

TEATRO NA ESCOLA: NOÇÕES DE ACEITAÇÃO E ESCUTA EM JOGOS DE IMPROVISAÇÃO

Fernando Freitas dos Santos¹

RESUMO: O presente estudo discorre sobre uma prática teatral realizada no primeiro semestre de 2015 com estudantes do ensino fundamental I, de faixas etárias que variam dos sete aos doze anos, em uma escola de Florianópolis, Santa Catarina. Destaca-se que este trabalho integra minha pesquisa de mestrado que visa traçar aproximações entre alguns dispositivos pedagógicos de Peter Brook e o trabalho com a linguagem teatral em contextos educacionais. No entanto, para este artigo científico, focarei apenas na descrição e análise de atividades teatrais que dialogam com as noções de escuta e aceitação. Busca-se, portanto, apresentar estratégias metodológicas de ensino de teatro que contemple noções essenciais ao trabalho com jogos de improvisação em ambientes educacionais. Para a pesquisa teórica e crítica dos encaminhamentos artístico-pedagógicos serão utilizados o material bibliográfico de Peter Brook (2011), Jean Pierre Ryngaert (2009), Carmela Soares (2010), Paulo Freire (2011), Keith Johnstone (1990), Viola Spolin (2010), Antony Frost e Ralph Yarrow (1990).

Palavras-chave: ensino de teatro; improvisação; contexto educacional.

THEATER IN SCHOOL: ACCEPTANCE AND LISTENING IN IMPROVISATION GAMES

ABSTRACT: The present study discusses a theatrical practice performed in the first semester of 2015 with Elementary School Students Level I, with ages ranging from seven to twelve, in a school in Florianópolis, Santa Catarina. It is important to emphasize that this work is part of my master's research that aims to trace approximations between some Peter Brook's pedagogical devices and the work with theatrical language in educational contexts. However, for this scientific article, I will emphasize only the description and analysis of theatrical activities that dialogue with the notions of listening and acceptance. It seeks, therefore, to present methodological strategies of theater teaching that contemplate essential aspects to the work with improvisation games in educational environments. For the theoretical and critical research of artistic-pedagogical references, I selected the bibliographic material of Peter Brook (2011), Jean Pierre Ryngaert (2009), Carmela Soares (2010), Paulo Freire (2011), Keith Johnstone (1990), Viola Spolin (2010), Antony Frost e Ralph Yarrow (1990).

Keywords: theater teaching; improvisation; educational context.

¹ Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Arte e Educação pelo Instituto São Francisco de Assis. Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados em período de intercâmbio na Universidad de Guanajuato, México. E-mail: nandofreitascg@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa analisar as abordagens artístico-pedagógicas das noções de escuta e aceitação nas aulas de teatro com quatro turmas de alunos situada em Ratonés, distrito do município de Florianópolis, Santa Catarina. A comunidade de Ratonés fica localizada no norte da ilha de Florianópolis e está afastada da área metropolitana. Assim como outras regiões litorâneas de Santa Catarina, Ratonés possui forte influência açoriana, pois, conforme destaca Cristiane Cardoso e Maria Dolores Buss (2001, p. 871), “trata-se de uma comunidade que até meados da década de 1980, era constituída basicamente por descendentes açorianos”.

Esta comunidade, que por volta de cinquenta anos atrás era mantida basicamente por produções agrícolas, sofreu uma queda drástica desta atividade. Marcia Pompeo Nogueira, Débora Matos e Natanael Machado² (2015, p. 94) traçam dados importantes sobre o contexto de Ratonés: “Até uns cinquenta anos atrás, era uma comunidade rural, autossuficiente, com uma clara identidade cultural”.

Os pesquisadores acrescentam, ainda, que muitos moradores venderam suas terras a baixo custo. Muitos que tomaram essa decisão arrependem-se, porém não conseguem voltar a morar no bairro devido a especulação imobiliária que fez com que os preços das casas aumentassem consideravelmente. Por isso, a comunidade de Ratonés passou a ser habitada por pessoas de diversos níveis socioeconômicos. Moradores com excelentes condições financeiras construíram grandes casas cercadas por altíssimos muros. Alguns deles ficam apenas os finais de semana na comunidade e têm o interesse de desenvolver o turismo rural na região. Esses moradores passaram a interferir diretamente nas decisões comunitárias, pois ocuparam importantes cargos institucionais de Ratonés. Essas mudanças atingem principalmente os moradores mais antigos, dado que muitos deles se sentem inferiorizados porque não detêm o mesmo grau de escolaridade dos novos proprietários. A consequência disso é que, muitas vezes, os antigos moradores têm suas vozes abafadas e, progressivamente, suas participações em causas importantes para a comunidade são reduzidas (MACHADO, MATOS, NOGUEIRA, 2015).

A escola de Ratonés atende séries iniciais e finais do ensino regular fundamental e também desenvolve atividades extracurriculares como aulas de música, esporte e teatro via um programa intitulado *Mais Educação*. Regulamentado pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, o *Mais Educação* visa ampliar a jornada escolar e a organização curricular orientada pela concepção de uma educação integral. O Programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Suas atividades situam-se em grandes áreas do conhecimento. São elas: “apoio pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura

2. Os dados sobre o contexto de Ratonés, baseados nos apontamentos de Marcia Pompeo Nogueira, Natanael Machado e Débora Matos, integram um artigo publicado em um livro que descreve e analisa um trabalho teatral que ocorreu em Ratonés a partir de um projeto de extensão coordenado pela professora Marcia Pompeo Nogueira.

digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica” (BRASIL, 2011, p. 8).

Atuei como professor de teatro do *Programa Mais Educação* na escola de Ratoles. As aulas aconteciam uma vez por semana com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos. Alguns alunos, por decisão da escola, participavam obrigatoriamente das aulas. Também haviam aqueles que frequentavam as aulas por vontade própria, ou, então por escolha dos pais que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar os filhos.

