindo a interação lúdica peguei outro objeto e brincamos de conversar através dos bonecos objetos. Os demais sujeitos foram se aproximando, trazendo seus colchonetes, e, por meio dos objetos tomando forma de fantoches, a conversa se desenvolveu. Com o objeto animado na mão, as crianças criaram e contaram suas histórias de vida. Essa interação espontânea não foi gravada, sendo registrada apenas no diário de bordo. Em um jogo simples de faz de conta (Vygotsky, 2010; Andrade e Campos, 2019; Toassa, 2011), muitas questões e

valores foram colocadas pelos estudantes. Entre elas, abandono familiar, violência doméstica, sonhos para o futuro e sobre a escola.

Outras análises importantes do dia.

Nossas ações, nesse dia, com o grupo roxo, foram baseadas na estratégia da escuta significativa (Cunha, 2018), na qual entende-se que a escuta representa a tarefa de interpretar o que se ouve e salienta que, primeiramente, o ato de escutar pressupõe estar aberto ao outro, à sua fala verbal e não verbal, às suas gestualidades, aos seus silêncios e pausas. Trata-se de estar presente e atento às diferenças do outro. Nesta pesquisa tivemos algumas oportunidades de escutar as crianças, muito embora não seja o recorte desta pesquisa. Caberia um estudo mais aprofundado sobre os saberes e querer das crianças nas etapas escolares. O que elas considerariam importante aprender? Como se sentiriam ao aprender algo novo? O que gostariam de criar e inventar? Não havia sentido eu estar junto com aquelas crianças e apenas executar os protocolos pré-elaborados para a pesquisa de campo, sem escutá-las e me conectar com elas, criar junto e dialeticamente elos de confiança conforme aponta Vygotsky (2003).

Deste modo, concluindo a discussão desse episódio, o primeiro dia do grupo roxo foi potencialmente importante para o rumo que a pesquisa de campo iria tomar. Foi urgente e necessário rever a rota, adaptar-se às condições socioculturais dos dois grupos, construir juntos outros saberes para tentar chegar perto dos estudantes, ouvir e trocar, mediar e compartilhar, montar e criar, sem impor padrões, formas e conhecimentos prontos, como quem almeja fazer diferente. Afinal, não poderia ser de outra forma, esta pesquisa é sobre criatividade, teatro e desenvolvimento humano, é preciso haver espaços de conexão, de ação em diálogo constante. Embora não seja o foco desta pesquisa analisar questões psicológicas dos sujeitos envolvidos, destaca-se o alcance dos jogos teatrais e brincadeiras que usam ferramentas teatrais, no sentido

de contribuírem para a quebra de barreiras, ampliação das relações interpessoais e fortalecimento socioemocional das crianças (Slade, 1995).

Figura 5

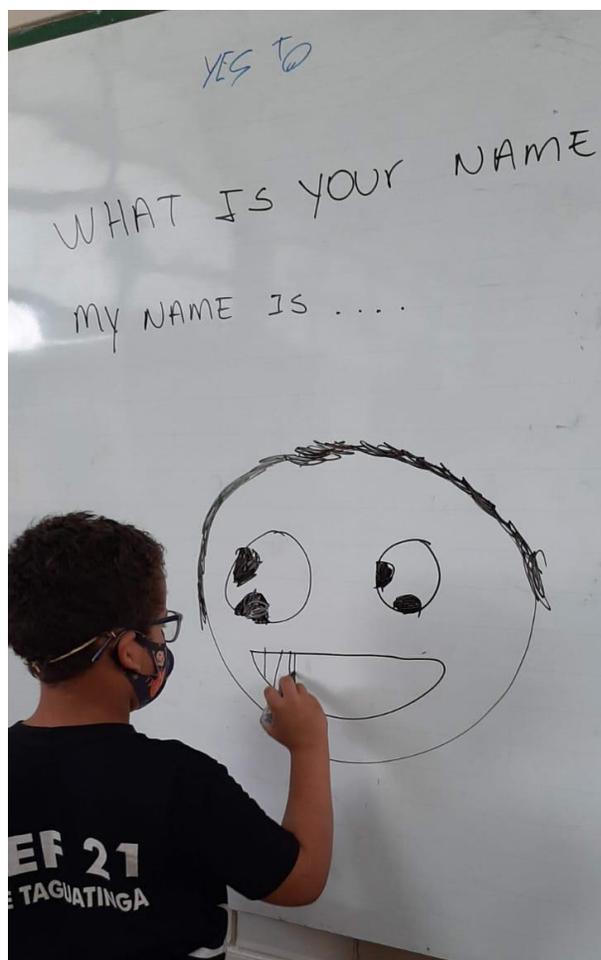
Grupo roxo em jogo de atenção – Zip zap toim-oim-oim



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 6

Participante Superman registrando o que aprendeu no jogo The Boss



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Tabela 3

Demonstração de resultado da Etapa 1

Etapa 1 – Preparação

Episódio	Resultado	Discussão
1	<ul style="list-style-type: none"> ● Simetria ética na pesquisa com crianças gerou elos de confiança e abertura à escuta significativa; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Imaginação vinculada à experiência (Vygotsky, 2009);
2	<ul style="list-style-type: none"> ● Jogos teatrais como instrumento para aprender termos em inglês; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Jogo simbólico – expande a imaginação e ressignificar vivências afetivas (Pino, 2006); ● Jogos teatrais podem ser ZPD para aprender e ensinar. ● Criatividade distribuída (Glăveanu, 2014); ● Relação entre criatividade infantil e autoimagem (Silva, 2012);

Etapa 2 – Exploração de Materiais Expressivos

Episódio 3: Jogos de Criatividade Cênica e Expressividade Corporal.

Método da coleta de dados: observação participante, registro narrativo-analítico em diário de bordo e algumas interações em jogos foram registradas em vídeo e áudio.

Participantes: 09 meninas e 09 meninos

Descrição:

Para as intervenções nas aulas de Artes, escolhemos alguns jogos teatrais propostos por Augusto Boal (1982, 2009) e Spolin (2008, 2015). Outros foram criados/experenciados por esta pesquisadora, ao longo da sua trajetória como arte-educadora e artista cênica. Para a pesquisa, denominamos o conjunto de atividades de Jogos de criatividade cênica e expressividade corporal, com objetivos de trabalhar, estimular e desenvolver nas crianças participantes:

1. Preparação corporal, emocional e criativa para a cena;
2. Entrosamento entre os participantes;
3. Disciplina e responsabilidade com o trabalho e com o grupo.
4. Construção/memorização de falas, situações, emoções e relações;
5. Concentração individual e relacional;
6. Cumplicidade e confiança entre os jogadores cênicos;
7. Improvisação em cena a partir de objetivos estabelecidos;
8. Criação de roteiros, personagens e cenas.

Antes de iniciar o relato dos protocolos das sessões de teatro, é importante destacar que todos foram devidamente autorizados pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília, entre os quais alguns foram utilizados e outros, substituídos ou reinventados conforme a

dinâmica de trocas com o grupo. Outro fator determinante de qual protocolo seria feito no dia era o tempo liberado pelas docentes para a pesquisadora desenvolver as atividades criativas interventivas. Normalmente, elas ocorriam sempre às sextas-feiras, durante cinquenta minutos, quando era cedido o horário da aula de Arte, ministrada pela professora Mariana. Nesses dias, antes de começar, tinha-se que preparar a sala de aula, afastar as cadeiras, varrer o chão, guardar os materiais escolares, colocar tapetes emborrachados e, ainda, acalmar o clima animado e barulhento dos estudantes. Ao retirar as barreiras, a sala modificava-se, ampliava-se o espaço, permitindo que os participantes se movimentassem com mais liberdade. Imediatamente, meninos e meninas andavam, pulavam, corriam, falavam todos ao mesmo tempo, uns dançavam, outros apenas observavam, até que eu chamasse atenção para iniciarmos nosso trabalho. Para tal, criou-se uma sequência de ações, uma espécie de rotina, quase um ritual que se repetia no início e fim da intervenção, visando facilitar a mudança de ambiente, embora o local fosse o mesmo.

- a) Início – em roda, todos em pé, braços estendidos nas laterais do corpo, de mãos dadas, em silêncio e sem comando, olhando para o centro da roda, descíamos (agachando) e subíamos juntos (sem soltar as mãos), mantendo o equilíbrio corporal do grupo.
- b) Proposta de atividade do dia - o protocolo formal era previamente preparado, definindo recursos e materiais necessários, alinhando a proposta ao tempo disponível com os participantes, uso de ficha de observação do comportamento criativo.
- c) Roda de conversa – avaliação sobre as atividades do dia, como se sentiram, o que foi mais interessante, o que não gostaram, o que gostariam de fazer etc.
- d) Final – em roda, todos em pé, braços estendidos nas laterais do corpo, de mãos dadas, levantando os braços enquanto andávamos para o centro da roda, dizendo

energeticamente as palavras: Halley!... Ho!...Halley!... Ho! Então, batíamos palmas e finalizávamos a sessão.

Desde o primeiro dia, realizar essa sequência foi desafiante. Isto não somente pelo controle e esforço corporal demandado a cada um, mas, sobretudo, por solicitar aos estudantes que se envolvessem com o grupo, cuidassem uns dos outros para evitar que caíssem da roda, e assim compreendessem seus limites e desenvolvessem suas potencialidades. Houve uma sensível diferença de domínio dos movimentos entre o primeiro e último dia da pesquisa de campo. No início, o grupo não conseguia descer junto, precisava sempre de um comando de alguém. Por vezes, os participantes desequilibravam-se e soltavam as mãos dos outros, sempre com muitas conversas paralelas que lhes tiravam concentração na ação corporal. Contudo, após algumas sessões da pesquisa, já não era necessário chamar atenção dos estudantes para iniciarmos a sessão de teatro. Todos ajudavam a desmontar e preparar a sala, faziam a roda sem dificuldades e desciam equilibrados, juntos, em silêncio. O nível de envolvimento coletivo com a atividade teatral-criativa foi crescendo à medida que os estudantes se envolviam no processo teatral.

Durante três meses, em 14 encontros, pode-se desenvolver com as crianças algumas atividades lúdicas, jogos teatrais e exercícios que trabalham a expressividade corporal, no sentido de prepará-las para o momento da apresentação teatral que realizamos no último dia da pesquisa de campo. Para estimular atitudes mais atentas e concentradas dos alunos, fizemos jogos com bolas imaginárias, lutas com espadas invisíveis, dinâmica de equilíbrio corporal, simulação de ações de empurrar objetos imaginários, corrida de dedinhos e outras atividades. Para estimular a percepção corporal e os movimentos expressivos, propomos os jogos: brincadeira do espelho, moldando boneco, movimentos em ritmos diferentes (muito lento e muito rápido), equilíbrio de corpos (peso e contrapeso), andar de diferentes formas, andar de animais, ficar em silêncio e

ouvir o mais distante que puder usar e os dedos para pintar no invisível, entre outros. Com os jogos teatrais, criamos história maluca com objetos, roteiros improvisados, cenas e personagens, figurinos e cenários. Por fim, para estimular a criatividade, propomos atividades lúdico-criativas, tais como uso inusitado do objeto, criação de diálogos com bonecos de fantoche, criação de histórias com palavras indicadas pelos outros colegas, adivinha por mímica o filme ou personagem, entre outros.

Discussão:

Como já mencionado, os exercícios/jogos teatrais utilizados na pesquisa tiveram o intuito de facilitar e instigar a percepção de si, do outro, do espaço, em processo contínuo, dinâmico e sistêmico de aprendizagem, no qual corpo, mente e afetos atuam juntos para resolver desafios propostos nos jogos, articulando novas soluções e aprendizagens aos sujeitos envolvidos no ato criativo. Conforme citado, Gruber (1989) destaca a singularidade do sujeito criativo ligado ao contexto cultural. Em interação social com as pessoas, o ambiente e a cultura ele articula suas potencialidades criativas, ou seja, é preciso se conectar para criar. Glăveanu (2010), também explorado na bibliografia deste estudo, concorda com Gruber quando discute os aspectos sócio-históricos envolvidos na criatividade, “que é muito mais do que um processo mental” (p. 7), deve ser vista de forma dinâmica, processual e distribuída no contexto social, porque acontece em todo lugar segundo as condições culturais e ambientais propícias. Para Spolin (2008) jogar um jogo teatral é predispor-se a solucionar um problema de cena de forma conjunta, vindo da improvisação, sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo, deixando que tudo no ambiente (real ou imaginado) trabalhe e interaja com os jogadores para solucionar o objetivo do jogo ou da cena. A autora defende que essa metodologia permite reconhecimento individual,

grupais, espacial e relacional para aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem de teatro, seja nas instituições escolares ou cursos livres e oficinas teatrais.

O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula a vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição – quando todos, professor e alunos unidos estão atentos para o momento presente. (Spolin, 2008 p. 30)

Destacamos o dia no qual a professora Adriana estava trabalhando um texto que trazia características de um bicho, mas, por estratégia didática, não disse qual bicho era. Tal ação provocou curiosidade e motivação aos discentes. Quando eles foram liberados para o intervalo, e, na quadra, ficaram imitando o suposto animal. Uns diziam que era macaco ou morcego, outros, que era uma borboleta ou cachorro. O certo é que ninguém sabia. Voltaram para sala muito curiosos. A professora então pediu que cada aluno imaginasse como seria o tal bicho e depois o desenhasse (Figura 7). Retomando o conceito de imaginação criativa, teorizado por Vygotsky (2010), é possível considerar que, nesta atividade pedagógica, houve espaço para desenvolver a criatividade dos estudantes, posto que foram motivados e instigados a imaginarem, criarem a partir dos limites (dicas do texto). O resultado das possibilidades imaginativas dos estudos foi exposto no mural da sala. Mas que bicho era? Era o tal de urutau!

Figura 7

Criação livre sobre o bicho urutau



Nota 1. Mural de sala com registro de atividade didática, proposta pela pedagoga Adriana em 12/11/21, criação livre sobre o bicho urutau

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Outras Narrativas Importantes do Dia.

Naquele dia, no período vespertino, a professora Mariana também ficou curiosa com o bicho urutau. No horário reservado para aula de Artes ela pediu que as crianças imitassem o bicho. Os estudantes logo responderam em gestualidades. Em seguida, realizou-se uma aula de expressão corporal, durante a qual cada aluno criou um jeito de andar a partir da imitação de um bicho. Os dias da pesquisa que fazíamos intervenção com jogos e atividades criativas eram especiais, repletos de momentos diferentes do cotidiano. Causavam curiosidade não somente nos sujeitos da pesquisa, mas, também, nos demais estudantes da escola. Em momentos de interação coletiva, tais como na fila para pegar o almoço e nas idas ao banheiro ou ao pátio, vários estudantes me perguntavam o que eu fazia somente naquela turma, porque eu não ia para a sala deles. Outros me procuravam com olhar cúmplice, dizendo que tinham gostado de participar do teatro que eu havia feito no pátio, durante o evento de comemoração do Dia da Criança. Alguns, mais tímidos, durante o intervalo/recreio, largavam suas brincadeiras na quadra, aproximavam-se da janela da sala, quando eu, porventura, continuava por ali fazendo anotações.

Outras análises importantes do dia.

Essas interações espontâneas levaram-me a refletir sobre a potencialidade das atividades criativas e lúdicas realizadas no ambiente escolar, sobre o quanto trariam benefícios aos participantes, professores e alunos, no sentido da criatividade distribuída (Glăveanu, 2014), de proporcionar sensação de bem-estar (Csikszentmihalyi, 1995), de desenvolver segurança socioemocional e autoconfiança, de docente poder articular cognição, afeto e propósito (Gruber, 1989). Uma ação criativa feita em uma sala poderia irradiar para outra, e para outra, que irradia para outras, em processo expansivo e expressivo, provocando e desafiando o uso da criatividade pela comunidade escolar, expandindo a imaginação. Deste modo, a criatividade não se reduziria

aos sujeitos, mas chegaria ao social, cumprindo o paradigma WE – criatividade em nós e para nós, proposto por Glăveanu (2010).

