

## TEATRO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES

Maria Eunice de Oliveira<sup>1</sup>

Helga Loos-Sant'Ana<sup>2</sup>

**Resumo:** A arte, em todas as suas formas, é um produto histórico cultural da humanidade e, ao mesmo tempo, elemento essencial na constituição do humano no ser. Contudo, a arte, ainda que inserida no rol das disciplinas escolares obrigatórias no Brasil, tende a ser compreendida na escola como um conhecimento de menor importância e desnecessário à plena formação dos cidadãos. Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública da cidade de Curitiba, Paraná, com a qual pretendeu-se contribuir para a produção de conhecimentos sobre o papel das artes no desenvolvimento do ser humano. Os participantes da pesquisa foram 15 adolescentes com idades entre 12 e 14 anos. Partindo-se do pressuposto de que o ser humano é uma unidade indivisível complexa na qual inter-relacionam-se as dimensões afetiva, cognitiva, social e motora, o estudo investigou as possibilidades de desenvolvimento propiciadas pela realização de atividades teatrais na instituição escolar, fundamentando-se principalmente nas ideias do psicólogo russo, criador da psicologia histórico cultural, Lev Vygotsky.

**Palavras-chave:** Arte na educação. Teatro na escola. Desenvolvimento humano. Psicologia do desenvolvimento.

---

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela mesma universidade.

2 Graduada em Psicologia pela UFRN. Mestre em Psicologia pela UFPE. Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

## THEATER PLAY AT SCHOOL: POSSIBILITIES FOR ADOLESCENTS' DEVELOPMENT

Maria Eunice de Oliveira

Helga Loos-Sant'Ana

**Abstract:** Art in all its forms is a historical-cultural product of humanity and, at the same time, an essential element for the human constitution of being. However, art, even though is an obligatory school discipline in Brazil, tends to be understood, at school, as a minor knowledge and unnecessary to the formation of citizens. This paper presents part of the results of a qualitative research taken place at a public school in Curitiba, Paraná, with which one pretended to contribute on the production of knowledge about the role of the arts on human being development. The participants of this research were 15 adolescents between 12 and 14 years old. Starting from the principle that the human being is an indivisible complex unit, in which affective, cognitive, social and motor dimensions are interrelated, the research investigated the development possibilities propitiated by working with theatrical activities at the scholar institution, based mainly on the Russian psychologist ideas, creator of the historical cultural psychology, Lev Vygotsky.

**Keywords:** Art in education. Theater at school. Human development. Developmental psychology.

## INTRODUÇÃO

Um ser humano é uma unidade complexa na qual se fundem dimensões psíquicas, e biológicas as quais, por sua vez, dependem de fatores ambientais naturais e sociais. Dada a necessidade de estudá-lo e compreendê-lo, a ciência tratou de “dividi-lo em partes menores”: corpo e mente foram separados e a psique humana foi compartimentada em funções psíquicas especializadas. Como consequência, as práticas educativas passaram a pensar e tratar o ser humano de maneira também fragmentada. Na escola, o foco tem sido o desenvolvimento da racionalidade de crianças e jovens. A afetividade e seu desenvolvimento ainda não é bem compreendida (SANT`ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010).

A afetividade, porém, permeia toda a existência humana. De acordo com Vigotski (2005), afetividade e cognição são apenas nomenclaturas necessárias à compreensão do ser humano integral que não podem ser separadas no indivíduo real. Ambas as dimensões desenvolvem-se em conjunto e influenciam-se mutuamente. Nesse sentido, é importante buscar práticas educativas que impulsionem o desenvolvimento dos indivíduos em integralidade.

As artes, em todas as suas formas – artes cênicas, música, literatura e artes visuais -, são sistemas simbólicos, criados pela humanidade, produtos históricos e culturais das sociedades e, simultaneamente, elementos que modificam a constituição da qualidade *humana*. Uma obra artística traz em si elementos cognitivos e afetivos e a prática de uma modalidade artística exige do praticante a mobilização dos aspectos cognitivo, afetivo e motor.

Pensando-se no acima exposto, realizou-se uma pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi verificar de que forma o trabalho com o teatro na escola contribuiria para o desenvolvimento das dimensões afetivas e cognitivas de adolescentes e, por conseguinte, para um desenvolvimento mais integrado e pleno desses jovens.

Escolheu-se especificamente a arte teatral pela gama de modalidades artísticas que abarca, pois se utiliza da literatura, da dança, da música e das artes visuais. Em atividades com jogos teatrais ou para a construção de um espetáculo é preciso que cada pessoa participe ativamente e, nesse processo, todas as dimensões do ser são mobilizadas e impulsionadas.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma investigação empírica teoricamente fundamentada nas ideias do autor russo Lev Vygotsky e de seus colaboradores.