Com quatro turmas, cada uma composta entre oito e quinze alunos em faixas etárias que variam dos sete aos doze anos de idade, as aulas de teatro eram realizadas. No período da manhã trabalhava com duas turmas de alunos com faixa etária de 6 a 9 anos. Irei nomeá-las de turma A e B. Atendia a turma A das 8h às 9h45min. Essa turma era composta por cerca de quinze alunos. A quantidade de meninas e meninos era equilibrada. Geralmente chegavam para a aula indispostos e com sono. Porém, após alguns exercícios para driblar a sonolência, mostravam-se bastante proativos.

Na turma B as aulas aconteciam das 10h às 11h45min. Essa turma tinha cerca de oito alunos e a média entre meninos e meninas também era basicamente a mesma. Apesar de ser a turma com o menor número de alunos, foi a que tive mais dificuldade de trabalhar. Os estudantes eram agitados e eufóricos. Havia um garoto, com cerca de oito anos de idade, que não gostava de ser contrariado e partia para agressão quando seus colegas não faziam o que ele desejava. Além disso, quando não queria fazer os exercícios propostos, fazia de tudo para ser o centro das atenções: falava alto, se jogava no chão, fazia gestos obscenos e cantava músicas com palavrões e forte conotação sexual. Sua postura me deixava assustado. Por algumas vezes não sabia como lidar com ele e levava-o para a coordenação. Em alguns momentos percebia que a turma era contagiada pelas atitudes dele. Por exemplo, quando ele gritava, todos gritavam.

Ao notar o espírito de liderança do garoto, aos poucos fui me aproximando e aprendendo a me relacionar com ele. Quando começava a aula pedia para que me ajudasse a organizar a sala, pois as mesas eram pesadas e precisava de alguém forte para colocá-las num lugar que não atrapalhasse o desenvolvimento das atividades. Ele rapidamente, demonstrando o quão forte era, colocava as mesas nos cantos da sala e me auxiliava a organizar o espaço para que a aula fosse iniciada.

Atribuí a ele a função de auxiliar de classe. Pedia que me ajudasse no desenrolar das atividades. Consciente da responsabilidade de sua função de auxiliar, na maioria das vezes, ele participava com seriedade das aulas. Contudo, essa estratégia nem sempre funcionava. Os alunos dessa turma, de modo geral, eram barulhentos e inquietos e, por isso, era desafiador lecionar para a turma B.

No período vespertino atendia mais duas turmas de alunos entre 10 e 12 anos de idade. Denominarei essas turmas de C e D. Trabalhava com a turma C das 13h15min às 15h da tarde. Essa turma era composta por cerca de doze estudantes, em sua maioria, meninas. Elas não gostavam de se misturar com os garotos. Os assuntos eram completamente diferentes. As meninas eram

bastante vaidosas e geralmente combinavam encontros entre elas nos finais de semana. Algumas garotas tinham a sexualidade bastante a florada. Percebia, na maioria delas, atitudes e conversas mais maduras em relação aos meninos. Estes se preocupavam em colecionar cartas de desenho animado e gostavam de brincadeiras como pega-pega. Os garotos, por vezes, convidavam as meninas para brincar com eles, mas a adesão delas para a brincadeira era praticamente zero. Os meninos dificilmente eram resistentes às atividades teatrais. Já algumas garotas, principalmente nas primeiras semanas de aulas, não queriam fazer alguns exercícios com a justificativa que poderiam suar e, com isso, borrariam as maquiagens. Minha maior dificuldade nestas turmas era preparar atividades que despertassem o interesse das garotas para que a preocupação em borrar a maquiagem ou amassar a roupa que vestiam ficasse em segundo plano.

Na turma D as aulas aconteciam das 15h15min às 17h. Havia aproximadamente nove alunos que frequentavam assiduamente as aulas. O número de meninas era um pouco maior em relação à quantidade de meninos. Os estudantes, em sua maioria, estavam geralmente dispostos e abertos para as aulas de teatro. Porém, havia alguns alunos que se consideravam os populares da escola. Eles dificilmente interagiam com os demais colegas de classe. Por isso, buscava integrar todos os alunos da turma para realizarem tarefas coletivas e isso não era uma tarefa simples.

Pude notar que em cada turma havia alunos muito diferentes, e era justamente essas diferenças que constituía a singularidade de cada grupo. Na medida em que o tempo passava, aos poucos, aprendia a lidar com eles. Creio que o convívio semanal com os estudantes foi importante para compreender as necessidades e particularidades das quatro turmas.

Enfim, destaco que, em termos estruturais, optei por apresentar um breve panorama da comunidade de Ratoles, da escola e das turmas atendidas nas aulas de teatro no primeiro semestre de 2015, pois considero relevante situar primeiramente o lugar em que o trabalho foi desenvolvido para, a partir de agora, descrever e analisar a prática realizada.

NOÇÕES DE ESCUTA E ACEITAÇÃO NO ATO DE JOGAR

Monopolizar o andamento da cena e recusar as propostas do outro são atitudes que caminham na contramão do sentido das noções aqui analisadas. A escuta, segundo Ryngaert (2009), é um aspecto de suma importância para o ato de jogar. Ele pontua que “a verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele” (RYNGAERT, 2009, p. 56). O autor francês acrescenta ainda que a escuta é uma qualidade primordial ao jogo, pois, conforme suas palavras, “(...) o jogador que escuta a fala do parceiro apropria-se dela e a conduz como desejar, na direção que parecer mais propícia” (RYNGAERT, 2009, p. 58).

Escutar o outro, escutar aqueles que assistem e escutar a si possibilita uma travessia pelo jogo de forma espontânea e até mesmo, como menciona o próprio Ryngaert (2009), ingênua. A ingenuidade consiste em não se deixar levar por ações precipitadas de modo a adiantar-se ao comportamento do outro. Não se antecipar implica em permitir ser surpreendido pelo jogo:

surpreender-se com as ações do outro, surpreender-se com a reação da plateia, surpreender-se com as casualidades do ambiente. Porém, o medo do desconhecido e o receio de não saber o que fazer e como reagir às circunstâncias que não foram preconcebidas, por vezes, desenvolvem uma vontade de controle e posse do jogo. Adiantar-se ao outro é uma maneira de criar um escudo para proteger-se da eventualidade. Antecipar-se é uma forma de manter-se no controle, de comandar a situação e de tomar o jogo para si. E foi exatamente esse aspecto que chamou bastante minha atenção em várias cenas apresentadas durante a primeira aula de jogos de improvisação com os alunos. O comportamento de negar uma interação com o outro e de recusar propostas durante o jogo revelou atitudes que, conforme destaca Ryngaert (2009, p. 58), consistiram em “(...) monopolizar o jogo e a atenção mantendo a ascendência sobre todos os parceiros a ponto de impedi-los de reagir de modo autônomo”. Esse tipo de atitude impede a espontaneidade e bloqueia o processo criativo.