Etapa 2 – Exploração de materiais expressivos

Episódio 4: A Pedagogia do Espectador - o dia de ver e fazer teatro.

Método da coleta de dados: observação participante, registro narrativo-analítico em diário de bordo e apontamentos espontâneos de docentes e gestores escolares.

Sujeitos participantes: plateia composta pelos estudantes, docentes e equipe técnico-pedagógica da escola e sujeitos da pesquisa.

Descrição:

Logo no início das idas a campo a pesquisadora precisou se manter em isolamento social, durante quinze dias, por ter sido contaminada pelo vírus SARS-CoV-3 (pandemia do Covid 19). Quando retornou às atividades da pesquisa, passou a cumprir um acordo com a equipe diretiva da escola: fazer uma apresentação teatral em função do Dia das Crianças. Foram realizadas quatro sessões para, em média, 400 estudantes de todas as turmas, sendo duas apresentações por semana, para que os diferentes grupos de alunos pudessem ter as mesmas oportunidades. Em cada sessão, os alunos foram agrupados por idades próximas (grupo I, de seis a oito anos, e grupo II de 9 a 11/12 anos).

Conforme planejado, realizou-se a contação de história de forma teatralizada, inspirada no livro O Jacarezinho Egoísta, de Chlórís Arruda de Araújo (2020), com a estratégia de convidar as crianças para atuarem e contracenarem com a pesquisadora. Cada apresentação/criação durou em torno de 25 minutos. Não houve qualquer combinação anterior

com os sujeitos da pesquisa (turma 3º ano), mas os que manifestaram interesse em atuar na cena no pátio, diante de toda a escola, foram chamados. Fazendo os personagens da história, que foram identificados com máscaras, cenas e diálogos foram criados de forma improvisada, a partir da interação deles comigo e com a plateia. Com cada grupo de plateia, o enredo básico era o mesmo, mas em cada sessão foi uma diferente da outra, posto que as crianças/os atores interagiram conforme suas percepções da cena e suas sensações de atuarem como personagens.

Discussão:

Nossa função foi mediar e conduzir o roteiro que estava sendo apresentado ali, em ação e em presença cênica, alinhavado coletivamente e, de alguma forma, criado coletivamente, em diálogo com a plateia. Por vezes, foi necessário indicar as falas e, por outras, alguns estudantes as improvisaram, o que deu um sabor especial nessa experiência lúdico/criativa/teatral. Para a maioria dos estudantes, era a primeira vez que assistiam a um espetáculo de teatro dessa forma aberta, na qual podiam opinar e construir a narrativa de cena, além de atuarem. Já em sala, quando conversávamos sobre a experiência de teatro que fizemos, relataram terem gostado de brincar de atuar. Sentiram-se livres, não sentiram vergonha, pois parecia uma brincadeira, e tinha sido muito divertido.

Figura 8

Apresentação teatral interativa



*Nota. Contação de história interativa no pátio da escola – Jacarezinho egoísta - turmas 1º, 2º e 3º anos.
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora*

Figura 9

Interação criativa com estudantes



*Nota. Contação de história interativa no pátio da escola – Jacarezinho egoísta - turmas 4º e 5º anos
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora*

Pode-se verificar, no trecho abaixo, a motivação intrínseca (Amabile, 1995) dos estudantes para fazer/brincar de teatro e ainda a construção de pensamento criativo:

Criança 1 – Tia, eu gostei de fazer teatro com todo mundo.

Criança 2 – Tia, a minha parte foi bem legal, todo mundo riu.

Criança 4 – Eu gostei do cenário que mudou quando a água acabou.

Criança 3 - Tia, por que, quando você fez o cenário, não colocou a parte verde das árvores com pano verde e parte da água, com pano azul?

Criança 1 – Ué, por que o pano era de uma cor só?

Criança 3 – Não, porque, na verdade, o planeta Terra é azul, e quando a água do lago secou, o pano ficou preto. Mas só a parte do meio, pois lá no fundo, a gente vê a Terra tudo azul, porque só tem água no planeta Terra. O pano era o planeta, né?

Discussão:

Essa observação da criança 3 é muito interessante. Ela faz uma mediação para o colega, explicando, em termos simbólicos, por que precisava ser tudo azul - para mostrar que a água era importante para todos, para os bichos e para as pessoas. Observou ainda que, quando a lagoa secou, parte do pano ficou preto, mas, ao redor, continuava azul, para mostrar o planeta. Ele fez uma leitura estética sobre o que assistiu, deu significados a elementos do cenário, fez associação de ideias de forma nova, criativa, elaborou pensamento abstrato, além de se apropriar da linguagem cênica para se expressar criativamente sobre algo que vivenciou/experenciou/imaginou.

Em sala, foi feita uma desmontagem do que foi apresentado, momento que se dialogou sobre as percepções deles do que fizemos juntos para criar uma história. Esse processo no qual, ao mesmo tempo, apresentavam e fruía-m daquele espetáculo, coletivamente, dialogando com todos em ação, constituiu uma ação criativa dialógica, no presente e em presença. Aqui encontramos conexão entre o mecanismo da imaginação criativa (Vygotsky, 2009) e a pedagogia do espectador (Desgranges, 2006), no sentido de pensar sobre a criação do espetáculo, rever suas partes estruturantes, fazer leituras e análises singulares partindo do todo para as partes. Vygotsky (2009) elucida os aspectos fundamentais para isso, que são a dissociação e a associação das impressões percebidas, quer dizer, a fragmentação das informações apreendidas em partes

isoladas — processo de extrema importância para o desenvolvimento mental, que dá condições ao pensamento abstrato e à compreensão figurada — e, após seu perfeito entendimento, sua reassociação em um novo esquema modificado, completamente original, tido então como criação, criatividade e inovação. Podemos dizer que juntos, estudantes, plateia e artista (pesquisadora) realizaram uma criação coletiva que aconteceu em estado de *perejivanie*/vivência (Vygotsky, 1999 e Toassa, 2011). Retomando o conceito de *perejivanie* (vivência), articulado à teoria histórico-cultural, refere-se à unidade sistêmica da vida consciente, compreendendo a integralidade entre afeto e cognição, bem como a relação dialética entre o indivíduo e seu meio no estudo do desenvolvimento humano. Toassa (2011) esclarece que *perejivanie* denota o agir, o viver e o sentir, indica um tipo de apreensão do real integrado com vários aspectos da vida psíquica.

Resultado:

O teatro escolar, no processo de formação da criança, não somente cumpre função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade, mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade individual e segurança de estar no coletivo, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas, integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e cognição.

Etapa 2 – Exploração de materiais expressivos

Episódio 5: A Pedagogia de Formas Animadas.

Método da coleta de dados: mediação, registro narrativo-analítico em diário de bordo e composições criativas dos sujeitos foram registradas em vídeo e áudio. Sujeitos participantes: todos os sujeitos da pesquisa.

Descrição:

Para a pesquisa, foi utilizado o protocolo de teatro de bonecos com o objetivo de trabalhar com as crianças de uma maneira mais aberta, permitindo que elas pudessem criar roteiros a partir dos objetos disponíveis. Em termos de criatividade, o objetivo foi trabalhar a flexibilidade cognitiva. A turma foi dividida em duplas ou trios para execução da atividade, cada dupla teve 3 minutos para combinados e escolha dos personagens e roteiro para apresentação aos colegas de sala. Os objetos estavam dispostos atrás do tecido estendido, servindo como empanada⁴.

1. Um boneco com boca articulada, confeccionado em espuma.
2. Uma boneca confeccionada com sucata, cabeça de cabaça, cabelos de barbante, sem articulação de boca, mas tinha muitos movimentos com braços, pernas e cabeça.
3. Uma capa de tecido com capuz, estampada em amarelo, laranja e preto, simulando pele de onça pintada.
4. Uma colher de pau
5. Uma bexiga vermelha de balão vazia

⁴ Empanada é o nome popular para a estrutura - uma espécie de barraca - onde o manipulador/bonequeiro se esconde para não ser visto durante sua apresentação. Neste local, apenas suas mãos aparecem ao manipular e dar vida aos diversos tipos de bonecos: bonecos de luva, bonecos feitos em espuma com cabeça, tronco, mãos e articulação de boca, e bonecos de vara, por exemplo. Fonte: <http://atrasdaempanada.wordpress.com>

Com esses objetos, as crianças deveriam escolher sua dupla ou seu trio para criarem juntas uma história, um roteiro imaginado por elas, utilizando as questões fundamentais para compor o jogo teatral: O QUE? – QUEM? - ONDE (Spolin, 2008). A dupla deveria fazer pequenas combinações, escolher os seus objetos e personagens e já partir para a improvisação da cena. Os constructos teóricos analisados foram fluência e flexibilidade cognitiva, estando a criança em situação desafiadora para criar uma história, a partir daqueles objetos.

Protocolo do dia: Composição criativa com bonecos

Arquivo: 17_11 Teatro boneco DSCN7063.MOV

Minutagem: 02 min e 13 seg

Objetos selecionados para a cena: 1, 2, 3 e 4

Sujeitos: Melissa (criança II) e Danzara (criança I)

Crianças da plateia imitando o diretor de cinema: Ação!

Outra criança: 3, 2, 1...

Crianças da sala como plateia: “Começa! Começa! Começa! Começa! Começa! Começa!
Começa! Começa! Shhhh...”

Criança 1 surgindo por trás da empanada, em sua mão a boneca 2:

CRIANÇA I/Rapunzel: ai, estou me sentindo muito sozinha...

CRIANÇA II/mãe: Rapunzel jogue os seus cabelos. (fala fora da empanada, no vídeo não foi possível ver se estava com algum objeto)

CRIANÇA I/Rapunzel – lá vai... (faz movimento com a boneca para que seus cabelos caiam sobre a empanada)

CRIANÇA II/Príncipe – utilizando o boneco 1: ouvi a mãe dela, vou me esconder, vou me esconder. Lá vem ela, vou me esconder... (sai da empanada e aparece novamente)

CRIANÇA I/Rapunzel: Quem é você?

CRIANÇA II/Príncipe: Eu sou um príncipe!

CRIANÇA I/Rapunzel: Oxi... nem parece.

RISADA DAS CRIANÇAS DA SALA

CRIANÇA I/Rapunzel: Você veio fazer o quê na minha casa?

CRIANÇA II/Príncipe: Rapunzelzinha, eu sou seu herói... vou levar você ué!!!

CRIANÇA/Rapunzel: Minha mãe já está chegando! Se esconda!

CRIANÇA II/mãe (**pega outro adereço – uma capa de onça – coloca-a na cabeça para fazer a personagem mãe de Rapunzel, mudando a voz**): Rapunzel, com quem você estava falando?

CRIANÇA I/Rapunzel: Com ninguém, mãe, eu estava conversando sozinha.

CRIANÇA II/mãe: Sei não, eu escutei um barulho. Não fale com estranhos.

CRIANÇA I/Rapunzel: Tá bom!

CRIANÇA II/Príncipe: Ela já foi? Ela já foi? Ela já foi?

CRIANÇA I: Para de repetir ela já foi!

CRIANÇA II: Ué... ele tá com pressa. Vai, faz a fala da boneca!

CRIANÇA I: isso me irrita... tá, tá bom.

RISADA DA PLATEIA.

CRIANÇA I/Rapunzel: Como você vai subir? Não tem escada...

CRIANÇA II/Príncipe: Então use os seus cabelos!

CRIANÇA I/Rapunzel: Ah é... tá bom... mas é que eu vou ter que cortar.

CRIANÇA II/Príncipe: Então deixa eu pegar a tesoura. (PEGA A COLHER DE PAU E USA COMO TESOURA).

CRIANÇA II/Príncipe: Eu já cortei todo o seu cabelo.

CRIANÇA I/Rapunzel: Eu fiquei bonita?

CRIANÇA II/Príncipe: Linda, meu amor! Então vamos?

CRIANÇA I/Rapunzel: Espera, vou passar batom!

CRIANÇA II/Príncipe: Anda logo, sua mãe vai voltar! Vamos descer, já amarrei seus cabelos.

As duas crianças fazem movimentos com os bonecos em suas mãos, simulando uma caminhada até sumirem na empanada. Em seguida, voltam com os bonecos calçados em suas mãos. É possível visualizar meio corpo delas, que fazem reverência à plateia, enquanto as demais crianças aplaudem. Elas retornam às suas cadeiras para assistirem a próxima dupla.

Discussão:

Qual seria a reação da plateia assistindo seus colegas atuarem como o brincante manipulador? No teatro de formas animadas, tudo se torna muito aberto e possível de se criar no momento que está manipulando o boneco. Mesmo que se combine um roteiro prévio, é no momento da improvisação do diálogo que a imaginação criativa é ativada, ou seja, quando a criança está totalmente envolvida e concentrada – em estado de Flow (Csikszentmihalyi & Gomes, 2014) em cumprir a função dúbia manipulador/personagem/boneco.

No trecho acima de uma das composições criativas dos sujeitos, identificou-se momentos de fluidez e flexibilidade cognitiva, especialmente quando a criança II troca de personagem ou é inquirida pela outra por algo *fora do roteiro*. Enquanto uma traz para si a condução das ações dramáticas e a outra é mais reativa. Retornando à cena transcrita esses momentos em que foi

possível identificar a mudança de pensamento, de flexibilidade de pensamento, foram negritados, tais como utilizar a colher de pau como tesoura, a defesa do comportamento do personagem príncipe que estava com pressa e o uso da capa de onça para indicar a personalidade feroz da mãe da princesa Rapunzel.

No momento da roda de conversa, quando todas as duplas já tinham se apresentado. Entre várias observações positivas da atividade, destaca-se, no episódio anterior, a movimentação no papel de liderança entre as crianças I e II. Foi possível perceber que a Criança II assumiu a condução da cena, resolveu problemas de forma inovadora (uso da colher de pau como tesoura), quando normalmente a Criança I assume para si lugar de destaque nas interações em sala, inclusive tal comportamento se manteve quando conversou-se com elas:

PESQUISADORA: Parabéns, meninas, a cena ficou muito bacana e criativa.

CRIANÇA II: Obrigada, tia. Foi legal fazer teatro.

CRIANÇA I: Viu? Todo mundo gostou. Eu sou demais.

PESQUISADORA: Foi difícil? Ficaram com vergonha?

CRIANÇA II: Até que não.

CRIANÇA I: Eu fiquei com raiva... (rindo)... parecia meu pai repetindo as coisas toda hora.

De uma forma geral, identificou-se uma pequena mudança comportamental na situação lúdica de faz de conta: as crianças ditas mais tímidas e menos expressivas da turma puderam experimentar a inversão de papéis sociais presentes na realidade de sala. Aquelas que não se pronunciavam ou se mantinham caladas quando a professora perguntava algo relacionado a conteúdos, apresentaram maior liderança das cenas com bonecos.

Resultado:

Apenas com este protocolo, foi possível observar o quanto o teatro de bonecos pode ser uma ferramenta importante para compreender o comportamento infantil em sala, em especial os papéis sociais assumidos pelas crianças. Ressalta-se o uso das metodologias teatrais e técnicas diversas contribuindo em pesquisas que investigam comportamento humano na escola. Embora não fosse o objetivo desta pesquisa, este protocolo mostrou seu alcance.