## VIGOTSKI: PRINCÍPIOS BÁSICOS

Para Vigotski (2005), o ser humano compõe uma unidade com seu meio e é, ele próprio, uma unidade que integra um sistema complexo de múltiplas funções interdependentes – cognitivas, afetivas, sociais, biológicas -, constituindo e sendo constituído na interação com o mundo. Ao nascer, dispõe de funções psicológicas primárias ou inferiores. No decorrer de seu crescimento e desenvolvimento, novas funções são criadas, superiores, em um complexo sistema em que cada função pode interagir com outras. Funções psicológicas são instrumentos psicológicos que lhe possibilitam a adaptação ao meio e a sobrevivência. As funções psicológicas cognitivas são os recursos internos mentais dos quais o sujeito se utiliza no conhecimento do mundo, enquanto as funções afetivas dizem respeito principalmente aos sentimentos, emoções, humores e paixões humanos. Ambas as funções, afetiva e cognitiva, são inseparáveis.

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de 'pensamentos que pensam a si próprios', dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VIGOTSKI, 2005, p.9).

Dizendo-se de outro modo, a inteligência, os pensamentos, a imaginação, a linguagem, entre outros, são desenvolvidos em dependência e conformidade com a própria vida de uma pessoa, com suas emoções, sentimentos, experiências, interesses, necessidades, impulsos, inclinações, vontades.

Um conceito muito importante de Vygotsky (1994a) é o de *Perezhivanie*, que enfatiza a totalidade e a unicidade do desenvolvimento psicológico. O termo refere-se ao modo como uma pessoa percebe, vivencia emocionalmente, se apropria, internaliza e compreende as interações em seu meio. Representa a indivisibilidade da unidade composta por características da pessoa e as características da situação apresentada pelo ambiente, de forma que a personalidade modela as relações sociais/o meio e, ao mesmo tempo, as relações sociais/o meio modelam a personalidade (MAHN, 2003).

É o indivíduo quem dá o significado ao ambiente. Há uma *interação* entre o meio e o sujeito, tratando-se, então, de um processo de reciprocidade. O meio não é absoluto nem estático, é dinâmico e mutável (VYGOTSKY, 1994a).

Na vida em sociedade, durante o crescimento a criança se apropria de sua cultura pelo processo de *internalização*, “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1989, p.63). A cultura lhe impõe produtos historicamente construídos que exigem instrumentos específicos para que deles possa se apropriar: novas funções psicológicas, qualitativamente superiores. As novas capacidades advêm, portanto, da interação com o mundo, da necessidade e da atividade do próprio indivíduo na cultura em que vive. A afetividade suscitada nas interações modifica seus produtos - aprendizagens, desenvolvimento das funções psicológicas.

Outro conceito importante da abordagem histórico cultural é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, segundo Vygotsky (1989, p 97), “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”. Para impulsionar o desenvolvimento do ser humano é preciso atuar na ZDP.

As funções psicológicas superiores compõem um sistema único e se mostram entrelaçadas e interdependentes. A aquisição da linguagem oral – produto cultural presente no meio – possibilita a memória superior, o pensamento verbal, a imaginação superior, bem como as emoções superiores (VYGOTSKY, 1989). Estas são mais que mera resposta biológica de sobrevivência, englobam elementos fisiológicos e psicológicos. Resultam da apreciação afetivo-cognitiva de uma dada situação, utilizando elementos da linguagem, memória, imaginação, percepção, intuição e outros.

Para Vygotsky (1994c) a imaginação e a criatividade estão relacionadas à livre reorganização e combinação dos elementos da experiência. A imaginação do adolescente é explicada por outras funções psicológicas já desenvolvidas; essa função superior completa e impulsiona todo o processo de mudança pelo qual passa a vida intelectual do adolescente.

A *perezhivanie* sofre, nesse momento da vida, uma mudança qualitativa em decorrência da formação de conceitos. O adolescente adquire maior consciência de si e do meio, bem como uma maior percepção e compreensão das múltiplas interrelações que compõem a realidade social. A consciência de si e a influência do ambiente e das

relações sociais, aliada ao novo modo de apropriação dos processos internos, moldam sua personalidade, entendida como o conjunto do desenvolvimento cultural do ser humano. Por um lado, o adolescente tem necessidade de desenvolver sua personalidade, de voltar-se para seu próprio *eu* em introspecção e reflexão (individual/interno); por outro, tem necessidade de pertencimento, de participar de construções coletivas dialógicas (social/externo) (MAHN, 2003).

O desenvolvimento da capacidade criativa depende essencialmente, além do pensamento abstrato, do número e qualidade das experiências vividas pela pessoa. Se o meio oferece situações e experiências ricas, tem-se material em reserva na memória para reelaborar, recombina e criar (VIGOTSKI, 2014). Capacidade de imaginação e criatividade são consideradas qualidades essenciais para a adaptação do ser humano na sociedade contemporânea e a escola pode fomentá-las.

O desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas necessárias à adaptação e inserção social pode ser facilitado por atividades que gerem emoções positivas. Nesse sentido, na escola é possível oferecer riqueza de experiências e criar ambientes propícios a uma afetividade positiva por meio da realização de atividades artísticas.

### **VYGOTSKY, ARTE E EDUCAÇÃO**

Para Vigotski (2001), a arte é “uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico.” (VIGOTSKI, 2001, p.9).