Labirinto da escuta é o nome de uma das atividades que desenvolvi com as turmas de estudantes para trabalhar as noções de escuta e aceitação ao jogo. A atividade consistia em construir um labirinto de fitas, caixas, cadeiras e diversos objetos para que fosse percorrido de olhos vendados. O objetivo do jogo era passar pelos obstáculos, guiado pelas instruções verbais de outro participante (o guia), na tentativa de não esbarrar e/ou tropeçar nos objetos.

FIGURA 1 - Atividade “Labirinto da Escuta”



Fonte – Arquivo pessoal do autor

Quando expliquei as regras do jogo, percebi que em todas as turmas, os alunos ficaram bastante entusiasmados. A cada rodada os objetos eram dispostos pelo espaço de maneira diferente e um novo labirinto era construído coletivamente. Em alguns momentos os alunos faziam ruídos para dificultar a escuta do guia. Cada esbarro e tropeço era uma verdadeira diversão aos que assistiam.

Todos eles quiseram experimentar percorrer o labirinto e também guiar aqueles que estavam vendados.

No final da atividade, sentamos em roda para fazermos a avaliação. De maneira geral, os estudantes disseram que era muito difícil percorrer o labirinto sem trombar em pelo menos um objeto. Comentamos sobre a confiança que o jogador vendado precisava depositar no participante que o guiava, afinal, como não era possível ver os obstáculos, as instruções verbais eram sempre acatadas. Os alunos também destacaram o quão difícil era percorrer o labirinto quando barulhos dificultavam ouvir as indicações do guia.

O jogo “Labirinto da escuta” foi realizado primeiramente com a turma A. No momento da avaliação, deixei que eles comentassem suas impressões sobre a atividade e em seguida contextualizei o motivo e as relações que percebia entre tal atividade e o teatro. Falei sobre a importância de ouvir, de confiar e também de aceitar as propostas dos companheiros de jogo. Confiar no outro, escutá-lo verdadeiramente e reagir às suas propostas é tão importante quanto confiar, escutar e aceitar as instruções do guia em circunstâncias como a da atividade realizada, em que era preciso percorrer um labirinto de olhos vendados. Metaforicamente, disse a eles que para jogar era preciso haver uma alternância entre a função do guia e a do participante vendado, ou seja, em alguns momentos propondo direcionamentos e em outros aceitando e reagindo às propostas dos parceiros de jogo. Essa mesma contextualização ocorreu com a turma A e B.

Quando chegou a vez da **turma D** resolvi fazer diferente. Em vez de primeiro apresentar meu ponto de vista entre a atividade do labirinto e o teatro, optei por, antes disso, perguntar aos alunos se eles percebiam alguma relação entre ambos. Alguns segundos de silêncio e logo uma aluna disse que para fazer teatro é preciso do outro assim como o participante vendado precisa do guia para percorrer o labirinto. Outro estudante falou que vê no teatro vários obstáculos, destacando a timidez como o principal deles, mas quando há confiança entre todos do grupo é possível que cada um supere suas dificuldades. Fiquei bastante surpreso com as relações que foram feitas por eles. Naquele momento percebi que se tivesse tomado essa atitude desde a primeira turma, provavelmente, as avaliações teriam sido mais potentes, com apontamentos e reflexões ainda mais profundos.

Para o encontro seguinte preparei uma aula que nomeei de *Caixa Mágica*. Num espaço de jogo coloquei uma caixa vazia e disse aos estudantes que no interior dela havia um objeto imaginário. Era preciso ir até o espaço do jogo e retirar da caixa o objeto que eles imaginassem. Salientei que era preciso deixar claro aos que assistiam, por meio de ações físicas, qual era o objeto que continha na caixa. Para ajudá-los a melhor compreender o jogo, fiz as seguintes perguntas: Como eu seguro esse objeto? Qual é o seu peso? Que sensação ele provoca em mim?

O jogo da *Caixa mágica* tinha por objetivo exercitar, primeiramente, a escuta de si. Segundo Keith Johnstone (1990), a escuta é a base da improvisação. Para ele, uma das grandes dificuldades de diversos jogadores diz respeito a ouvir a si. Na tentativa de sempre fazer algo novo e original o jogador

nega seus impulsos iniciais e não permite o desenvolvimento de uma escuta plena. Com medo de fracassar ao não fazer algo inédito a imaginação é bloqueada e atos espontâneos são suprimidos. Isso, para Johnstone (1990), é uma cruel forma de agressão, uma espécie de autoflagelação. Segundo ele, o julgamento e o medo do fracasso são alimentados em diversos ambientes educacionais. Ele destaca que, quando criança, considerava o mundo incrível e fantástico. Mas, à medida em que crescia, o mundo perdia sua cor e seu brilho. Keith Johnstone (1990) afirma que detestava a escola, pois ela tolhia a espontaneidade, a criatividade e, ainda, aprisionava as asas da imaginação impedindo-as de alçar grandes voos. Por isso, no final década de 1950, quando atuou como professor no *Royal Court Theatre* em Londres, decidiu inverter tudo o que no colégio lhe haviam dito com intuito de estimular a criatividade e conseguir maior espontaneidade dos alunos. Sobre essa questão ele é bastante contundente: “Quando comecei a ensinar, me parecia natural inverter tudo o que meus professores haviam feito. [...] Em uma educação tradicional tudo está desenhado para suprimir a espontaneidade, mas eu queria desenvolvê-la”³ (JOHNSTONE, 1990, p. 3, tradução minha).