Tabela 4

Demonstração de resultado da Etapa 2

Etapa 2 – Exploração de Materiais Expressivos

Episódio	Resultado	Discussão
3	<ul style="list-style-type: none"> ● Mudar o ambiente da sala para aula de teatro alterava o clima entre os sujeitos na expressão criativa; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Jogos e intervenções criativas estimulam a percepção de si, do outro e do espaço (Spolin, 2008);
4	<ul style="list-style-type: none"> ● Gradativa mudança nas práticas das docentes: Adriana (Urutau) e Mariana (jogo de imitação do bicho Urutau); 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Perejivanie/vivência</i> (Toassa, 2011) denota o agir, o viver e o sentir para apreender o real.
5	<ul style="list-style-type: none"> ● Mediação estética entre crianças e pesquisadora; ● Pequena alteração comportamental na liderança em cena. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fluência e Flexibilidade cognitiva (Lubart, 2009) ● Pedagogia do espectador (Desgranges, 2006)

Figura 10

Participante criando cenas com bonecos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Etapa 3 – Elaboração e Pesquisa de Cena

Passados alguns encontros, algumas expectativas foram criadas pelo próprio andamento da pesquisa de campo. Perguntas como “vai ter apresentação no pátio, igual aquele dia, tia?” passaram a ecoar na sala de aula. Havia uma inquietude na pesquisadora e nos estudantes sobre o que resultaria a pesquisa. Era como se tivesse obrigação de ter um resultado no ensino de teatro no ambiente educacional. Será que é necessário ter um resultado? Será que, obrigatoriamente, tem que se criar um espetáculo, levar ao público, apresentar para a escola toda? Ou o processo seria o meio, o caminho metodológico para investigação e descobertas, para elaboração e para a formação do sujeito?

Desta maneira, a escolha do que montar com os estudantes nem sempre é uma escolha fácil. Talvez não seja uma escolha, mas um resultado do processo de descobertas e materiais expressivos construídos ao longo dele. No caso de montagem teatral advinda das ações interventivas com os sujeitos da pesquisa, o tempo para que se pudesse trabalhar era muito reduzido. Sequer havia programação dentro da grade escolar, no mínimo uma aula específica de teatro. Contudo, era previsto uma aula de arte uma vez por semana, normalmente, às sextas-feiras. Nestes dias, a professora Mariana ministrava atividades que tinham cunho artístico. Geralmente, confecção de trabalhos de artes plásticas que iam para o mural, explorações de gravuras, murais temáticos ou de datas comemorativas.

Era início de dezembro. Os sujeitos já tinham sido acompanhados durante 14 dias de pesquisa de campo, dos quais em apenas 6 dias houve oportunidade para se trabalhar realmente aulas de teatro. As demais foram aulas de observação das atividades desenvolvidas pelas professoras e interação espontânea com os estudantes. Retomando as fases do processo criativo alinhado às etapas do processo teatral desta pesquisa, os episódios relatados anteriormente foram

relacionados às etapas 1 e 2 – preparação e exploração de materiais expressivos. As etapas 3 e 4 – Elaboração/pesquisa de cena e Ensaio geral e apresentação iniciaram somente em dezembro, cujas narrativas dos episódios 6 ao 12 são, resumidamente, descritas a seguir.

Episódio 6 – Estímulo à Criatividade em Atividades Didáticas.

Método da coleta de dados: mediação, registro narrativo-analítico em diário de bordo e esboços, ensaios e composições criativas coletivas foram registradas em vídeo e áudio pelo sujeito Topboy.

Sujeitos participantes: todos os sujeitos da pesquisa.

Descrição:

Em dezembro, a turma estava fazendo um trabalho de interpretação de texto, entre as atividades didáticas da semana. Diferentemente do habitual, a professora Adriana utilizou a sequência didática do livro de português adotado. Os alunos estavam separados em suas carteiras, lendo, cada qual, um parágrafo. Apenas duas crianças não liam junto com os colegas, eles faziam atividades diversas, em folhas xerocopiadas. A professora justificou:

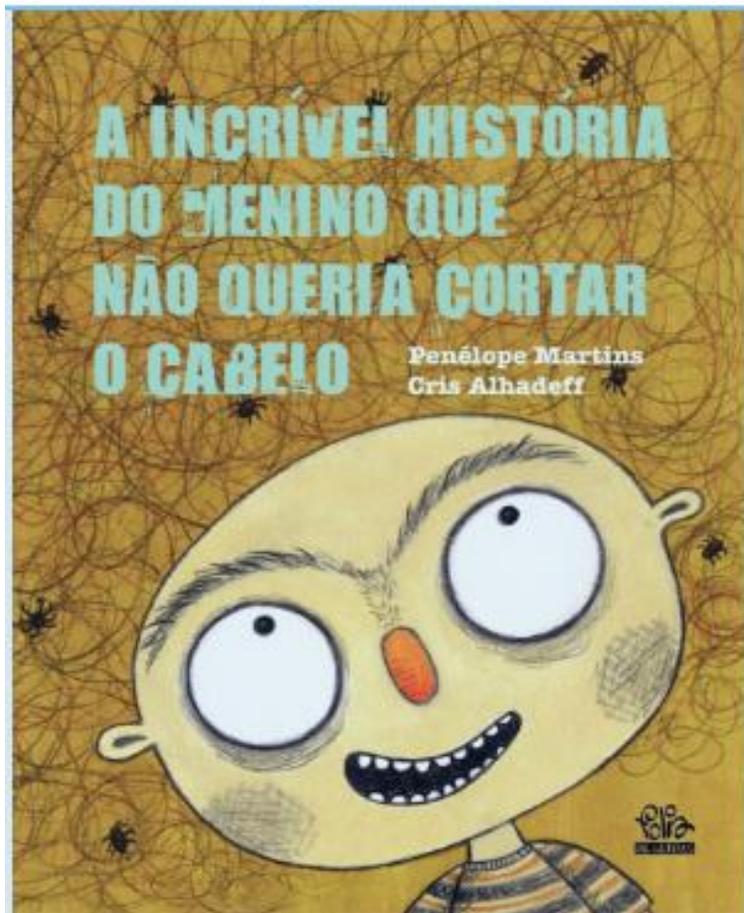
Adriana – Essas duas crianças não conseguem fazer a leitura corrida. Então acho melhor que eles façam coisas que dão conta e que vão ajudar a ler. Cada um tem tempo diferente para aprender a ler e escrever. No tempo deles, vão conseguir.

A história era bem interessante. “A incrível história do menino que não queria cortar o cabelo”, de Penélope Martins (2015), ilustração de Cris Alhadef (Figura 12). Fiquei ali ao canto, escutando, vendo como a professora conduzia: perguntava alguns detalhes do texto, o que que

havia acontecido com os personagens, como reagiam, que ações fizeram, entre outras. A maioria respondia aquilo que estava no texto. Depois, recriaram a capa do livro (Figura 13).

Figura 11

Capa do Livro inspiradora para criação do espetáculo

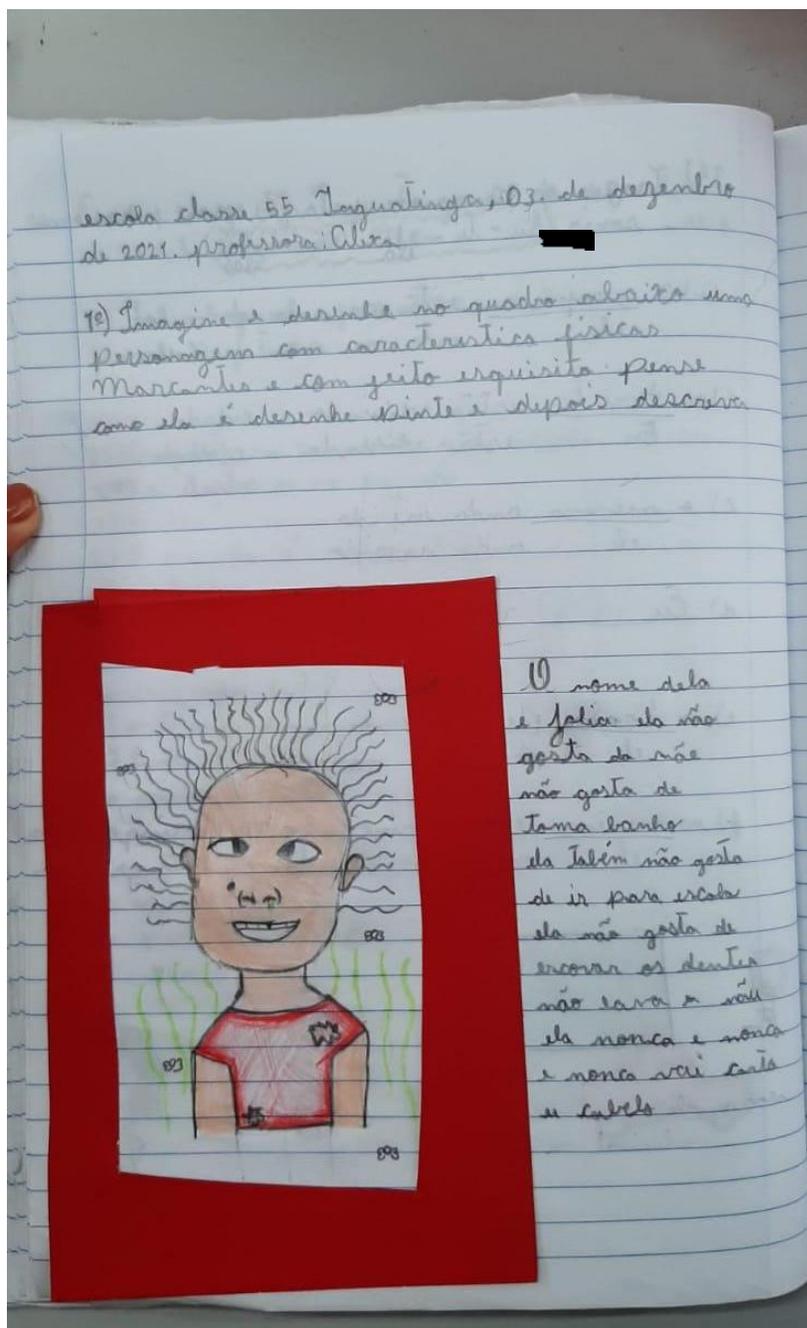


Nota. Capa do livro - ilustrado por Cris Alhadeff - atividade de leitura em sala que inspirou a criação do espetáculo.

Fonte: www.amazon.com – acesso em 12/01/2023

Figura 12

Recriação artística da capa do livro



Nota. Recriação e Desenho de uma estudante – atividade didática de Português (criação da pedagoga Adriana) em caderno de um participante.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Curioso foi observar que a menina Danzara acrescentou observações sobre o comportamento do personagem que reagia à mãe por não querer cortar o cabelo, demonstrando atitude criativa e crítica:

Danzara: “Tia, esse menino deve tá triste. Ele deve sofrer porque todo mundo implica com a aparência dele. Ele só é diferente, né?”

Professora Adriana: “Sim, é diferente. Mas a mãe dele não gostava. E como foi que o menino da história reagiu? O que ele fez?”

Eles não falaram em palavras, mas o imitaram, criaram palavras corporalmente. Identificou-se no grupo a vontade de expressar em ação seus pensamentos. Numa ação desencadeada por um, os estudantes saíram de suas cadeiras, deitaram-se no chão, colocaram braços e pernas para cima e demonstraram a birra que o menino havia feito. Passado um pequeno momento de risadas, muito bem conduzido pela professora Adriana, figura de autoridade naquele cenário educacional, ela perguntou se os participantes faziam birra com seus pais, houve um silêncio. Apenas Danzara assumiu os riscos em dizer que faz birra, explicou quando e como faz.

Professora Adriana: “Danzara, você não tem mais idade para fazer birra.”

Danzara: “Mas eu faço, tia. Se minha mãe não me deixar fazer o que quero, já começo a teimar e birrar.”

Os demais sujeitos também falaram de seus momentos de birra.

Discussão:

Foi a primeira vez, durante toda a pesquisa, que foi identificada abertura ao diálogo na relação professor-aluno. Houve horizontalidade na relação de poder e autoridade. Este, sem dúvida, foi um momento de troca bastante interessante. Seguindo esse clima favorável à criatividade, a professora entregou uma folha aos estudantes e questionou se o final da primeira

parte da história tinha sido o que eles esperavam, se queriam construir outro final. Uma das crianças perguntou: “_ mas tia, o que é que eu vou fazer aqui?” A professora Adriana respondeu que não sabia, que ele iria criar a partir da imaginação dele.

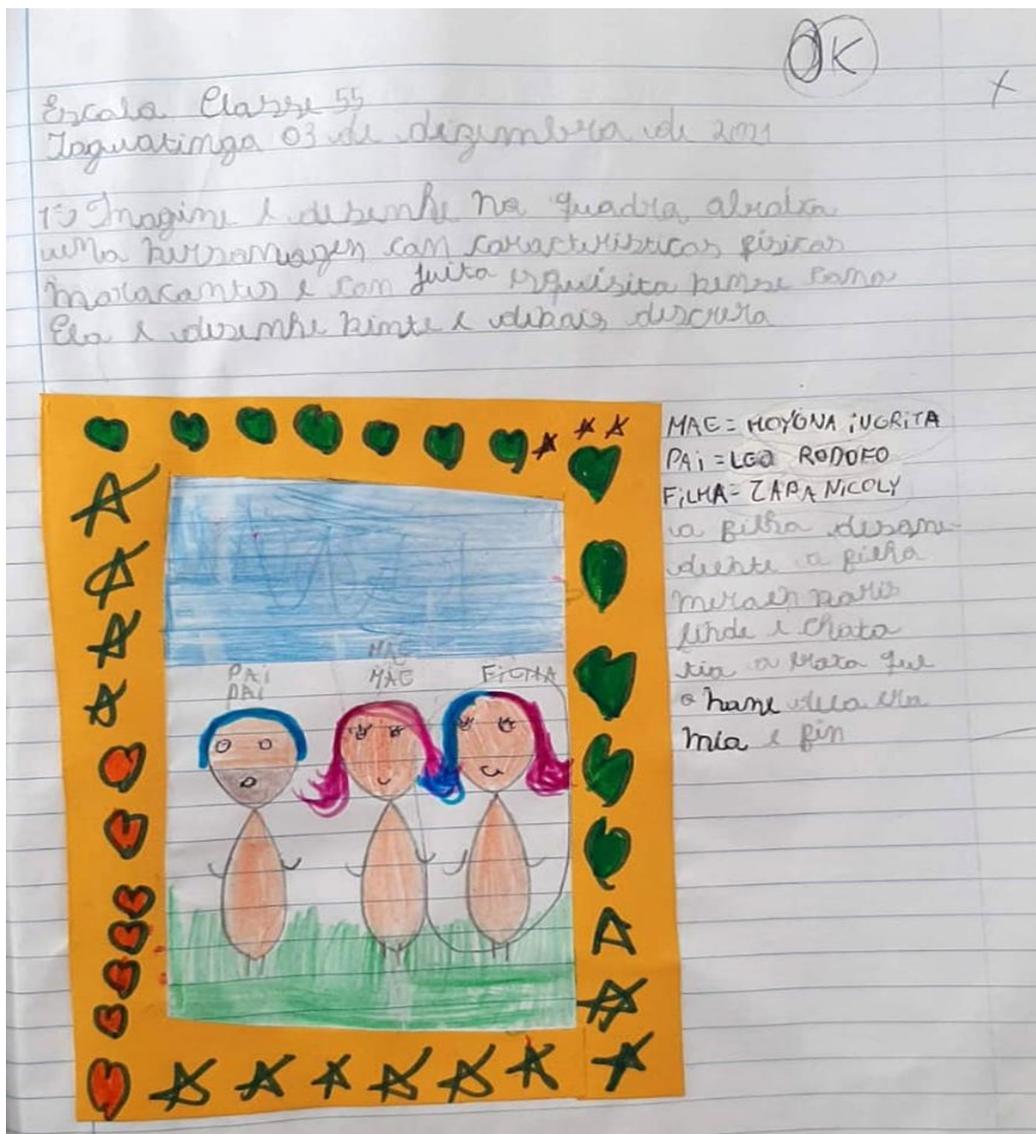
Quase num passe de mágica, uma vez permitido imaginar, ocorreu um fenômeno curioso, até então não observado, um comportamento coletivo. Juntos, começaram a dialogar, fazer trocas de ideias sobre criar um final diferente, passaram a resolver o problema coletivamente. Foram criando o enredo de forma distribuída no social. A maioria respondeu que o menino da história deveria mudar o comportamento, tomar banho, escovar os dentes e ficar limpinho. A professora Adriana retomou a atividade de leitura da segunda parte da história, porém, desta vez ela mesma lia, dando ênfase, interpretando os diálogos dos personagens, usando diferentes vozes e entonações. Tudo isso para manter a atenção dos alunos, e conseguiu chegar ao fim da história. Essa atitude demonstra o quanto ela se colocou de forma aberta para trabalhar no processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, utilizou de recursos expressivos cênicos para motivar os estudantes. Finalizando a história do livro – o menino que não queria cortar o cabelo, ela informou que, no dia seguinte, a turma iria fazer atividades de interpretação de texto. Encerrava-se, naquele momento, uma demonstração dos benefícios que as aulas de teatro inseridas na grade horária podem oferecer aos sujeitos envolvidos no cenário educacional.