De acordo com Mariana Lima Muniz (2015), Keith Johnstone iniciou sua pesquisa sobre improvisação concomitantemente ao seu trabalho como pedagogo em várias escolas públicas na Inglaterra nos anos 1950. Ela assinala que:

(...) Johnstone sempre esteve vinculado à educação, pois acreditava que uma educação ruim destrói a imaginação, a criatividade e a espontaneidade, formando adultos bloqueados criativamente e artistas que se contentam em plagiar os padrões estabelecidos e se sentem incapazes de criar. Seus exercícios estão direcionados ao desbloqueio das capacidades criativas por meio do treinamento da espontaneidade e da imaginação. Sua aplicação à impro-espetáculo foi desenvolvida posteriormente pelo próprio Johnstone em diversas ocasiões, como consequência do processo de sua pesquisa. Entretanto, suas técnicas de improvisação não tinham, como finalidade primeira, a criação de um espetáculo, e sim a abertura da criatividade da criança no artista (MUNIZ, 2015, p. 162).

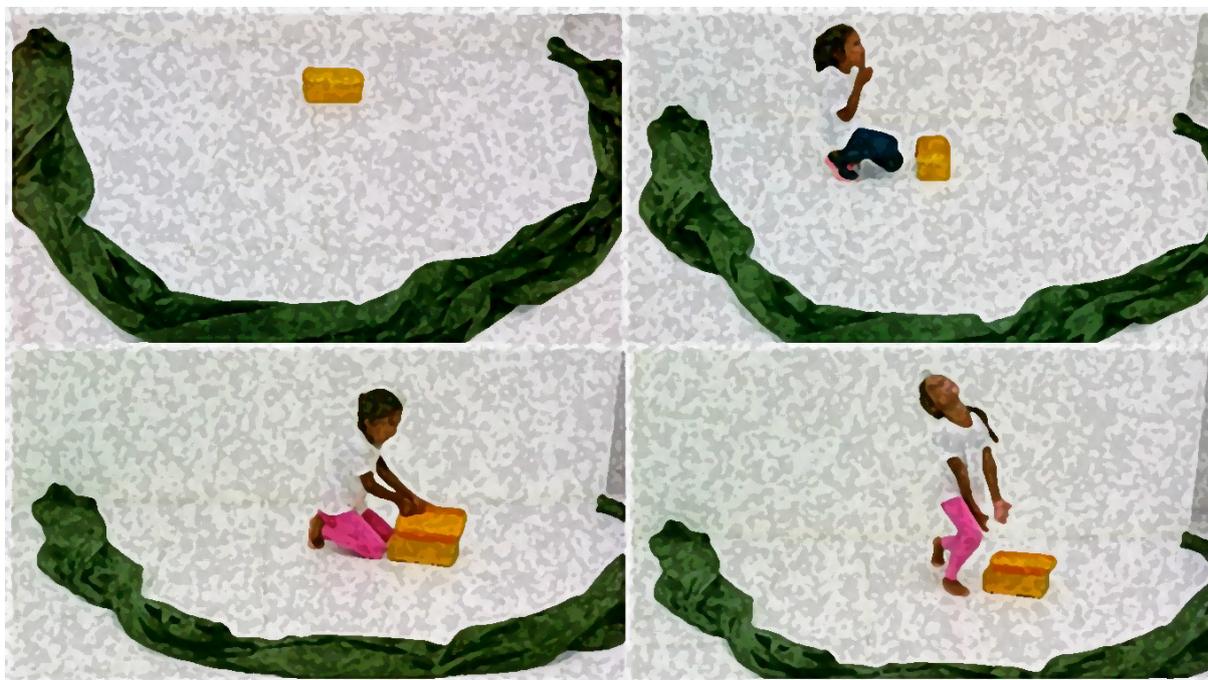
Segundo Johnstone (1990), para conseguir agir espontaneamente em uma improvisação é preciso aceitar os impulsos iniciais latentes no interior de si. É imprescindível se ouvir e, para ele, ao contrário do que a escola tradicional prega, o pensamento excessivo prejudica a espontaneidade. Nessa mesma ordem, Peter Brook (2011) afirma que a racionalização excessiva é um dos elementos perturbadores do ator. Movido pelo medo e com o intuito de manter o controle da situação é comum jogadores arquitetarem de antemão palavras e ações. Tudo é pensado minuciosamente antes mesmo da improvisação começar. Quando isso ocorre, para Brook (2011), uma profusão de ideias descompassadas e confusas gera o engessamento da criatividade.

À vista disso, presumi que o jogo da *Caixa mágica* poderia contribuir para os alunos ouvirem a si mesmos. Antes de improvisarem com o outro considere importante, primeiramente, um jogo consigo, uma escuta de si. O que pode haver dentro da caixa? Para responder a essa pergunta pedi

3 No original: *Cuando empecé a enseñar, me resultaba muy natural invertir todo lo que mis profesores habían hecho. [...] En una educación normal, todo está diseñado para suprimir la espontaneidad, pero yo quería desarrollarla.*

para que eles não pensassem muito e que tirassem da caixa a primeira coisa que lhe viessem à cabeça.

FIGURA 2 - Jogo A caixa mágica



Fonte – Arquivo pessoal do autor

Foram inúmeros os objetos que saíram de dentro da caixa: sorvete, rocha, anel, flor, fantasma, tênis, bola de futebol, guitarra, celular, dentre outros. A finalidade do jogo era ouvir e aceitar o primeiro impulso que surgisse. Sem muito pensar, tampouco confabular, bastava atender a ideia inicial que pulsava dentro de cada um. Para isso, chamava um aluno de cada vez para se posicionar próximo ao espaço de jogo e contava até três segundos para que, em seguida, ele pudesse ir até a caixa com o propósito de retirar um objeto de dentro dela. Percebi que para alguns essa não foi uma tarefa fácil, pois no meio do caminho ficavam paralisados e diziam não saber o que fazer. Eu, então, perguntava se não havia surgido alguma ideia de um objeto e eles diziam que sim, mas que estavam em dúvida se de fato fariam o que haviam pensado. Quando isso ocorria era comum o seguinte pedido: “Posso ser o próximo?”. Eles diziam precisar de um tempo maior para pensar em algum objeto. Pedia, portanto, para que voltassem ao espaço do jogo, respirassem e, no final da contagem dos três segundos, fossem novamente na direção da caixa e retirassem dela o primeiro objeto que imaginassem. Nada de julgamentos, de elucubrações e de pensamentos excessivos. Era um exercício para ouvir os primeiros impulsos e aceitá-los.

Na medida em que o tempo passava o jogo começava a fluir melhor. Na primeira rodada percebi, principalmente na **turma B**, que eles estavam tensos e preocupados em retirar da caixa um objeto formidável. Era nítido o desconforto que sentiam quando estavam no espaço de jogo. Quando

todos jogaram pela primeira vez, exceto um aluno que disse não querer de forma alguma participar da atividade, pedi para que ficassem à vontade para jogar quantas vezes quisessem. Bastava surgir alguma ideia e, sem medos e julgamentos, se dirigir ao espaço de jogo para mostrar o objeto. Inicialmente foi uma aluna, alguns segundos depois outro e logo em seguida, com praticamente zero intervalo de tempo entre um jogador e outro, foram vários os alunos, inclusive o que a princípio não quis participar, todos jogaram com a *caixa mágica*. A maioria jogou mais que duas vezes. Percebi naquela ocasião a empolgação dos alunos para jogar. Ao observar o andamento da atividade, minha sensação como mediador era como se na cabeça dos alunos acendesse uma lâmpada a cada nova ideia que surgia. E eles, movidos pela empolgação e sem ajuizamentos, se permitiam experimentar o que a imaginação lhes havia sugerido. Naquele momento notei a espontaneidade das ações de alguns alunos. Era como se o medo e o julgamento já não mais apagassem a “centelha de vida” que emergia e que provocava a tão desejada explosão.

A atividade da *caixa mágica* tinha ainda um segundo passo: jogar em duplas. A premissa de escutar a si e de aceitar os impulsos interiores continuava como uma das regras básicas do jogo, no entanto, com um nível de dificuldade maior, pois, além de ouvir a si, também era imprescindível ouvir ao outro. O objetivo do exercício consistia na retirada de um objeto da caixa por um aluno. Em seguida, outro participante teria que jogar com o primeiro jogador e com o objeto imaginário por ele proposto.

O jogo, agora em duplas, buscava ainda estimular a disponibilidade e a aceitação tanto de seus próprios impulsos quanto os de seus companheiros de cena. Essa não seria uma fácil tarefa, pois, conforme destaca Peter Brook (2011), quando se está em cena um dos maiores desafios consiste em voltar-se para o seu mundo interior do mesmo modo a estar completamente envolvido com o do outro. Acerca disso, o encenador inglês lança a seguinte questão: “Como pode conseguir uma interiorização 100% verdadeira sem deixar que ela corte, por um momento sequer, a relação com a pessoa que está diante de si?” (BROOK, 2011, p. 27). Para ele é de suma importância exercitar a escuta de si e do outro de maneira a haver um equilíbrio entre ambas. Sobre essa capacidade de escuta, Brook (2011) afirma:

É algo extremamente difícil, que desperta uma tentação quase irresistível de trapacear. É comum vermos atores, às vezes grandes atores – e sobretudo cantores de ópera –, conscientes de sua reputação, totalmente absorvidos em si mesmos, e apenas fingindo contracenar com seus parceiros. Não podemos desqualificar este mergulho interior como simples vaidade ou narcisismo. Pelo contrário, pode ser consequência de uma profunda preocupação artística, que infelizmente não chega ao ponto de incluir totalmente a outra pessoa. Um Lear pode fingir que está contracenando com sua Cordélia, numa imitação perfeita de quem olha e escuta, mas na verdade está apenas tentando ser um profissional correto, o que é muito diferente de ser parte de uma dupla envolvida na criação conjunta de um mundo. Limitando-se a ser apenas o disciplinado colega de cena, que se desliga quando não é sua vez, ele não poderá cumprir a principal obrigação do ator, que consiste em manter o equilíbrio entre o comportamento externo e seus impulsos mais íntimos (BROOK, 2011, p. 27).

Para Brook (2011) é imprescindível haver uma verdadeira harmonia entre o mundo interior e o exterior. Para isso, o ator não pode blindar-se de modo a criar uma barreira que impeça tanto uma escuta de si quanto do outro. Esse tipo de barreira me remete à noção de bloqueio assinalada por Antony Frost e Ralph Yarrow (1990). Eles afirmam que um dos pecados capitais da improvisação consiste na recusa da possibilidade de encontro, ou seja, quando o ator bloqueia a escuta da sua voz interior e/ou da voz do outro. O bloqueio, segundo Frost e Yarrow, “(...) ocorre quando um ator tacitamente se recusa a aceitar o que um outro ator está oferecendo (ou, na verdade, quando ele se recusa a aceitar os impulsos e ideias de sua própria psique)”⁴ (1990, p. 110, tradução minha).

Frost e Yarrow (1990) salientam a importância do jogador se encontrar num estado de “*disponibilité*” (disponibilidade). A utilização dessa palavra é baseada nos estudos de Jacques Lecoq e como a palavra disponibilidade não tem tradução clara para a língua inglesa, os autores preferem mantê-la em francês. Frost e Yarrow explicam que “nesse estado [*disponibilité*], o ator habita totalmente o mundo exterior e o mundo interior de seu corpo”⁵ (1990, p.153, tradução minha). Segundo eles, o ator precisa atuar numa espécie de “neutralidade armada”, ou seja, precisa estar neutro no sentido de se encontrar disponível a qualquer possibilidade de jogo. Neutralidade implica em não haver nada preconcebido ou idealizado de antemão. Indica que o ator precisa estar preparado para jogar com o imprevisível e estar aberto ao inesperado. A neutralidade se refere, então, ao caráter de aceitação que o jogador precisa desenvolver para jogar com as propostas que lhe ocorrerem. Ele precisa aceitar o encontro, aceitar o outro. O improvisador armado é aquele que está alerta e que escuta verdadeiramente a si, a seus parceiros de jogo, à plateia e aos possíveis incidentes que venham a acontecer. O jogador armado tem sua percepção integralmente presente para o aqui-agora, escuta suas pulsões interiores e aproveita qualquer acontecimento para gerar jogo (FROST; YARROW, 1990).