Resultado:

Neste rápido episódio, a pesquisadora, do seu lugar de plateia, pôde perceber que os sujeitos conquistaram espaço de liberdade de expressão na sala de aula. Anteriormente, os estudantes mantinham-se defensivos, relutantes em falar, calavam-se por medo de errar. É possível que as vivências teatrais que os sujeitos experienciaram nas últimas semanas tenham ajudado nessa pequena mudança.

Figura 13

Criação de novo final para a história



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Episódio 7: Criatividade Coletiva.

Método da coleta de dados: mediação, registro narrativo-analítico em diário de bordo e esboços, composição do roteiro registrado em áudio.

Sujeitos participantes: todos os sujeitos da pesquisa, exceto Lulipe.

Descrição:

No período da tarde, foram concedidos apenas 30 trinta minutos para a atividade lúdico-criativa-teatral. Neste pouco tempo, a turma se sentou no chão, no canto da sala, e todos juntos criaram o roteiro do espetáculo teatral, mediados pela pesquisadora. A motivação para a criatividade partiu do texto que havia sido trabalhado pela docente, no período matutino. O objetivo era criar novas cenas, outros personagens que entrariam na história do menino que não queria cortar o cabelo. A proposta foi feita aos estudantes que logo perguntaram: _ mas como a gente vai fazer? A resposta dada pela pesquisadora foi que não sabia, mas que iriam construir tudo junto. E assim, utilizou-se da técnica de perguntas centrais para que o desenrolar das ações dos personagens fosse definido coletivamente. O episódio foi gravado e transcrito, durou pouco mais de 14 minutos. Resumidamente o roteiro foi estruturado em algumas cenas/ações, incluindo novos personagens e soluções dramáticas, diferentes da história original.

Discussão:

A forma como as respostas às perguntas sobre as ações e reações dos personagens foi se configurando, ao ser construída coletivamente, alinha-se ao paradigma *We* da criatividade, proposto por Glăveanu (2010), na qual as trocas de visões, opiniões ocorridas no momento de criação são compartilhadas, distribuídas, gerando algo novo, forjado no coletivo. Os sujeitos estiveram envolvidos em diálogo para solucionar como fariam para contar, por meio do teatro, a

história do menino que não queria cortar o cabelo. Alguém falava alguma frase que estava no texto original, outro já completava com algo imaginado, o próximo iria completando a cena imaginada. No trecho em destaque, percebe-se o momento em que as crianças articulam a imaginação criativa (Vygotsky, 2009) com elementos de suas experiências de violência.

P – “Teria outra fala que a mãe diria para ele?”

Criança – “Ah! Não, desiste aí... o dia já começou, vai tomar um banho, vai se lavar. Aí o menino fala... é... aí o filme já começou e eu já estou na cama.”

P – “Legal, a gente já tem um diálogo aí...”

Jumel – “Mas isso que ela falou tem na história...”

P – “Não tem problema, a gente vai criar coisas da história e coisas inventadas por nós. Aí o menino pode reagir como? Como você acha que pode ser Bob?”

Bob – “Ah!, Tia... acho que podia ser assim... ele assim comportado e, de repente, vira malcriado.”

(...)

Danzara – “Ele fecha a porta com força, fica falando que não vai tomar banho e nem vai cortar o cabelo.”

P – “Certo. Como é que a mãe pode reagir?”

Danzara – “ela disse assim...” (burburinho)

Fernanda – “ela pega o chinelo...”

Bob – “e taca na cara dele” (faz o gesto)

Melissa – “e taca nele ...” (todos riem)

Superman – “não, ela taca nas costas.”

(...)

Fernanda – “Ela vai atrás, da porta do quarto dele, quando a janela estiver aberta, pega o chinelo e taca o chinelo bem aqui” (mostra o bumbum e dá uma risada).

P – “Beleza. Criamos um problemão, né. Agressividade de mãe e filho. Como é que a gente vai resolver isso?”

A solução encontrada pelas crianças foi colocar o pai em cena para impedir que mãe e filho brigassem, para defender o filho, mas acabou brigando com a mãe. Ao serem questionados sobre o que o garoto da cena poderia dizer aos seus pais, foi identificado um certo incômodo dos sujeitos, provavelmente porque, em suas experiências domésticas, não podem falar em situações análogas à imaginada no roteiro teatral.

P – “E o que o garoto iria dizer para eles?”

SILÊNCIO ENTRE OS ALUNOS. ALGUNS ARRISCARAM FALAR BEM BAIXO.

Bia – “Eu sei, mas não falo nada na minha casa.”

Melissa – “Eu não vou falar.”

Bob – “Eu não falo nada, só apanho mesmo.”

Biabi – “Não é para matar a mãe.”

P – “Vamos ouvir alguém que nunca falou ainda.”

SOCRIS PARA DE BRINCAR COM CHUTEIRA E LEVANTA A MÃO.

Socris – “Eu.”

Danzara – “Vai, Socris! Fala!”

P – “ Pronto! O quê que o garoto vai dizer pra mãe quando está recebendo taca dela?”

OUTRO SILÊNCIO.

Valente – “Vai, Socris, tira a máscara e fala.”

Fernanda – “Vai, Socris.”

P – “O que que o garoto ia dizer, Socris? Prá mãe? Que a mãe estaria pegando o chinelo e batendo nele, o pai tá discutindo com a mãe, o que o garoto poderia dizer?”

SOCRIS NÃO FALA, APENAS OLHA PARA A PESQUISADORA, COM OLHOS TRISTES.

P – “Vamos deixar o Socris pensar. Se você fosse esse garoto, tivesse um cabelo todo bagunçado, desganhado, e sua mãe quisesse colocar você para tomar banho e você não queria, você birra com ela, sua mãe te dava uma chinelada e seu pai iria te socorrer... o que você faria?”

Socris – “Eu ia falar para parar de brigar.” (OS OLHOS MAREJADO DE LÁGRIMAS).

Valente – “Vai, tia, ele já falou.”

P – “Eu sei, mas eu preciso escutar os meninos.”

Robô –” Ele sai correndo para a floresta.”

P – “Então, o menino não aguentou a tensão da briga dos pais e saiu correndo para a floresta. O que ele vai encontrar na floresta?”

A construção dos diálogos e cenas criadas para o roteiro passou a incluir elementos fantasiosos, ausentes no texto lido pela professora Adriana. Foram acrescentados os personagens: Irmã, Pai, Bruxo, Fadas, Cogumelo falante, policiais e Feiticeira.

Resultado:

É importante destacar que esse protocolo criativo-lúdico-teatral possibilitou demonstrar além dos aspectos da criatividade emergida no coletivo, outros aspectos socioemocionais. A temática briga entre os pais do personagem da história comoveu alguns sujeitos (Bob – eu não

falo nada, só apanho mesmo), entre eles Socris, que ao criar a fala do personagem menino expressa-se emocionado (lágrimas nos olhos), como se fosse ele mesmo falando “eu ia falar para parar de brigar!” – talvez referindo-se a algo que tivesse vivido em sua casa, na mesma situação do personagem. Interessante lembrar que ele só respondeu quando a mediação da pesquisadora o conduziu para outro cenário (situação imaginada), utilizando o mágico “e se você fosse esse menino”. No mundo de faz de conta tudo pode, porque não há julgamento. Observou-se, novamente, a necessidade de abrir espaços de fala e escuta significativa nas salas de aula, que agora começa acontecer para além dos protocolos da pesquisa. Como resultado desse protocolo, no dia seguinte, a professora Adriana alterou seu planejamento de aula, em função da animação dos estudantes ao contarem a ela tudo que criaram na aula de teatro. Ela resolveu, naquele dia, fazer produção de texto de forma livre. Na ocasião, cada um iria criar um novo final para a história trabalhada. Até mesmo os estudantes que tinham dificuldade de leitura/escrita realizaram a tarefa, com ajuda da pesquisadora e professora.

Episódio 8: A Escolha do Elenco e Personagens.

Método da coleta de dados: mediação, registro narrativo-analítico em diário de bordo.

Sujeitos participantes: todos os sujeitos da pesquisa, exceto Lulipe.

Descrição:

Definido o roteiro, chegou o momento de escolha do elenco, de definir quem gostaria de atuar e quem gostaria de trabalhar na parte técnica do espetáculo. Após conversa sobre o perfil da personalidade de cada personagem do roteiro, colocou-se o nome deles no quadro da sala, para que a criança analisasse e escrevesse seu nome na coluna do personagem que escolheu. Foi

facultado autoindicação para até 3 personagens. Em seguida, completado todos os nomes das crianças no quadro, deu início à defesa oral do personagem – o sujeito defendeu porque ele deveria ser escolhido para fazer tal personagem, apresentou suas qualidades e motivos de sua escolha. A turma definiu, democraticamente, o elenco do espetáculo.

- 1) Robô (9 anos, 3º ano) - personagem: Pai
- 2) Sócris (9 anos, 3º ano) - personagem: Bruxo
- 3) Topboy (9 anos, 3º ano) - técnico: cinegrafista
- 4) Chuteira (9 anos, 3º ano) - técnico - contra-regra
- 5) Jumel (9 anos, 3º ano) - personagem: Borboleta mágica
- 6) Bella (9 anos, 3º ano) - personagem: Bruxa
- 7) Boneca (9 anos, 3º ano) - personagem: Irmã
- 8) Melissa (9 anos, 3º ano) - personagem: Fada
- 9) Biabi (10 anos, 3º ano) - técnica: assistente de direção e cenógrafa; personagem: policial
- 10) Valente (9 anos, 3º ano) - personagem: Cogumelo falante e Feiticeira
- 11) Fernanda (9 anos, 3º ano) - personagem: Mãe
- 12) Luana (9 anos, 3º ano) - personagem: Bruxa
- 13) Cacá (9 anos, 3º ano) - técnico: sonoplasta
- 14) Superman (9 anos, 3º ano) - personagem: Menino que não queria cortar o cabelo
- 15) Bob (9 anos, 3º ano) - técnico: sonoplasta e ensaio do personagem: policial
- 16) Lulipe (9 anos, PNE 3º ano): não participou
- 17) Artilheiro (9 anos, 3º ano) - personagem: policial

18)Danzara (9 anos, 3º ano) - ensaio da personagem Feiticeira - não participou da apresentação.

Episódio 9: Montando cenas, criando figurinos.

Método da coleta de dados: mediação, registro narrativo-analítico em diário de bordo.

Sujeitos participantes: todos os sujeitos da pesquisa, exceto Lulipe.

Descrição:

Com roteiro e elenco definidos, cada criança já sabia qual seria sua participação na montagem geral resultante das atividades de pesquisa. Então, a pesquisadora levou duas malas grandes contendo várias roupas, figurinos, objetos de cena e adereços diversos. O protocolo do dia era compor a personagem por meio da escolha do figurino, com objetivo de motivar as crianças e estimular a própria imaginação criativa. Todos estavam sentados em uma roda. Ao centro, as malas estavam abertas. Cada criança teve oportunidade de remexer na mala, procurar e selecionar peças de roupa para compor seu figurino. Elas tiveram liberdade para criar, para escolher como queriam se expressar aos outros, como gostariam de se fantasiar para brincar de fazer de conta que eram outra pessoa. Essa noção de ser além de si mesmo foi apresentada de maneira lúdica, mas é o cerne do trabalho do ator. Enquanto, para alguns sujeitos, esse conceito significou liberdade, para outros, significou o contrário. A escolha da roupa deveria estar conectada com a lógica do personagem, não deveria ser como a criança quer vestir, mas, sobretudo, como ela se vê diferentemente de seu personagem. Ser e não ser. Ser criança e não ser mais criança, estar no lugar da personagem, com sua história própria, que tem objetivos e sonhos diferentes dos seus.

Dessa experiência emergiu uma situação peculiar, que foi selecionada para análise. Uma estudante escolheu uma roupa (saia rodada de tule e top com tule) para caracterizar a personagem Feiticeira. Começou a vestir o figurino por cima da roupa e dançou uma coreografia sensual das dancinhas TikTok. Outras três meninas interromperam a cena, chamando atenção da professora da sala.

Jumel - “Tia, olha o que a Danzara tá fazendo!”

Valente - “E veja a roupa dela? Isso não é roupa de feiticeira!”

Danzara - “Tô nem aí!”

Professora Mariana - “Danzara, para com isso. Nada de dançar desse jeito rebolando! Já conversamos sobre isso.”

Neste momento, percebendo que Danzara ficou aborrecida, a pesquisadora interveio, esclarecendo para a turma: “a roupa do personagem não tem que ser do jeito que a atriz gosta. Se você está em cena como personagem, não é mais você, agora você é a personagem, usa roupas e age como a personagem gosta”. E direcionando-se à estudante:

P - “Vamos pensar juntas, Danzara? Como você imagina uma feiticeira? Será que a feiticeira da nossa história usaria uma roupa de dançarina de funk, ou de programa de TV? Como você imagina ela?”

Danzara - “não sei, acho que ela é poderosa... mas eu gostei dessa roupa, tia. Não quero parecer uma bruxa feia.”

P - “Se quiser, pode pesquisar imagens no meu celular... ou trazer uma roupa de casa.”

Danzara - “Acho que já vi uma foto ou era desenho de feiticeira com roupa vermelha... mas eu quero ficar uma feiticeira bonita, tia!”

P - “Que tal procurar uma outra roupa vermelha na mala?”

Este momento provocou algumas considerações por parte da estudante Valente, que interpretou a personagem cogumelo falante.

Valente – “Tia, eu criei o meu cogumelo meio doidinho, tipo cientista maluco! Eu não me importo, eu não estou nem aí se vão rir de mim, não sou eu mesmo, é o personagem cogumelo.”

Superman – “Eu também não ligo. Eu quero é ficar com meu cabelo esquisito... quer dizer, eu não, o personagem né!”

Pega a peruca do personagem, coloca na cabeça e todos riem, enquanto Danzara continua procurando a roupa para sua personagem. Encontra um macacão vermelho de malha elástica e pede para ir ao banheiro experimentar. Voltou vestida e desfilando pela sala, fazendo poses como quem posa para fotos de revista, sob olhar atento da professora Mariana. Ficou acertado que a Feiticeira usaria o macacão e uma capa a ser produzida por Danzara.

Discussão:

Essa pequena parte deste episódio trouxe aspectos afetivos vinculados à criatividade específica do fazer teatral que coloca em cena questões estéticas pessoais do sujeito, ao lidar com os materiais e limites para criar.