Interessa-me salientar que o meu objetivo com o jogo da *caixa mágica* era que os estudantes escutassem a si e ao outro e que pudessem jogar como um brincar espontâneo. Queria trazer a mesma vivacidade, alegria e espontaneidade, tão presentes nas brincadeiras entre eles no momento do intervalo, para dentro da sala de aula. Não queria que atitudes estereotipadas e mecânicas dominassem suas ações porque estavam fazendo um exercício de teatro, desejava que eles se divertissem com as várias possibilidades que a *caixa mágica* oferecia e que também pudessem brincar e jogar com os diversos objetos imaginários propostos por seus colegas. Meu interesse era ajudá-los a quebrar a barreira que, construída pela preocupação de criar algo inédito, pelo julgamento agressor dos impulsos interiores e pela necessidade de manter-se no controle com medo do inesperado, impedia uma escuta do todo.

4 No original: (...) occurs when an actor tacitly refuses to accept what another actor is offering (or, indeed, when he refuses to accept the impulses and ideas of his own psyche).

5 No original: In this state the actor is fully inhabiting the world outside and the world within his body.

Portanto, volto à pergunta de Peter Brook (2011): Como equilibrar a escuta de si e do outro? A imagem que me remete como a resposta a essa pergunta refere-se à brincadeira de polícia e ladrão entre dois alunos da **turma A** que certa vez, no momento do recreio, pude acompanhar. Era nítido o mergulho deles no universo ficcional e suas ações aconteciam na medida em que a brincadeira se desenrolava. Eles agiam com naturalidade e espontaneidade. Percebia que a direção dos acontecimentos era assumida ora pelo policial, outrora pelo ladrão. Quando o ladrão estava em fuga obrigava o policial a segui-lo. Imersos num mundo imaginário eles percorriam trilhas lamacentas, nadavam em rios bravios, atravessavam pontes perigosas e subiam ao topo de árvores grandiosas. Contudo, quando o ladrão era pego, a condução do jogo ficava a cargo do policial. Ele sabia qual caminho era mais seguro para chegar até a prisão, e quando lá chegavam, o ladrão precisava atender todas as regras que lhe eram impostas. Ele trabalhava na confecção de brinquedos para ajudar nas despesas da cadeia. A arma do policial, construída pelos dedos polegar e indicador, ajudava a manter o controle, mas o ladrão com sua perspicácia encontrava sempre uma maneira para fugir da cadeia e, quando isso ocorria, uma nova aventura era experienciada.

À vista disso, penso que a noção de escuta de si e do outro, provavelmente, já havia sido por eles experimentada em brincadeiras como a de polícia e ladrão. O problema é que, quando entravam na sala de aula e iniciavam-se os exercícios de teatro, a impressão que tinha era que ações programadas e mecânicas passavam a ser frequentes. Talvez porque, conforme destaca Keith Johnstone (1990), o ambiente escolar suprime a espontaneidade. Além dele, Henry Giroux (1999) afirma que um dos graves problemas do sistema educacional deve-se a uma lógica que visa doutrinar o sujeito em vez de estimular sua criticidade e sua autonomia. Para ele, a instituição escolar silencia as vozes dos alunos na medida em que regras, procedimentos e conteúdos pedagógicos são adotados sem correspondência alguma com o contexto dos educandos. Paulo Freire (2011) nomeia esse problema de “educação bancária”. Esse modelo de educação, para Freire (2011), é arbitrário e agressivo, pois encara o aluno como recipiente para o depósito de informações e, tal como um objeto manipulável, é suscetível de ser moldado conforme a vontade do professor. Para superar a “educação bancária”, Freire (2011) destaca que é de suma importância respeitar o aluno e tratá-lo como sujeito de seu próprio destino. Ele afirma ainda que um dos saberes necessários a uma prática educativa implica em saber a escutar. De acordo com suas palavras:

No processo da *fala* e da *escuta*, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua non* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por

todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 2011, p.114).

O educador brasileiro assinala que uma educação democrática e solidária valoriza as vozes dos educandos. Ele considera autoritária e descabida a atitude de professores que se julgam detentores do saber que está pronto para ser transferido. Por isso, com vista a valorizar a autonomia e a espontaneidade dos estudantes, meu interesse como professor de teatro era resgatar para a sala de aula o modo alegre e espontâneo que pude perceber nos garotos quando brincavam de polícia e ladrão no momento do intervalo. Desejava que a sala de aula não bloqueasse a escuta e tampouco tolhesse atos espontâneos. Queria que a capacidade de escutar fosse algo alcançável a todos em sala de aula, e quando me refiro a todos, incluo também a mim. Precisava aprender a escutar a mim, as minhas intuições e meus impulsos. Além disso, e não menos importante, necessitava também aprender a escutar os alunos.

Voltemos, então, ao jogo da *caixa mágica* em duplas. O desafio dessa etapa da atividade consistia em jogar com um objeto imaginário exercitando a escuta de si e do outro. Quando os alunos estivessem confortáveis e assim que surgisse algum impulso interior, poderiam ir até a caixa para retirar um objeto imaginário de dentro dela. No momento em que o objeto proposto fosse identificado, um outro participante poderia jogar com ele e com o jogador que o propôs.

FIGURA 3 - *Caixa Mágica* em duplas.



Fonte – Arquivo pessoal do autor

Em todas as turmas percebi que as propostas de objetos imaginários ficavam a cargo das mesmas pessoas. Geralmente os alunos mais proativos eram sempre os primeiros a se dirigir ao espaço de jogo. Já os mais tímidos, aqueles que tinham mais dificuldade de escutar e aceitar

suas pulsões internas, eram atropelados pela disposição descomedida de alguns e geralmente só entravam no jogo depois que o objeto já havia sido proposto.

Para Ryngaert (2009), a inibição é considerada como um dos grandes obstáculos ao jogo. Ela é explicada pelo autor francês como “(...) uma hipertrofia do ‘interno’ e uma impossibilidade de abertura para o exterior. O jogador gostaria de ter a possibilidade de não se mostrar, de não falar, de não “ser” (RYNGAERT, 2009, p. 45). Por outro lado, a extroversão é também, segundo esse mesmo autor, prejudicial ao desenvolvimento da capacidade de jogo. Diferentemente da inibição, a extroversão refere-se a vontade de se mostrar excessivamente e é revelada por meio de “(...) uma grande agitação, por uma expressão transbordante que nunca leva em conta a existência de parceiros” (RYNGAERT, 2009, p.48).