Esse episódio demonstrou que, sob o ponto de vista da constituição de si, o ensino de teatro se mostrou eficaz como metodologia, mas que carece de mais investigações, podendo vir a ser objeto de estudos futuros. O resultado desse protocolo apontou para questões identitárias na infância, impactadas pela influência da mídia cultural, ditando modinhas, canalizando valores e crenças. De um lado, temos Danzara (dançarina), menina muito espontânea, gosta de chamar atenção por meio da dança e vestimenta que usa, expressando algo que está vinculado a mídias sociais, portanto um produto cultural. De outro lado, Valente – uma menina introspectiva,

risonha, curiosa, assumindo, durante a montagem teatral, papel de liderança do grupo, conduzindo as cenas e ajudando na elaboração cênica dos outros colegas.

Deste modo, o protocolo articulou imaginação, criatividade, associação de imagens, afetividade, apropriação de conceitos abstratos e solução de problemas. Foi fundamental para que as crianças desenvolvessem desinibição e espontaneidade na hora dos ensaios, nos dias seguintes.

Resultado:

Incluir a criança como sujeito participante, ativo e colaborador desta pesquisa fez toda a diferença, pois nas improvisações dos diálogos das cenas do roteiro criado coletivamente, demonstraram tranquilidade e envolvimento com o fazer criativo cênico. O importante é que o clima de produção do espetáculo trouxe para a sala de aula nova energia, um novo ar. Estavam todos envolvidos e motivados com o ambiente criativo presente na sala, estavam concentrados na produção do espetáculo, na elaboração das cenas e nos ensaios, antes da apresentação para os colegas de outra turma. O ambiente foi propício ao pensamento criador, obteve apoio institucional (gestão da escola) e pedagógico (professoras cederam horário de aulas, além do combinado). O projeto de montagem, criado coletivamente, a partir dos pressupostos da Pedagogia da Criatividade Expressiva, alinhou-se aos princípios norteadores da BNCC, no eixo Arte. A criatividade emergida nesse contexto educacional está relacionada com a experiência dos sujeitos da pesquisa na interação com os outros e com o ambiente social (Glăveanu, 2014).

Tabela 5*Demonstração de resultado da Etapa 3***Etapa 3 - Elaboração e Pesquisa de cenas**

Episódio	Resultado	Discussão
6	<ul style="list-style-type: none"> ● Estímulo à criatividade em atividades didáticas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecimento do trabalho criativo das crianças (Mitjans Martinez);
7	<ul style="list-style-type: none"> ● Alteração na relação professora-aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Criação coletiva do roteiro -
8	<ul style="list-style-type: none"> ● Clima favorável à 	<ul style="list-style-type: none"> ● Paradigma WE (Glăveanu, 2010);
9	<ul style="list-style-type: none"> ● Criatividade em sala possibilitou criação coletiva e distribuída, maior liberdade de expressão às crianças; ● Escolhas cênicas e estéticas de forma democrática; ● Aspectos afetivos vinculados à criatividade cênica (vaidade, identidade); 	<ul style="list-style-type: none"> ● Protocolo criativo-lúdico-teatral possibilitou demonstrar aspectos da criatividade e aspectos socioemocionais (se mágico); ● Possibilitou trabalhar oralidade e fluência cognitiva, construção de texto argumentativo oral.

Etapa 4 - Ensaios e Apresentação

Episódio 10: Caos, Repetição, Criatividade e Faz de Conta.

Método da coleta de dados: mediação para criação da cena e jogos improvisacionais, registro narrativo-analítico em diário de bordo e gravação dos ensaios em vídeo e áudio captados pelo participante Topboy.

Sujeitos participantes: todos os sujeitos da pesquisa, exceto Lulipe.

Descrição:

Hora de começar. Com roteiro e personagens definidos, partiu-se para a ação. Esse substantivo traz em si o ato de se fazer algo – um feito, obra, façanha, trabalho. Qualquer que seja o sentido, colocar em ação para o teatro é, sobretudo, colocar em movimento o corpo do ator na situação imaginada para a cena, e mesmo que ela tenha texto definido é sempre criada/experenciada segundo a segundo. E como esse processo se deu na pesquisa com atores e atrizes crianças, sendo eles sujeitos atuantes na construção dos dados? Este foi o momento de a pesquisadora tornar-se pedagoga-diretora de teatro, papel exercido sob um caos interno, um trabalho de criação/montagem coletiva realizado em apenas oito encontros. Foi necessário agir, mediar conflitos, registrar e observar tudo ao mesmo tempo, pois já não se tratava de intervir com jogos e dinâmicas exploratórias do potencial criativo dos sujeitos, mas de levantar o espetáculo para ser mostrado a outras pessoas da escola – o chamado encontro especial com a plateia.

Utilizou-se o modelo sistema de jogos teatrais (o quê, quem e onde) proposto por Spolin (2008), para improvisação e criação das ações físicas e diálogos do roteiro. A primeira cena do roteiro objetivava situar o espectador sobre os personagens que conduziram o conflito básico -

divergência entre filho e mãe - e foi realizada com quatro sujeitos: Fernanda (mãe), Superman (filho), Boneca (filha) e Robô (pai) - (Figura 13). Os demais sujeitos da pesquisa permaneceram observando o ensaio, tinham liberdade para sugerir soluções, mas deveriam ter respeito com os colegas, evitar críticas e conversas paralelas. Partindo do sistema de jogos teatrais de Spolin (2008), definiram-se o QUE, o QUEM e o ONDE: as crianças estavam brincando com bola na rua, a mãe chama para tomar banho, o filho se recusa, discutem, o pai chega e tenta impedir que a mãe bata nele, o garoto foge para a floresta. Observou-se que essas crianças não mantinham muitas interações sociais entre eles no ambiente de sala. Entretanto, nos ensaios da cena os personagens faziam parte do núcleo familiar, sendo necessário fazer muitas repetições das ações para que os sujeitos/atores pudessem construir intimidade e cumplicidade ao jogarem em cena.

Discussão:

No caso dos sujeitos da pesquisa, vale ressaltar que na designação de personagens houve uma mistura na composição do elenco de cada cena de sujeitos pertencentes aos antigos grupos (amarelo e roxo), e, em consequência, as dinâmicas interacionais entre eles foi otimizada. Adicionalmente, para o fenômeno criativo próprio da pedagogia teatral todos os sujeitos estão em pé de igualdade, desprovidos de quaisquer vantagens ou desvantagens. Ninguém sabe mais ou é melhor que o outro. Isso não significa que não tenha conflitos entre os sujeitos, até porque cada um é singular e coloca em jogo interacional dramático todas as suas cargas emocionais, seus conteúdos de vida, seus sentidos, valores e crenças. Porém, vale ressaltar que foi criado um clima de equidade com os sujeitos crianças, tentou-se eliminar posições de hierarquia nas interações, proporcionando liberdade, suporte e pouco julgamento.

Voltando à análise das gravações dos ensaios da primeira cena, foi identificado que, no primeiro dia, todos estavam inseguros, perguntavam o que iriam falar ou não sabiam o que fazer

na cena, queriam um texto para decorar. Entre os quatro sujeitos escalados para a cena inicial, Fernanda apresentou desenvoltura, desinibição e manteve-se atenta ao jogo improvisacional. Com as repetições das cenas e o passar do tempo, todos foram compreendendo as dinâmicas das ações cênicas e reações emocionais dos personagens e apresentaram maior envolvimento e naturalidade em cena.

Resultado:

Desta forma, quando se comparou o primeiro ensaio dessa cena com o penúltimo ensaio identificou-se no desenvolvimento da cena: maior troca entre os atores, fluência nos diálogos, espontaneidade, criação de novas reações; e, nos momentos fora dos ensaios, crescimento das interações entre os sujeitos, maior autonomia para fazer tarefas didáticas e autoestima.

Figura 14

Ensaio cena 1 do espetáculo



Nota. Sujeitos, Fernanda, Robô e Superman, criando ações e diálogos, a partir da estrutura de jogo improvisacional (Spolin, 2008).

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 15

Ensaio cena 4



Nota. Sujeitos – Luana, Bella e Valente criando ações e diálogos, a partir da estrutura de jogo improvisacional (Spolin, 2008)

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Etapa 4 - Ensaios e Apresentação

Episódio 11: Ensaio geral, finalização de cenário e adereços.

Método da coleta de dados: mediação, registro narrativo-analítico em diário de bordo, gravação em áudio e vídeo.

Sujeitos participantes: todos os sujeitos da pesquisa, exceto Socris, Lulipe e Danzara.

Descrição:

O dia antes da apresentação foi reservado para finalização da produção: prova de figurinos, montagem de cenário, confecção de adereços (caldeirão do bruxo, papel brilhante picado para o pó mágico das fadas, asas da borboleta, flores, pássaros e borboletas), escolha da sonoplastia e ensaio geral com a presença de alguns gestores da escola, para uma espécie de treino para acostumar-se com a presença da plateia. A gravação desse dia ficou a cargo de um estudante (Topboy), o qual escolheu, de forma aleatória, o que filmar. Esse material foi separado em duas categorias: 1. envolvimento com a montagem teatral, mostrado por vídeos curtos do grupo envolvendo-se na confecção dos materiais para a cena; 2. vídeo do ensaio geral. Na categoria 1, não foi possível realizar transcrição de áudio. Considerou-se para análise as imagens que demonstravam interação aluno-aluno. Na categoria 2, selecionou-se para análise a cena da borboleta com a mãe, realizada pelas crianças Fernanda (mãe) e Jumel (borboleta).

Sobre a categoria 1. - envolvimento dos sujeitos com a montagem identificou-se nas interações aluno-aluno prevalência de atitudes colaborativas, cujos vídeos apareceram imagens que eles se ajudavam, trocavam ideias, compartilhavam objetos, permaneceram absorvidos pelo trabalho teatral de uma forma coletiva. Sobre isso, as pedagogas relataram na entrevista de avaliação:

Professora Adriana - (...) “olha, o que eu vi naquele dia que todos juntos estavam fazendo as coisas da peça... faziam florzinhas... todo mundo envolvido, conversando e fazendo (...) vamos fazer assim, não, é melhor assado!... depois criavam outra coisa...porque gente foi trabalho em grupo, colaboração, cooperação... assim... foi fantástico.”

Professora Mariana - (...) “eu acho que o teatro é muito bom pra eles, mas o tempo é muito curto para trabalhar a arte que a gente dá para eles. (...) eu vi aluno que nem falava com ninguém antes, e na peça ele fez tanta coisa. Eu também aprendi muito vendo as coisas que você (pesquisadora) falava para eles.”

Sobre a categoria 2. - vídeo de ensaio geral, selecionou-se a cena do encontro da borboleta com a mãe (16/12/22 duração do episódio 2 minutos de 9:04 a 11:24). Submetido o período à análise microgenética, destacou-se o momento criativo ocorrido no imprevisto que ambas tiveram que fazer porque erraram o que havia sido combinado. No caso, o erro tornou-se abertura para criar algo diferente. Jumel (borboleta) entrou em cena saltitante, pousando em algumas flores do cenário. Em seguida, Fernanda (mãe) entrou em cena, procurando o filho, viu a borboleta gigante, deveria tocá-la, mas ficou paralisada (Figura 15). Jumel também congela, esperando Fernanda tocá-la, conforme ensaiado anteriormente. Ficam por segundos se olhando, assustadas, o que coloca uma tensão especial na cena. Fernanda, então, reclama: “Ah! não, Professora. Aí não tem como professora ... a Jumel!” Mas Jumel retruca - “Ué, ela não tocou em mim!” Não fiz nada!”. Após algumas recomendações, a cena foi reiniciada. No momento do erro anterior, Fernanda mantém a face assustada, Jumel fica congelada e, antes de tocar nela, dá um grito bem fino. Jumel também grita, Fernanda responde com outro grito, correm e Jumel fala: “Chega!”. Esse pequeno ato criado por elas provocou riso na plateia seleta (professoras regentes e duas coordenadoras pedagógicas).

Discussão:

Poderia dizer que este momento criativo cênico ocorreu de forma compartilhada, uma complementando a ação da outra. Não se tratava apenas de brincar de faz de conta, tratava-se de brincar com a magia do teatro, de estar em cena, sabendo que está sendo visto, raciocinar a partir da situação em que se está inserido. Sobre este momento a pedagoga Adriana comenta:

Professora Adriana - “Se a gente for pensar bem, o teatro desenvolve várias questões, de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e das emoções também. Acho que o teatro trabalhou uma formação integral das crianças. E até de criatividade mesmo. Elas fizeram cada coisa que eu nem imaginava que podiam fazer!”

O ensaio geral finalizou com algumas ausências de estudantes que foram substituídos por outros apenas no ensaio. Porém, caso faltassem no dia seguinte, já havia um plano para que a apresentação não fosse cancelada. Destacam-se a participação de Luana e Valente, que substituíram Boneca e Danzara, respectivamente. Colaboraram com os colegas, criando diálogos e fazendo as cenas com desenvoltura. Como elas aprenderam as falas, marcações de cena das colegas ausentes? É certo que, provavelmente, desenvolveram a capacidade de observação atenta nos ensaios e, por se manterem concentradas durante o processo de ensaios, aprenderam além do esperado. Esse é outro alcance que o ensino de teatro pode potencializar e ajudar no desenvolvimento dos estudantes. Outro destaque desse dia foi a participação nos ensaios do sujeito Bob, que se candidatou a fazer o personagem policial no lugar de um colega faltante. Este sujeito, ao longo da pesquisa, apresentou sensível abertura a dinâmicas de interação com colegas e professoras, embora tenha sido seletiva na participação das atividades lúdico-criativo-teatrais da pesquisa.

Figura 16

Cena do espetáculo - Mãe e Borboleta na floresta encantada



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Etapa 4 - Ensaios e Apresentação

Episódio 12: Estreia – O Buraco na Cortina.

Método da coleta de dados: mediação antes da apresentação, registro narrativo-analítico em diário de bordo, apresentação foi gravada em vídeo e áudio pelo sujeito Topboy.

Sujeitos participantes: todos os sujeitos da pesquisa, exceto Lulipe e Danzara.

Descrição:

Chegou o grande dia! Frio na barriga, nervosismo, encantamento e responsabilidade por todos foram algumas das sensações relatadas na estreia. As crianças encantaram-se com

figurinos, cenário e maquiagens, enquanto conversavam sobre a plateia que chegaria em breve. Foi um dia de festa de encerramento de ano. Além da apresentação, houve visita do Papai Noel (o diretor da escola fantasiado), entrega de lembrancinhas, lanche especial e entrega de cestas de Natal às famílias mais carentes. Foi neste clima festivo e colaborativo que a apresentação ocorreu e envolveu os sujeitos da pesquisa (Figura 17). Inclusive as pedagogas estavam juntas, no mesmo horário. O evento foi realizado na sala de aula da turma e foi registrado em vídeo, pelo sujeito participante da pesquisa Topboy. Durante a filmagem, observou-se que ele reagia ou comentava as cenas do espetáculo, feito pelos seus colegas. De alguma forma, a pesquisa passou pelo olhar de Topboy, alguns registros das sessões interventivas foram feitos por ele, que assumiu o papel de cinegrafista, inclusive durante os ensaios.

Discussão:

No processo teatral como um todo, destacou-se a emergência de questões socioemocionais. Os sujeitos Superman, Bob, Robô, Boneca e Socris apresentaram inibição desde as primeiras sessões interventivas, observou-se que, nas interações em sala e quadra, eles se mantinham afastados do grupo ou brincavam com apenas um colega. Na entrevista coletiva realizada com cada grupo, eles se identificaram como tímidos e alegaram ter vergonha de fazer a apresentação. No entanto, ao longo do processo teatral desenvolvido na pesquisa, eles foram se envolvendo com os jogos e atividades lúdico-criativas-teatrais, melhoraram suas habilidades sociais, sentiram-se confiantes e participaram do processo de montagem do espetáculo com desenvoltura e motivação (Figura 18).