No caso específico do jogo em duplas com a caixa, creio que a extroversão não tenha sido a vilã da atividade. Penso isso porque não havia uma tentativa de chamar a atenção a qualquer preço ou de desconsiderar a presença do outro no momento do jogo. Acredito que o problema estava antes da improvisação ter o seu início, pois uma espécie de agitação, descontrole e euforia por parte de alguns em querer propor a todo momento um objeto acabava por inibir ainda mais aqueles que já tinham dificuldade de se colocar. A inibição de alguns alunos era fortalecida pela euforia desmedida de outros. Portanto, pedi a todos para que, ao menos uma única vez, experimentassem tanto propor quanto aceitar um objeto proposto pelo outro. A minha instrução foi direcionada tanto para aqueles que não conseguiam conter a excitação de dar o pontapé inicial ao jogo, quanto para os que, aprisionados pela timidez, ou talvez por uma autocensura, preferiam aceitar o objeto já proposto pelo outro ou até mesmo não jogar.

A minha orientação funcionou em parte. Por um lado, os inibidos passaram a iniciar a improvisação retirando da caixa um objeto para jogar com outra pessoa. Por outro, os eufóricos ficavam na plateia se “contorcendo” para a improvisação em desenvolvimento terminar o quanto antes, para eles poderem jogar com o objeto que almejavam propor.

No final da aula conversei com eles e expliquei que a euforia e a excitação, conforme alguns haviam manifestado, eram fatores que impediam a escuta. Disse que observar atentamente os companheiros que jogavam era também uma forma de exercitar a escuta, afinal, o jogo do outro poderia despertar em mim (observador) inúmeras pulsões e ideias suscetíveis a serem experimentadas.

Antes de finalizar a descrição e a análise do jogo da *caixa mágica*, me interessa ainda comentar uma improvisação que ocorreu na **turma C**: um aluno se dirigiu ao espaço de jogo e retirou da *caixa mágica* um objeto. Suas ações físicas indicavam que era um tambor. Alguns segundos depois, conforme a regra do jogo, outro participante foi com ele jogar, mas em vez de um tambor ele passou a jogar com uma bateria. Nesse momento a maioria dos estudantes que assistiam a improvisação me olhou e um deles sussurrou para mim: “Professor, não é esse o objeto. Vamos dizer para ele?”. Como resposta fiz um sinal para que eles mantivessem a calma e continuassem a observar o desdobramento

do jogo. Eu imaginava que o primeiro jogador fosse demonstrar novamente que o objeto não se tratava de uma bateria, e sim de um tambor, para que imediatamente o segundo participante aceitasse sua proposta e, assim, continuassem com a improvisação. Contudo, fui surpreendido pela seguinte situação: o primeiro jogador, ao ver a empolgação do segundo ao tocar a bateria, em vez de negar sua proposta, comprou a ideia e propôs um duelo para descobrir qual dos dois era o melhor baterista. As ações de ambos, na tentativa de vencer o duelo, cresciam a cada nova batalha de solo e envolviam a todos que assistiam. A impressão que tive foi que a maneira arrebatadora que eles tocavam me permitia ouvir cada som que a bateria emitia. Mais surpreendente ainda foi a reação da plateia que passou a se dividir em dois grupos, cada qual com sua torcida para aquele que julgavam ser o melhor baterista. Quando um solo chegava ao fim, as respectivas torcidas iam à loucura. Já eu, boquiaberto e estático com o envolvimento de todos, custava a acreditar que aquilo estava acontecendo diante dos meus olhos. Era fantástico vê-los jogando com tanta força e intensidade.

Quando a improvisação terminou estavam todos ainda bastante animados. Para que pudéssemos conversar mais tranquilamentejulgae sobre ela, propus um breve intervalo para acalmar o estado enérgico em que a maioria estava. Esse tempo foi também importante para que eu pudesse me recompor. Após os cinco minutos de intervalo, iniciamos a conversa sobre a improvisação. Eles disseram que se divertiram bastante pois sentiram que estavam num grandioso show de rock. Uma aluna destacou que o segundo jogador não entendeu que o objeto proposto era um tambor, e para ela isso foi ótimo, pois o jogo com a bateria foi mais interessante. O segundo jogador disse não haver percebido que seu companheiro havia retirado da caixa um tambor. A resposta de seu parceiro de cena foi que de fato ele retirou da caixa uma bateria, porém não deu muita importância para ela na primeira parte do jogo preferindo não usar as baquetas e tocar com as mãos apenas um de seus “tambores”. Segundo ele, somente depois que seu colega entrou no jogo e começou a tocá-la utilizando todas as suas partes foi que surgiu a ideia do duelo.

Penso que a resposta do primeiro jogador foi uma forma de autoproteção. Como os alunos declararam que a proposta da bateria foi mais interessante que a de um tambor, creio que ele preferiu dizer que desde o princípio havia retirado da caixa uma bateria. Contudo, expliquei que a qualidade do jogo não estava no objeto em si, ou seja, o jogo não foi divertido unicamente pela bateria, mas pelo modo em que os participantes jogaram com ela, entre eles e com a plateia. Aliás, a bateria era imaginária e só se tornou presente devido às ações dos jogadores. Tais ações conseguiram transformar um “espaço vazio” em um fantástico palco de música que, preenchido pela performance dos “bateristas”, foi capaz de afetar a plateia, convidá-la a jogar e fazê-la vibrar a cada solo apresentado.