No que diz respeito à criatividade, as atividades desenvolvidas na pesquisa de campo favoreceram a imaginação criativa dos sujeitos participantes da pesquisa. Partiram de algo concreto de suas realidades e extrapolaram o real, apoiados pela imaginação criativa fizeram

novas descobertas, novas soluções, novas experiências. Juntos e em cooperação, sob a mediação da pesquisadora, criaram roteiro, personagens, cenas, movimentos expressivos, figurinos, adereços e soluções diversas para o espetáculo.

Figura 17

Alegria na coxia antes de começar o espetáculo



Nota. Dia da estreia de “O Menino que não queria cortar o cabelo” - clima de coxia

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 18

Recebendo aplausos



Nota. Dia da estreia de “O Menino que não queria cortar o cabelo” – observa-se o entusiasmo do sujeito Socris.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Tabela 6*Demonstração de resultado da Etapa 4***Etapa 4 – Ensaio geral e apresentação**

Episódio	Resultado	Discussão
10	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeitos em pé de igualdade na criação cênica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de jogos teatrais: que, quem, onde (Spolin, 2008); • Montagem do espetáculo – prevalência de atitudes colaborativas, aprender com o outro e compartilhar saberes (Koudela, 2015). • Criatividade distribuída e referência aos 5 A's da criatividade (Glăveanu, 2010).
11	<ul style="list-style-type: none"> • Melhora nas interações 	
12	<ul style="list-style-type: none"> • sociais, fluência nos diálogos, espontaneidade, criações, autonomia e autoestima; • Criatividade cênica pautada nas trocas com o outro; • Imaginação criativa - trabalho criativo cooperativo. • Emergência de questões socioemocionais. 	

Pedagogia da Criatividade Expressiva - PCE: Resultado Teórico-Prático da Pesquisa

A denominação pedagogia da criatividade expressiva veio ao acessar a dissertação “Pedagogia da Criatividade: uma proposta metodológica para o teatro na escola”, da arte-educadora Carmen Luciana Suhet, apresentada ao programa PROFARTES, da Universidade de Brasília, em 2018. Ela denominou a metodologia de pedagogia da criatividade, onde articula jogos e criatividade, e fez estudo empírico com estudantes do 4º ano, em uma escola parque em Brasília. Nesse tipo de escola, as atividades são de contraturno e complementam a carga horária dos estudantes vindos das escolas de turno integral. As aulas são ministradas por professores especialistas em Artes (teatro, dança, artes plásticas). Mesmo impactada pelo estudo, cabe mencionar que nem todos os estudantes do sistema público de ensino têm oportunidade de participar de aulas de Artes com profissionais especializados. Geralmente, é o pedagogo que vai ensinar e apresentar os elementos das Artes ao estudante do Ensino Fundamental – anos iniciais. Diante desse cenário, questionou-se a formação do pedagogo e sua tamanha responsabilidade para motivar e despertar o gosto pelas Artes, em tempos de múltiplos estímulos vindos, por exemplo, de dispositivos tecnológicos e mídias sociais.

Ao longo dos estudos dos referenciais teóricos, as ideias de Vygotsky sobre desenvolvimento humano e Artes acolheram todas as áreas de aprendizagem, imaginação e criatividade. Seus escritos nucleares sobre a visão sócio-histórica do homem se irradiaram, provocaram muitos desdobramentos e novas pesquisas. Na perspectiva sócio-histórica, cada um de nós se constitui e se reconhece num tempo e lugar marcado socialmente e culturalmente. Desta forma, na interação com a cultura, com as pessoas e inclusive conosco, vamos nos tornando quem somos, subjetivando-nos, tornando sujeito-ação – aquele que age e cria, que é produto e produtor de cultura na relação intrapsicológico e interpsicológico. Nesse sentido,

podemos dizer que tudo do ambiente cultural está relacionado a algo dentro de nós e que nós estamos relacionados ao ambiente cultural. Assim, o sujeito sócio-histórico é mediador da cultura e mediado pela cultura. Inclusive suas capacidades imaginativas são influenciadas pelas condições de acesso a elementos culturais.

Deste modo, resumidamente os apontamentos sobre imaginação, criatividade, aprendizagem e desenvolvimento infantil, na visão de Vygotsky (2009) são:

1. Para se criar, é preciso imaginar antes e/ou durante o ato de criação.
2. O sujeito está o tempo todo em conexão com seu tempo, com o lugar que vive, com o ambiente, com as pessoas, com a cultura, com as crenças.
3. Ele é um sujeito que traz aprendizado, que já traz conhecimento de casa. Ele tem uma cultura familiar. É um sujeito sócio-histórico.
4. A imaginação e a criatividade são funções mentais superiores, como coloca Vygotsky. E precisam de estímulo, de condições para se desenvolverem, pois não estão lá prontas, como um coração que apenas bate, ou o pulmão que apenas respira (e mesmo estes dependem da energia vinda dos alimentos ingeridos). Elas precisam de mediação, realizada pelo professor ou por outros adultos, para se desenvolverem.
5. E como ela se desenvolve? Ela se desenvolve pelo caminho de buscar dar sentido aos elementos culturais aos quais teve acesso. Através da linguagem, elabora sentidos, compreende signos pela mediação semiótica.
6. À medida que ela vai imaginando e criando, também vai alterando sua percepção de si, das coisas, das pessoas, dos ambientes. E dos seus valores e formas de ser e viver no mundo, influenciando e sendo influenciado pela cultura.

Sendo assim, após revisão de literatura e pesquisa de campo, durante a feitura desta dissertação, analisando os episódios do estudo empírico realizados com estudantes que têm aula de Artes com uma pedagoga, foi possível dimensionar e problematizar a formação deficitária em Artes. Elaborou-se, então, a Pedagogia da Criatividade Expressiva - PCE, uma forma de colaborar nas estratégias formativas do atual e futuro pedagogo. Essa proposta - esboço de uma metodologia - vem de encontro a um dos objetivos da pesquisa: oferecer uma oficina de teatro que alinharia criatividade, teatro e aprendizagem.

A Pedagogia da Criatividade Expressiva – PCE é um instrumento que visa facilitar a criação de atividades artísticas expressivas nas escolas. Ela se estrutura segundo as abordagens sistêmicas da criatividade e se pauta por princípios da psicologia cultural da criatividade (Glăveanu, 2014), da imaginação criativa (Vygotsky, 2009), dos jogos teatrais (Spolin, 2008) e de uma abordagem triangular (Barbosa, 2012).

1. o sujeito aprendente tem história e cultura - é revestido culturalmente, traz bagagem de casa – valores, crenças, costumes;
2. o sujeito se desenvolve na interação com as demais pessoas e com os artefatos culturais;
3. a criação escolar deve ser vista como um fenômeno sistêmico, de trocas culturais constantes;
4. começar a criar é imaginar antes com os olhos coletivos, ou seja, o professor deve ouvir e se aproximar dos alunos, e acolher suas experiências;
5. proporcionar atividades que permitam que os estudantes imaginem com o corpo todo;

6. o desenvolvimento das crianças começa no corpo, nas ações que elas vão fazendo e descobrindo o mundo ao seu redor. Ela vai se projetando em busca de sentidos, relacionando-se com as coisas, com as pessoas, com a linguagem falada, escrita, imagética e simbólica;
7. criança aprende muito nos jogos de faz de conta – *pretend play* - porque coloca em cena elementos do seu cotidiano, da sua realidade;
8. o professor deve ampliar seu próprio repertório cultural para poder mediar com seus alunos;
9. a imaginação criativa pode ser desenvolvida nos jogos teatrais (esquema das 3 perguntas – o quê?, onde?, quem?);
10. Alinha-se aos cinco A's da criatividade, proposto por Glăveanu (2014): Ação, Ator, Ambiente, Artefato, *Affordance*.

Deste modo, a PCE - é uma ideia de pedagogia de articulação de performances, apresentações artísticas expressivas no ambiente da escola. Para ser compreendida como ferramenta de apoio ao pedagogo e aos estudantes de artes cênicas, é importante ter em mente os sete apontamentos sobre aprendizagem, propostos por Vygotsky (2009), listados anteriormente.

Diante dessa proposta, como o professor vai aplicar, modificar suas práticas em suas criações artísticas escolares? Se continuar copiando coreografias, jograis e apresentações da internet, não potencializará seus discentes, tampouco a si mesmo. Entendendo o que o Glăveanu (2010) definiu: criatividade ocorre no indivíduo, pautada pelas conexões que faz com vários elementos da cultura em processo comunicativo e interativo, é pertinente imaginar que quanto mais o professor se conectar com seus alunos, em relações horizontalizadas, poderão juntos criar condições e projetos pedagógicos que desafiem o potencial criativos deles.

O fenômeno criativo pode se ramificar e se distribuir no coletivo, tornando-se elemento cultural. A criança da escola vai criar a partir da conexão com todos, trazendo elementos da sua realidade. Esta é uma criação distribuída. Então, na sala de aula, ao propor uma peça de teatro, ou uma contação de história inspirada nas obras de Monteiro Lobato, ou uma nova história que os estudantes estão inventando o roteiro para se apresentar, ele pode retomar a estrutura das três perguntas dos jogos teatrais: Quem? Onde? E o quê? Com essas 3 estruturas básicas, é possível criar qualquer narrativa expressiva. Outros pesquisadores das artes cênicas acrescentaram mais perguntas, alinhadas à pedagogia do espectador (Desgranges, 2006): Para quem? Com o quê? Como? Por quê?

A estrutura de abordagem do fenômeno criativo de Glăveanu (2014) alinha-se à estrutura de criação de uma obra teatral por meio dos jogos, conforme demonstrado no estudo empírico realizado nesta pesquisa. O esquema das três perguntas dos jogos improvisacionais de Spolin tem sido testado por professores de Artes, agora pode contribuir para que o pedagogo elabore com seus alunos suas criações e apresentações. Vejamos o quadro a seguir: de um lado, a proposta de jogos teatrais de Viola Spolin, reelaborada por Degranges, e, de outro, a proposta de Vlad Glăveanu sobre os elementos constituintes da criatividade. A terceira coluna apresenta ao professor (pedagogo ou ao futuro professor de teatro) dicas referentes à proposta que denominamos de Pedagogia da Criatividade Expressiva - PCE.

Tabela 7*Modelo da Pedagogia da Criatividade Expressiva*

Jogos Teatrais Spolin (2008)	5 A's da criatividade Glăveanu (2014)	PCE - Pedagogia da Criatividade Expressiva
Quem?	Ator – <i>Actor</i>	É aquele que age, aquele que vai ser dono da ação
Onde?	Ambiente – <i>Ambience</i>	Onde os personagens estão inseridos, onde a cena ocorre, quais elementos de cenário são necessários
O Quê?	Ação - <i>Action</i>	O que será feito? A ação principal no sentido do conflito do que se quer dizer com aquilo, pensar no sentido a ser visto pelo outro. O que será guardado na memória da plateia após a sua apresentação? Com seus alunos, o que ficará na memória das pessoas.
Para quem?	Audiência – <i>Audience</i>	Para quem a turma vai apresentar, como serão avaliados? A linguagem usada está colaborando para leitura que será vista?
Com quê?	Artefato – <i>Artefact</i>	Quais recursos eu tenho, quais são os recursos necessários para a criação?
Como?	<i>Affordance</i>	O que você faz com o material que tem, com as circunstâncias que têm, com os sujeitos que têm? E com os recursos que você tem, o que é possível criar? Quantas formas diferentes pode criar diante desse limite? Que formato a obra cênica pode ter? Será um jogral. Uma história contada ou musicalizada. Uma peça de teatro. Uma performance. Uma dança. Uma composição de um mural. Uma releitura de obras de arte de algum artista conhecido, Tarsila do Amaral, por exemplo.

Nota. PCE em conexão com jogos teatrais e 5 A's da Criatividade

Em relação ao resultado das atividades do estudo empírico desta dissertação, esta proposta teórica tornou-se metodologia experienciada, vivenciada, ou seja, foi forjada nos encontros e desencontros, acertos e falhas, entre teoria e prática no ensino de teatro. Espera-se, colaborar na formação geral dos pedagogos, arte educadores e profissionais de teatro, em especial na área de teatro e artes cênicas, no sentido de instrumentalizá-lo no processo ensino-aprendizagem das Artes, em especial da linguagem teatral no âmbito do teatro escolar.

Considerações Finais

O estudo foi realizado com duas professoras e dezoito estudantes. Entre vinte e dois dias de encontros, em quatorze deles, realizou-se protocolos lúdico-criativo-teatrais organizados em quatro etapas: preparação, exploração de materiais expressivos, elaboração e pesquisa de cenas, bem como ensaio geral e apresentação. Na primeira etapa, buscou-se apresentar o projeto dialogando com as crianças (apresentação das partes, gostos, sonhos). Após interação pesquisadora/sujeitos (com cada grupo), iniciam-se os exercícios/jogos teatrais, com o intuito de facilitar e instigar a percepção de si, do outro, do espaço, em processo contínuo de aprendizagem, no qual corpo, mente e afetos atuam juntos para resolver desafios propostos no jogo. Em seguida, realizou-se teatralização improvisada, com cenas e diálogos criados a partir da interação delas comigo (autora) e com a plateia. Logo depois, faz-se a desmontagem do que foi apresentado, momento que se dialogou sobre as percepções deles do que fizemos juntos para criar uma história, encontrando o estado de *perejivanie*/vivência (Vygotsky, 1999). Por fim, buscou-se usar o teatro de formas animadas, aliado à educação que oportunizou aos educandos um conhecimento diversificado e lúdico, permitindo um clima de liberdade, no qual a criança teve espaço para trabalhar suas potencialidades, expressar sentimentos, emoções, aflições e sensações. Segundo Slade (1978, 1995), a atividade teatral amplia o horizonte das crianças, melhora sua autoimagem e colabora para torná-las mais críticas, sociáveis e abertas a novas experiências.

A Pedagogia da Criatividade Expressiva (PCE) é um instrumento metodológico que visa facilitar a criação de atividades artísticas expressivas nas escolas. Ela se ancora na epistemologia sociocultural, estrutura-se segundo a abordagem sistêmica da criatividade e se pauta por princípios da psicologia cultural da criatividade (Glăveanu, 2014), imaginação criativa

(Vygotsky, 2009), jogos teatrais (Spolin, 2008) e abordagem triangular (Barbosa, 2012). O PCE surgiu do entrelaçamento, um tanto caótico, entre as pesquisas teóricas, as práticas de pesquisa de campo, os métodos para elaboração e análises dos dados, o esforço repetitivo na tentativa de descobrir caminhos para superar os problemas, a motivação intrínseca e extrínseca para fazer melhor e para alinhar e organizar os resultados de uma forma coerente, mas que não perdesse a poética do processo criativo-construtivo-metodológico.

Em relação à pesquisa dois grandes temas foram definidos: ensino de teatro e formação do pedagogo na área de Artes, que foram articulados pelos estudos teóricos em três áreas: Psicologia da Criatividade, Educação e Pedagogia Teatral. O objetivo geral foi analisar como o ensino de teatro pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade de crianças de 7 a 8 anos; e os objetivos específicos: relacionar o desenvolvimento do processo criativo à perspectiva histórico-cultural, por meio do ensino de teatro; e compreender como o ensino do teatro contribui para articular os objetivos de aprendizagem do eixo Arte, estabelecidos na BNCC. Considerando que os objetivos da pesquisa foram atingidos pelos estudos teóricos/metodológicos elucidados nos capítulos 1, 2 e 3 e, ainda, demonstrados, tanto pelo estudo empírico, quanto pela criação da proposta metodológica Pedagogia da Criatividade Expressiva, torna-se fundamental retornar aos questionamentos motivadores da pesquisa para compreender as limitações do estudo e avanços futuros a serem feitos.

Os questionamentos principais deste trabalho serão listados e possíveis respostas apresentadas no quadro 2.

Quadro 2

Respostas a questões motivadoras da pesquisa

Poderia a criatividade ser desenvolvida no ambiente escolar, de forma geral, pelas diversas disciplinas, ou seria por alguma específica?
De acordo com a BNCC, a criatividade é uma das dez competências básicas da aprendizagem, portanto deve ser trabalhada em todas as disciplinas. O estudo demonstrou que para trabalhar a criatividade é necessário trabalhar a imaginação dos estudantes por meio de diversas atividades.
Quem poderia ensinar Artes nas escolas regulares para crianças até 10 anos?
De acordo com a LDBEN 9394/96 cabe ao docente formado em Pedagogia ensinar todos os conteúdos às crianças de 3 a 10 anos, matriculadas nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental.
De que forma as aulas de Artes do Ensino Fundamental I poderiam ajudar os alunos a ampliar o repertório das competências criativas e promover desenvolvimento humano, se a formação do pedagogo tem sido mínima na questão das Artes?
O estudo empírico demonstrou a necessidade de promover ações formativas aos pedagogos e apresenta o PCE como instrumento para colaborar nesse processo. Por outro lado, demonstrou que as competências criativas são desenvolvidas no engajamento coletivo e nas trocas dialógicas entre os sujeitos, o ambiente e a cultura. A criança se desenvolve, por meio das Artes, por meio das mediações que lhe permitirão fazer/experienciar, apreciar/ler e contextualizar/criticar os elementos artísticos, as obras culturais e os saberes constituídos.
Qual seria o lugar do teatro na escola?
O estudo demonstrou ser possível fazer teatro em qualquer lugar, inclusive na sala de aula. O PCE não estabelece um local ideal para se fazer, ensinar e experimentar jogos teatrais.
Ter aulas de teatro desde criança poderia ajudar a criança a se desenvolver como pessoa?
O estudo demonstrou que a atividade teatral requer diversas competências cognitivas e que elas se desenvolvem à medida que são estimuladas, desafiadas pelo mediador. Os jogos teatrais facilitam e instigam a percepção de si, do outro, do espaço, em processo contínuo de aprendizagem, no qual corpo, mente e afetos atuam juntos para resolver desafios propostos no jogo, na cena, no espetáculo, na vida cotidiana.

Ressalta-se a importância de a gestão da escola favorecer as condições necessárias aos discentes e docentes para desenvolver projetos pedagógicos com foco em criatividade, cujas ações estejam alinhadas às diferentes realidades de cada grupo, evitando-se, assim, projetos repetitivos, com os mesmos desafios, pedidos de mural e apresentações sem qualquer vínculo

com as crianças. As aprendizagens em Arte e Criatividade acontecerão no processo de busca de cada criança, no envolvimento afetivo, na motivação coletiva com as etapas de elaboração, criação, montagem, produção e apresentação artística, respeitando-se a criança que não queira se apresentar por algum motivo. Neste caso, recomenda-se acolher, escutar, mediar e direcionar para que ela ajude no processo colaborativo de criação poética da obra de teatro escolar.

O estudo foi realizado com duas professoras e dezoito estudantes. Entre vinte e dois dias de encontros, em quatorze deles, realizou-se protocolos lúdico-criativo-teatrais organizados em quatro etapas: preparação, exploração de materiais expressivos, elaboração e pesquisa de cenas, bem como ensaio geral e apresentação. Na primeira etapa, buscou-se apresentar o projeto dialogando com as crianças (apresentação das partes, gostos, sonhos). Após interação pesquisadora/sujeitos (com cada grupo), iniciam-se os exercícios/jogos teatrais, com o intuito de facilitar e instigar a percepção de si, do outro, do espaço, em processo contínuo de aprendizagem, no qual corpo, mente e afetos atuam juntos para resolver desafios propostos no jogo. Em seguida, realizou-se teatralização improvisada, com cenas e diálogos criados a partir da interação delas comigo (autora) e com a plateia. Logo depois, faz-se a desmontagem do que foi apresentado, momento que se dialogou sobre as percepções deles do que fizemos juntos para criar uma história, encontrando o estado de *perejivanie*/vivência (Vygotsky, 1999). Por fim, buscou-se usar o teatro de formas animadas, aliado à educação que oportunizou aos educandos um conhecimento diversificado e lúdico, permitindo um clima de liberdade, no qual a criança teve espaço para trabalhar suas potencialidades, expressar sentimentos, emoções, aflições e sensações. Segundo Slade (1978, 1995), a atividade teatral amplia o horizonte das crianças, melhora sua autoimagem e colabora para torná-las mais críticas, sociáveis e abertas a novas experiências.

A partir desse processo, pôde-se observar que o teatro, no processo de formação da criança, não somente cumpre função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade, mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação cênica, da fluência criativa nos jogos teatrais e brincadeiras de faz de conta, a criança transita livremente por suas emergências e sentidos internos, integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio lógico.

Ademais, quando a criança brinca de faz de conta, ela tem mais chances de aprender na interação com os elementos e dar sentido ao que foi jogado. Nesse sentido, o jogador, a criança, aprende teatro na relação com o outro, em cena, e na relação com a própria cena. Então, é a partir da experiência de jogar, conduzida por um adulto mais experiente, que o aprendizado vai sendo construído: o jogador/criança vai sendo formado, e a união entre teoria e prática pode ser demonstrada, já que não é mesmo possível a dissociação de ambas. Os jogos teatrais, propostos por Spolin (2008), devem ser formulados a partir do acordo de grupo; de problemas cênicos de atuação (desafios) apresentados a jogadores/crianças, no formato de jogos de faz de conta. É preciso que brinquem primeiro e depois se organizem as ações e deslocamentos em cena.

No faz de conta, no palco, o corpo condensa a vivência das mais diversas imagens; incorpora propriedades de objetos, movimentos e pessoas. O corpo é um lugar de exercício de realização das ações imaginadas. A imaginação toma corpo no palco, realiza-se o corpo em cena. A ênfase é posta no processo de criação, que é, ao mesmo tempo, realização da atividade cheia de sentido, repleta de significação. Brincadeiras de faz de conta, dramatização e jogos dramáticos possibilitam a apropriação, por parte do sujeito, de diversos papéis sociais. Estas atividades

tomam como base a experiência por meio da linguagem, criando, assim, situações imaginárias que permitem a vivência de inúmeras situações.

É interessante observar que, nesta etapa da montagem cênica, embora tudo já estivesse ensaiado, ali, sob aquelas condições limitadoras (não poder se movimentar livremente por causa das marcações de cena, falar claramente, e não esquecer as falas, ouvir o colega, improvisar, se necessário), as crianças estavam absorvidas pela atividade criativa (Slade, 1978). Não se trata de representação do papel, mas de fazer de conta que é ele. Essa atividade requer capacidade cognitiva na qual conjugam-se, dialeticamente, inteligência, controle emocional, controle motor, imaginação e *Pretend Play*, conforme mencionado por Russ e Wallace (2017).

Pelo corpo e por seus movimentos, as crianças atuaram, deram significado ao ambiente em que estudaram, interagiram com pessoas, situações e objetos. Com o projeto de pesquisa elas foram desafiadas a imaginar e criar e realizar algo inédito no cenário escolar. A linguagem corporal dos sujeitos constitui-se como outra possibilidade de estudos futuros, uma vez que ela, criança, apropria-se e absorve elementos de seu contexto sócio-histórico. O movimento e a expressão corporal são importantes dimensões da cultura humana.

Este trabalho supôs que o ensino de Artes, em específico de teatro, pudesse contribuir para o desenvolvimento da criatividade das crianças, vislumbrou analisar por quais formas o desenvolvimento da criatividade se dá no contexto escolar e se há espaço para que as crianças explorem seu potencial criativo na sala. Considerando os resultados apontados na discussão em cada um dos doze episódios selecionados para análise e outros dez que foram excluídos por motivos técnicos (falhas no áudio e vídeo), entende-se que tenhamos respondido às perguntas de pesquisa, ampliando a visão e propondo um instrumento metodológico – PCE.

Este instrumento poderá colaborar nas discussões teórico-práticas para a formação dos atuais e futuros pedagogos e arte-educadores, além de preencher uma lacuna na BNCC que não inclui o termo criatividade em suas orientações para o Ensino Fundamental. No entanto, recomenda aos docentes do Ensino Médio a promoção da aprendizagem conectada aos problemas sociais atuais e a criação de soluções a problemas do futuro.

Desta forma, sugerimos, algumas ações teórico-práticas relativas à criatividade e arte na escola de Educação Básica na etapa Ensino Fundamental – anos iniciais:

- Abrir espaços de diálogos nos cursos superiores de pedagogia para se discutir a formação de pedagogos, arte-educadores e profissionais técnicos em Artes/teatro, em suas práticas e metodologias para ensino de Artes.
- Promover rodas de conversas nas escolas públicas do DF, em formato de projeto de extensão universitária, no sentido de encontrar limites e possibilidades teórico/práticas para o ensino de Artes/teatro no contexto escolar, no qual se garanta o direito da criança de trabalhar a própria criatividade.
- Promover aplicação das recomendações e princípios da Psicologia da Criatividade Expressiva – PCE em programas piloto nas escolas públicas do DF.
- Propiciar aos estudantes ações lúdicas que promovam a experiência e exploração dos movimentos corporais, sua expressividade e criatividade.

Limitações do Estudo

Importa salientar que, embora conseguiu-se responder aos objetivos do estudo, há limitações que podem e devem ser sanadas em futuras pesquisas.

1. Produção de material que interligue criatividade, pedagogia teatral e aprendizagem, pela abordagem da Psicologia Cultural da Criatividade;
2. Recorte temporal curto para desenvolver todo o processo que envolve a articulação entre o desenvolvimento infantil e criatividade e teatro, levando em conta, inclusive a pandemia;
3. Investigar mais profundamente o conhecimento prévio e interesse dos professores pedagogos em desenvolver e incluir a Arte de modo abrangente que possa oportunizar a criatividade em toda sua complexidade.
4. Planejar apoio de equipe técnica para gravação dos protocolos lúdico-criativo-teatrais, uma vez que alguns episódios não foram selecionados para análise por problemas técnicos de áudio e vídeo.

Perspectivas para Pesquisas Futuras

Em pesquisas posteriores indicamos aprofundar as investigações sobre o papel da família na condução do potencial criativo da criança para o fazer teatral, para que a pesquisa chegue até os familiares, incluindo-os no processo criativo teatral como forma de gerar sentimento de pertencimento à comunidade escolar, além de investigar se há condições favoráveis ou desfavoráveis no ambiente familiar para desenvolvimento do potencial criativo das crianças. Há necessidade também de investigar profundamente, em estudos longitudinais, como a atividade teatral melhora a percepção de si, no processo de subjetivação da criança, segundo a Psicologia Cultural da Criatividade; e ainda investigar os conflitos psicológicos dos sujeitos emergidos durante as dinâmicas interacionais dos jogos e atividades teatrais em pesquisa-ação.

Com base nos resultados deste estudo empírico, entendemos que as atividades teatrais desenvolvidas em sala favorecem o desenvolvimento da capacidade criativa dos sujeitos por proporcionar imaginação criativa, colaborou com os estudos teóricos/práticos, que ainda são poucos, sobre a relação da criatividade com desenvolvimento infantil, por meio da pedagogia teatral. Defendemos que no processo criativo das performances escolares na infância haja urgência em estimular a imaginação dos estudantes. É preciso estimular a criatividade em toda atividade, seja de Artes ou de qualquer outra disciplina. Por outro lado, o pedagogo também precisa ser estimulado, que passem por formações contínuas em práticas didáticas que contemplem e desafiem o potencial criativo dos estudantes. Precisamos que a criatividade ganhe o centro do palco educacional no chão de criação das escolas brasileiras, especialmente que as máscaras teatrais da alegria e da tristeza voltem a contar suas histórias e convocar cada um de nós a ser criativo, a tomar as rédeas do nosso tempo mutante. “Ser ou não ser criativo, eis a questão!” Imaginar é agir, criar é imaginar, agir é criar. Todos são lados complementares de uma esfera na roda do tempo. Imaginar, criar, agir... eis a solução.

Epílogo

_ Começa! Começa! Começa!

Da coxia, por trás do painel que haviam preparado no dia anterior, as crianças fantasiadas disputavam o pequeno espaço, enquanto se acotovelavam para ver, pelo minúsculo buraco no tecido, quem lá estava para ocupar o lugar privilegiado de plateia. Era dia de estreia, de brincar de teatro. Tudo que se ensaiou poderá ser mudado, revisto, improvisado no encontro significativo do fenômeno teatral – o encontro presente e efêmero entre atores e espectadores.

_ Tia, já pode começar? Cochicha Cabeça, ansioso para soltar a primeira música da sonoplastia.

_ Tia, a tia falou para esperar. O diretor não chegou ainda. Informou Bob, que naquele dia se recusou a fazer o papel do Policial. Mas Biabia já vestiu o casaco do personagem e fez pose para foto.

_ Gente, não fica aparecendo nas laterais do painel! Vai perder a surpresa quando você entrar na sua cena! Retrucou a pesquisadora, professora-tia.

_ Vixiiii... tia, eu esqueci a bola! E agora? Falou Superman, desesperado.

_ Não sei...agora, você inventa. Dá um jeito! Recomendou a pesquisadora.

_ Hummm... Já sei! Vou usar sua lancheira como bola. Superman foi para o canto, com a lancheira na mão, fingindo ser uma bola.

Cabeça solta a música da primeira cena.

Psiu!!! Silêncio! A professora Mariana chama a atenção dos alunos plateia.

Começa a brincadeira da “alegre magia de atuar.”

Referências

- Abreu, J. (2018). *Pedagogia do Teatro 1* (texto norteador do módulo 1 da disciplina Pedagogia do Teatro - Curso EAD de licenciatura em Teatro). Instituto de Artes - CEN. CEAD/UnB. Brasília. <https://aprender2.unb.br/mod/folder/view.php?id=38303>
- Alencar, E. M. L. S & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Alencar, E. S. & Formiga Sobrinho, A. B. (2017). *A gestão da criatividade: cultivando a criatividade nas organizações*. Curitiba: Editora Prisma.
- Azevedo, F. A. G. de. (2000). *Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. Dissertação 166 f. (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Andrade, L. R. M. & Campos, H. R. (2019). *Perejivanie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas*. Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, 3(2), 1–17.
- Barbosa, A.M.T.B. (1980). *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix.
- Barbosa, A.M.T.B. (1998). *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo.
- Barroco, S.M. & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31.
- Barron, F. (1995). *No Rootless Flower: in Ecology of Creativity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Boal, A. (1982). *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 4ª edição. Coleção Teatro Hoje, v. 30.
- Bolton, G. (1996). *Drama as research In Researching drama and arts education*. P. Taylor (Ed.). Washington: Falmer Press. (pp. 187-194).
- Braga, Humberto. (2007). *Aspectos da história recente do Teatro de Animação no Brasil*. Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Jaraguá do Sul, Universidade de Santa Catarina, ano 3, v.4, p. 234-274.
- Brasil, Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.

- Brinkman, S., Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (2014). Historical Overview of Qualitative Research in the Social Sciences In *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Patrícia Leavy (editora). (pp. 17-42). Oxford University Press.
- Capucci, R.R., & Silva, D.N. (2018). “Ser ou não ser”: a perejivanie do ator nos estudos de L.S. Vigotski. *Estudos de Psicologia (Campinas)*.
- Capucci, R. R. (2017). Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte. Dissertação 147 fl. (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília. <http://dx.doi.org/10.26512/2017.03.D.23604>
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). *Working with ethical symetry in social research with children*. *Childhood*, v.9, n.4, p. 477-497.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Teoria do Flow, pesquisa e aplicações*. Tradução Marina Gomes. Campinas: Com Ciência, n.161.
- Cunha, M. (2018). *A (im)possibilidade da escuta significativa no contexto educacional*. Dissertação 110f. (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto/SP.
- Dalvi, M.A. (2019). *Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos*. *Passo Fundo, Rio Grande do Sul*, v. 15, n. 2, p-283-300: Revista Desenredo.
- Desgranges, F. (2006). *A Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Deslandes, S. F. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes* in Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Educação, Secretaria de. (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal*. Secretaria da Educação, Governo do Distrito Federal, Brasília.
- Figueiredo, L. C. M. (2007). *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)*. São Paulo: 7.ed. – Escuta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. - 4. ed. - São Paulo: Atlas.