Essa improvisação me remete, neste momento de escrita e reflexão, ao poema “O menino que carregava água na peneira” de Manoel de Barros (2010, p. 469-70):

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que no escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Assim como o menino descrito pelo poeta Manoel de Barros, o meu objetivo era provocar os alunos a “modificarem a tarde”, “fazer pedra dar flor” e se afeiçoarem a “despropósitos”. Para tal, precisava estimulá-los a “criar peixes no bolso” e a “catar espinhos na água”. Quando vi os alunos improvisando num espaço de jogo e transformando-o num contagiante show de bateria percebi que em suas “peneiras havia água”. Como o menino que ao aprender a usar as palavras notou que era possível ser noviça, monge ou mendigo, creio que, na improvisação com a bateria, a grandiosidade oferecida pelo vazio foi explorada mediante uma escuta atenta de si e do outro. Nada foi combinado de antemão. A força e o envolvimento dos jogadores afetaram a plateia que se dividiu em torcidas para também fazerem parte da improvisação. As ações nasciam espontaneamente e eram guiadas por uma escuta sincera e verdadeira. Como professor, assim como a mãe do menino, observava os alunos encherem o vazio com suas “peraltagens”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pressão em busca do novo e do original, conforme já destacado a partir dos apontamentos de Keith Johnstone (1990), gera muita racionalização, impede a escuta dos impulsos interiores e, com isso, suprime a espontaneidade. Por esse motivo, objetivava que os alunos não se autoflagelassem com a expectativa de ineditismo, afinal, baseado em Vigotski (2009), não é possível fazer algo puramente inédito. O sentido de “novo” e “original”, para o autor bielo-russo, só é possível a partir

de uma atividade “combinatória”, ou seja, elementos já conhecidos são combinados e reorganizados. Portanto, desejava que os alunos ocupassem o “espaço vazio” a partir da reelaboração de algo vivenciado e dos signos assimilados, para aí, então, representar algo novo. A “experiência original” e o “fenômeno novo” que julgo coerente para o ensino do teatro na escola implica num processo “combinatório” que não bloqueia a imaginação, não nega os impulsos interiores e faz da racionalização excessiva uma grande inimiga. O sentido de “novo” e “original”, nesse caso, refere-se ao surgimento da “centelha de vida” que motivada pela espontaneidade é capaz de “desinventar” as coisas com “despropósitos”, gerando, assim, uma grande “explosão”.

Na esteira de pensamento de Peter Brook (2011), busquei trabalhar com o jogo estimulando os alunos a se disponibilizarem ao momento presente. Para tal, procurei incentivá-los a observarem e a experimentarem a característica do aqui-agora do jogo, de modo a não se preocuparem com o instante que se foi ou que surgiria no minuto seguinte. Na atividade da *caixa mágica*, por exemplo, orientei os estudantes a escutarem suas pulsões interiores e, sem antecipações, aceitarem e reagirem as propostas dos colegas de cena.

Por essa razão, utilizo novamente as palavras de Carmela Soares (2010, p. 70), pois em conformidade com seu apontamento sobre o ensino de teatro na escola, é preciso fazer com que o estudante perceba que “(...) o presente se impõe como força motriz das ações, e o olhar na sua dinâmica lúdica captura as formas que se configuram e se desalinham no instante efêmero do jogo teatral na sala de aula”. A autora acrescenta ainda que é fundamental exercitar a capacidade de jogo do estudante impulsionando-o “(...) a se colocar no presente, disponível, imerso na situação imediata e ao mesmo tempo aberto e flexível a qualquer modificação sugerida no decorrer do jogo” (SOARES, 2010, p. 70).

A título de exemplo, na atividade *da caixa mágica* os estudantes foram estimulados a perceberem seus impulsos internos, estarem receptivos ao momento presente e a ouvirem o outro verdadeiramente. Em algumas das improvisações foi possível perceber aquilo que Spolin (2010) chama de “explosão”, ou seja, focados no problema de atuação os jogadores conseguiram atingir uma organicidade das ações. O instante da explosão refere-se ao momento em que se joga levando em consideração o aqui-agora de modo a não preconceber ou se antecipar ao andamento do jogo, pois ao atuar dessa maneira o jogador não age espontaneamente.

Aliás, suponho que as ações espontâneas são capazes de provocar o que Peter Brook (2011) nomeia de “centelhas de vida”. À vista disso, em algumas cenas dos jogos propostos foi possível perceber que os jogadores se permitiam ao momento presente e conseguiram, como bem destaca Viola Spolin (2010, p. 5), “(...) penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos”. Eles, por meio de um “espaço potencial”, puderam experimentar um novo modo de relação com um dos lugares e objetos de maneira operante e ativa. Também foram capazes de fazer do campo do jogo um lugar de poesia em que “despropósitos” são sempre bem-vindos.

Por fim, importa-me salientar que a presença das noções de escuta e aceitação podem ser notadas em distintos momentos de jogo de forma demorada ou fugaz. Por isso, presumo tais noções aparecem quando o aluno joga com a linguagem teatral movido pelo prazer, pela curiosidade e pela alegria. Quando as regras do jogo são entendidas, respeitadas e, inclusive, recriadas. Quando é voluntário o lançar-se na área do jogo e nela é trazida outra dimensão de tempo-espaço. Quando a relação professor-aluno é instaurada pelo diálogo. Quando a imaginação preenche os vazios, cria diversas imagens e estabelece inúmeras (re)significações.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010

BUSS, Maria Dolores; Cardoso Cristiane. Relação da comunidade do distrito de Ratoles (Florianópolis, SC), com o meio ambiente e a criação de uma identidade com o local. In: IX Encontro Nacional da ANPUR: Ética, planejamento e construção democrática do espaço. v.9, 2001, Rio de Janeiro. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR**. Rio de Janeiro, p. 871-881, 2001.

BRASIL. **Programa Mais Educação passo-a-passo**. Brasília: SEB/MEC, 2011.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução de Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FROST, Antony; YARROW, Ralph. **Improvisation in drama**. Londres: Macmillan, 1990.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

JOHNSTONE, Keith. **Impro**: improvisacion y el teatro. Traduzido para o espanhol por Elena Olivos e Francisco Huneus. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1990.

MACHADO, Natanael; MATOS, Débora; NOGUEIRA, Marcia Pompeo. O teatro feito pela comunidade: *O quintal esquecido*. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Ventoforte no teatro em comunidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.

MUNIZ, Mariana Lima. **Improvisação como espetáculo**: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 30/06/2021

Aceito em: 11/09/2021