- Glăveanu, V. (2010). *Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology*. *New ideas in psychology*, 28 (1). pp. 79-93.
- Glăveanu, V. P. (2010). *Principles for a cultural psychology of creativity*. *Culture & Psychology*, 16(2), 147–163.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed Creativity - Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. New York – USA: Springer Briefs in Psychology, 07 - 25.
- Glăveanu, V. P. & Gillespie, A. (2014). Creativity out of difference: Theorising the semiotic, social and temporal origin of creative acts. In V. P. Glăveanu, A. Gillespie, & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity: Contributions from cultural psychology* (pp. 1–15). London: Routledge.
- Glăveanu, V. P. (Org.) (2016). *The Palgrave handbook of creative e culture research*. London: Palgrave Macmillan.
- Gruber, H.E. (1974). *Darwin on Man – A psychological study of scientific creativity*, London: Wildwood House London. 242-257.
- Gruber, H.E. & Super Mans, S.N. (1988). *Inching our way up Mount Olympus: the evolving-systems approach to creative thinking*. In *The Nature of Creativity*. Edited by Robert J. Stemberg. New York- USA: Cambridge University Press. 243 – 270
- Gruber, H.E (1989). The evolving systems approach to creative work. In *Creative People at Work – Twelve cognitive case studies*. Edited by Doris B. Wallace and Howard E. Gruber. New York – USA: Oxford University Press. 3 – 23.
- Gruber, H.E and Wallace, D.B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In *Handbook of Creativity*. Edited by Robert J. Stemberg. Cambridge – USA: Cambridge University Press. 93 – 113.
- Gardner, H (1988). Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach in *The Nature of Creativity*. Edited by Robert J. Stemberg. New York- USA: Cambridge University Press. 299 – 316.
- Gatti, B. A. (2014). *A Formação Inicial para Professores da Educação Básica: As Licenciaturas*. São Paulo. Revista USP. n° 100, p. 33-46.
- Haetinger, M. (2019). *O Jogo e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Revista Criar. <http://www.maxcriar.com.br>

- Heliadora, B. (1978). *A expressão dramática do homem político em Shakespeare*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, Coleção Teatro; v.3.
- Henessey, B.A. (2016) The Creativity – motivation – culture connection In: Glăveanu, V. P. (Org.) *The Palgrave handbook of creative e culture research*. London: PalgraveMacmillan.
- Japiassu, R.O.V. (1999). Ensino do teatro e políticas educacionais In: Cadernos de Educação/Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. Pelotas: UFPel, nº 12 p. 129-162.
- Jobim, S. (1998). *Potencial Criativo das Crianças*. São Paulo: Ática.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Koudela, I.D. (1991). *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo (Coleção estudos).
- Koudela, I.D. (2001). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Koudela, I.D. Júnior, I.S.A. (Org.). (2015). *Léxico de Pedagogia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Leavy, P. (2014). Chapter 1 Introduction in Patrícia Leavy (Ed.) *The Oxford Handbook of Qualitativ Research*. (pp. 1-12). Oxford University Press.
- Ledubino, A. (2022). *O processo colaborativo no teatro educação: indagações e reflexões sobre sua aplicação na escola*. Pitágoras 500, 12(00), e022009. <https://doi.org/10.20396/pita.v12i00.8669353>
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Maheirie, K. (2003). *Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky*. Psicologia em Estudo, 8(2), 147-153.
- Minayo, M. C. de S. (1994). Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social in Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*/ Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes. (pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mitjans Martínez, A. (2009). *Vigotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos*. In: Giglio, Z.G; Wechsler, S.M. & Bragotto, D. (Orgs.). *Da criatividade à inovação – Campinas, SP: Papyrus*.
- Neves-Pereira, M.S.& Fleith, D.S. (2020). *Teorias da Criatividade*. Campinas, SP: Alínea.

- Neves-Pereira, M.S. (2019). Microgenetic Analysis and Creativity: Analyzing Psychological Change Processes in I. Lebeda, V.P Glăveanu (Ed.) *The Palgrave Handbook of Social Creativity Research*.(pp. 145-164). Palgrave Macmillan Press.
- Norris, J. (2000). *Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology*. Youth Theatre Journal, 14:1, 40-51, DOI: 10.1080/08929092.2000.10012516
- Ostrower, F. (1997). *Criatividade e processos de criação*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Perrotti, E. (1982). A criança e a produção cultural. In R. Zilberman (org). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto. Série Novas Perspectivas 3, p. 9-28.
- Pino, A. (2006). *A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana*. Pró-Posições, 17(2-50), 47-69.
- Porto-Ribeiro, M. & Fleith, D.S (2017). *Criatividade humana no Oriente e no Ocidente: análise das raízes históricas-conceituais*. Interação em Psicologia. Vol 22, n. 02, p. 105-113.
- Rodrigues, E. (2019). *Teatro de animação na escola: procedimentos e reflexões*. Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas. 1. 123-152. 10.5965/2595034701202019123.
- Rowe M. L, Salo V., Rubin K H (2018) *Do Theatrical Experiences Improve Preschoolers' Pretend Play and Cooperation?* American Journal Journal of Play, volume 10, número 2 © The Strong
- Russ, S. & Wallace, C. (2017). *Creativity in domain of play: product and processes*. In: Kaufman, J. C., Glăveanu, V.P., & Baer, J. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains*. New York: Cambridge University Press.
- Silva, A. L. P. & Viana, T. C. (2017). *Caracterização da Produção Brasileira em Artigos Científicos sobre Arte e Psicologia (2004-2014)*. Arte e Psicologia: Produção Brasileira. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 109-120.
- Silva, D.N.H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. Coleção Imaginar e criar na educação infantil. 1ª edição. São Paulo: Summus.
- Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. 4ª edição. São Paulo: Summus.
- Slade, P. (1995). *Child Play: its importance for human development*. 1ª edição. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Souza, V. L. T, Dugnani, L. A. C., & Reis, E. C. G. (2018). *Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora*. Estudos de Psicologia (Campinas), 35(4), 375-388. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Spolin, V. (2008). *Jogos Teatrais na sala de aula*. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986, 1ª ed.].
- Suhet, C.L. (2018). *Pedagogia da Criatividade: uma proposta metodológica para o teatro na Escola*. (Mestrado Profissional em Artes) PROFARTES/IdA/UnB. Dissertação, 155 fl. Brasília: Universidade de Brasília.
- Toassa, G. (2011). Emoções e vivências em Vigotski. *Investigação para uma perspectiva*.
- Toassa, G. & Souza, M. P. R. (2010). *As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski*. Psicologia USP [online]. v. 21, n. 4 [Acessado 26 Maio 2022], Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>>.
- Valsiner, J. (2006). Developmental Epistemology and Implications for Methodology. In R. M. Lerner (Ed.). *Handbook of child psychology*. Theoretical models of human development, (pp.166-209). New Jersey: John Wiley& Sons.
- Valsiner, J. (2012). Aproximações à Cultura: Bases Semióticas da Psicologia Cultural. In *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida* (pp. 21–65). São Paulo: ArtmedEditora.
- Valsiner, J. & Branco, A. (2017). The Role of Methods in the Methodology Cycle. In *From Methodology to Methods in Human Psychology*. Cham, Switzerland: Springer.
- Valsiner, J. (2017). Introspection as the Basic Method in Psychological Science in Jean Valsiner (Ed.) *From Methodology to Methods in Human Psychology*. (pp. 59-64). Springer.
- Vygotsky LS. (1987). *Imaginacion y el arte en la infancia*. Mexico: Hispânicas.
- Vygotsky, L.S. (2003). *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2009). *Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Quarta aula: a questão do meio na psicologia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. Psicol. USP. São Paulo, vol.21, n.4. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

- Zittoun, T. & Cerchia, F. (2013). Imagination as Expansion of Experience. Springer: Integr Psych Behav 47: 305-324.
- Zittoun, T. & Gillespie, A. (2016). Imagination: Creating Alternatives in Everyday Life. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research*. Palgrave Macmillan. pp. 225-242.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A. (2007). *Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento*. Educar em Revista, (30), 65-76.

Apêndice

Riscos e Benefícios

A pesquisa não oferece riscos iminentes por se tratar de um procedimento não invasivo, semelhante a atividades e mediações pedagógicas às quais os alunos estão acostumados em sala de aula, *locus* da pesquisa.

Acrescentando aos cuidados éticos relacionados à proteção dos sujeitos participantes foi solicitado:

a) autorização dos responsáveis pelas crianças, por meio de uma reunião (presencial), na qual serão apresentados os objetivos, método e procedimentos da que serão usados pela pesquisadora, e será requerida assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

b) apresentação da pesquisadora, com acompanhamento da professora regente, para conhecer e se aproximar do grupo participante, antes de iniciar a observação direta das aulas de arte;

c) assentimento das próprias crianças para que participem da entrevista e das atividades lúdico/teatrais mediadas pela pesquisadora.

As crianças, quando filmadas, poderão perder a naturalidade e espontaneidade, o que pode comprometer a percepção da criatividade dos alunos, uma vez que poderão sentir-se intimidadas com a presença da pesquisadora e da câmera. No entanto, faremos alguns encontros antes de iniciar as gravações, com a presença da professora regente, para que as crianças se acostumem com a nossa presença e possam estar mais seguras, naturais e espontâneas, quando iniciarmos os registros audiovisuais.

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Processos criativos no desenvolvimento infantil: uma relação entre experiência teatral e aprendizagem*”, de responsabilidade do/da pesquisador/a **Eloisa de Fátima Cunha**, estudante de mestrado no Instituto de Psicologia – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar por quais formas o desenvolvimento da criatividade, por meio da pedagogia teatral, pode favorecer a aprendizagem de crianças de 7/8 anos. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de quatro modalidades de instrumentos:

Instrumento 01 – observações diretas das aulas de arte, uma vez por semana, durante 3 meses;

Instrumento 02 – Entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes;

Instrumento 03 – ações de intervenção para aplicação de atividades e dinâmicas lúdico-teatrais, propostas pela pesquisadora, durante doze encontros (remotos e/ou presenciais, se possível), as quais serão filmadas.

Instrumento 04 – registros no diário de campo da pesquisadora.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa colaborar com os estudos teóricos/práticos, que ainda são poucos, sobre a relação da criatividade com desenvolvimento infantil, por meio da pedagogia teatral, promover valiosa contribuição para os sujeitos envolvidos no ambiente escolar (educadores, gestores e alunos) no sentido de oportunizar desenvolvimento pessoal e maior interação entre os sujeitos, posto a importância do ensino de teatro para o desenvolvimento da criança em idade escolar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 996749574 ou pelo e-mail eloisacunha@unb.br ou efsarteeduca@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, ____ de setembro de 2021.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Anexo 2

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, *[nome do participante da pesquisa]*, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “***Processos criativos no desenvolvimento infantil: uma relação entre experiência teatral e aprendizagem***”, sob responsabilidade de ***Eloisa de Fátima Cunha*** vinculada ao Programa de Pós-graduação de Desenvolvimento Humano e Escolar – PG-PDE, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, para apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e em atividades educacionais/artísticas relacionadas à pesquisa propostas pela pesquisadora.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, 10 de setembro de 2021.

Anexo 3

Protocolos de sessões lúdico-criativas de ensino de teatro

1. **Corrente quem somos nós** – jogo utilizado para os primeiros encontros do grupo, facilita reconhecimento do nome e características gerais dos participantes.

Procedimento: Em círculo, as pessoas devem estar em pé, cada um deve falar seu nome, o que gosta de fazer e elaborar um gesto que lhe representa; quando o primeiro terminar todos falam e fazem o gesto dela: _ Bem vindo, fulano! O próximo deve falar o nome da pessoa anterior e imitar seu gesto e em seguida fazer sua própria apresentação; assim todos fazem sucessivamente até que o último fale e demonstre o gesto de todos.

2. **Jogo Amigo Inimigo** – trabalha a percepção espacial, deslocamento com objetivos e concentração.

Procedimento: O condutor solicita que cada pessoa escolha, secretamente, um amigo e um inimigo dentre os participantes. Não pode falar quem escolheu e nem demonstrar nada. Ao comando do condutor todos devem andar pela sala sempre se protegendo do inimigo, colocando o amigo entre os dois. Ninguém pode ficar parado, por vezes mais de uma pessoa escolhe a mesma pessoa para inimigo ou amigo, então tende a formar grupinhos, mas o condutor deve estimular o grupo a se manter em movimento.

3. **Há muitos objetos num só objeto** – trabalha criatividade pois estimula pensamento divergente.

Procedimento: Consiste em dar um objeto ao grupo para que cada ator/participante descubra uma utilização possível do mesmo: um pau pode ser uma espingarda, um bastão, um cavalo, um guarda-chuva, uma muleta, um elevador, uma ponte uma colher de caldeirão, um mastro de bandeira, uma árvore, um poste de iluminação e muitas outras coisas, inclusive um pau. Cada participante deve fazer a cena demonstrando a utilização do objeto. Não se deve usar palavras na cena.

4. **Zip, Zap, Toim oim oim** – Jogo de atenção sustentada, trabalha entrosamento de grupo, concentração e coordenação motora.

Procedimento: em círculo todos jogam com uma bola imaginária conforme uma gestualidade e regras específicas. Para jogar para outra pessoa fazendo movimento de lançar a bola: 1) para alguém à sua frente, junta-se as mãos, em movimento rápido, ao mesmo tempo deve-se falar/fazer som“zap”; 2) para jogar para alguém ao lado, usa-se um movimento com apenas uma mão, ao mesmo tempo deve-se falar/fazer som“zip”; 3) para devolver para a

pessoa que te enviou usa-se as duas mãos (braços estendidos ao lado do rosto, mãos abertas sacudindo, movimento ondulatório com o corpo como se fosse uma mola) e, ao mesmo tempo, deve-se falar/fazer som “toimoimoim”. Pode-se jogar com duas bolas imaginárias, à medida que o grupo já estiver jogando de forma sincronizada, atenta, sem deixar a bola cair.

5. **Balão suspenso** – trabalha a imaginação

Procedimento: Todos os jogadores devem estar em pé, com um balão vazio em mãos. Ao comando do condutor cada um deve encher o balão e imaginar o que está colocando dentro dele. Depois deve amarrar o balão e começar a se movimentar pelo espaço, jogando o balão sem deixa-lo cair, nem trocar com outro jogador. Caso o balão caia o ator deve se transformar no objeto/coisa que havia dentro do balão e congelar. O jogo termina quando todos ficam congelados. Ao final todos sentam em roda e analisam o que cada um colocou dentro do balão, quais emoções sentiram, porque escolheram a coisa para colocar no balão, etc.

6. **História coletiva** – trabalha imaginação e prontidão

Procedimento – em roda um começa uma história inventada ou conhecida, quando interrompido pelo condutor da oficina, outra pessoa indicada por ele continua a história de onde parou. Evitar repetir as palavras da pessoa anterior.

7. **Blablação**: trabalha prontidão, imaginação, cumplicidade

Procedimento: Duplas ou trios e um instrutor e plateia. Os jogadores escolhem ou aceitam um assunto para conversar. Quando a conversa se tornar fluente em português, dê a instrução blablação e os jogadores devem mudar para a blablação até que sejam instruídos a retornar a conversa em português. A conversa deve fluir normalmente e avançar no que se refere ao sentido. A plateia deve verificar se a conversa foi e tem continuidade e se a comunicação é sempre mantida.