Uma obra de arte fala a respeito das coisas do mundo e da existência, das aspirações, conflitos, buscas e relações do ser humano com o que está à sua volta. Ao mesmo tempo, tende a gerar reflexão e conhecimento a respeito desses mesmos fenômenos.

Um dos valores educativos da arte apontado pelo autor é a apreciação e criação de arte por ela mesma, evitando-se que as forças que a arte suscita sejam perdidas em análises frívolas, preceitos racionais e moralizadores. O ato criador artístico não pode ser ensinado, mas a educação em artes pode contribuir para sua formação e manifestação (VIGOTSKI, 2001).

Arte não é simples lazer, nem apenas contagia quem a aprecia com algum sentimento. Não é sempre uma expressão direta da vida, mas também sua antítese. Pela arte encontra-se um lugar para as emoções que não encontram vazão na vida normal. O organismo humano recebe estímulos do meio em número extremamente superior ao que o sistema nervoso pode dar conta; a arte parece ser a válvula que reequilibra a energia nervosa. Por ela os sentimentos são reelaborados e transformados em outros, em suas soluções, no processo de *catarse*. Essa reação estética envolve o sentimento e a imaginação. (VIGOTSKI, 2001).

No teatro, para Vygotsky (1932), a criação artística pode ser unida às experiências pessoais. Assim, o que é vivido pelo aluno torna-se material para suas dramatizações; pela sua intuição e imaginação cria as situações e os ambientes de que necessita para experimentar seus impulsos emocionais; ao pensá-las e senti-las, ao expressá-las em ações e palavras, pode conhecer, aprender e se desenvolver.

Sintetizando, entendendo-se que o ser humano não pode ser cindido, mas que seu desenvolvimento pleno depende do estímulo e desenvolvimento de todas as funções de forma integrada, acredita-se que o trabalho educativo com a arte teatral tem muito a contribuir na formação e desenvolvimento de adolescentes. A partir dessas ideias foi construído um projeto de pesquisa em que, através de atividades teatrais, se pudesse observar como o teatro mobilizaria e impulsionaria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, particularmente da imaginação, da criatividade e das emoções superiores dos adolescentes.

## A PESQUISA

A pesquisa, realizada com a aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa em Saúde da Universidade Federal do Paraná<sup>3</sup>, constituiu-se em uma investigação qualitativa que, segundo Gunther (2006), busca a compreensão das relações complexas compreendidas em um fenômeno por meio de um método que se adapta ao objeto de estudo. O indivíduo

---

3 Os responsáveis pelos participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação dos menores na pesquisa. Estes leram e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e aceitaram participar por livre vontade.

estudado deve ser contemplado em sua totalidade, historicidade e contextualidade; os acontecimentos e conhecimentos cotidianos que emergem no processo são elementos de interpretação dos dados e estão vinculados à vida dos sujeitos.

Realizada em uma escola pública da cidade de Curitiba, a definição dos participantes da pesquisa deu-se por conveniência, sendo o grupo formado por alunos que desejassem participar de atividades de teatro. Contou-se com a participação de 15 adolescentes com idades entre 12 e 14 anos, nove meninos e seis meninas.

A coleta dos dados deu-se em um processo de intervenção realizado junto aos participantes do estudo conduzido pela pesquisadora, o que a caracterizou como uma *pesquisa-ação* aliada à *observação participante* de caráter exploratório. A *pesquisa-ação* possibilita a transformação social (LEWIN, 1982 *apud* GÜNTHER, 2006), e a *observação participante* permite um contato mais estreito do pesquisador com o fenômeno e com a perspectiva dos sujeitos da pesquisa (SAMPIERI, 2006).

Sendo um estudo que buscou averiguar como as atividades teatrais impulsionam o desenvolvimento do educando em suas diferentes dimensões – emocional, cognitiva, social e física –, considerou-se essencial que o relacionamento entre o orientador do processo e os participantes fosse estabelecido sobre bases de segurança, confiança, liberdade e afeto, para que os participantes pudessem se expressar com autenticidade, garantindo a veracidade e a validade das informações coletadas.

O processo deu-se em encontros semanais que ocupavam a primeira hora/aula (50 minutos) da disciplina de ensino de artes nas manhãs das segundas-feiras, durante um ano letivo, nos quais foram realizadas atividades teatrais variadas que culminaram com a encenação de uma peça teatral apresentada a alunos, professores da escola e familiares.

Para a definição e organização das atividades buscou-se fundamentos em autores e pesquisadores da área de teatro-educação. O quadro a seguir apresenta sucintamente os tipos de atividades realizadas, em que consistiam e seus principais objetivos.



QUADRO 1 - ATIVIDADES TEATRAIS REALIZADAS NA PESQUISA

TIPO DE ATIVIDADE	PRINCÍPIO GERAL DAS ATIVIDADES REALIZADAS	OBJETIVOS
Exercícios de aquecimento	Atividades preparatórias em grupo de respiração e movimentos ritmados.	Desenvolver a integração entre os membros do grupo e a concentração para as atividades subsequentes; trabalhar ritmo e motricidade.
Dinâmicas	Dramatização de situações em grupo.	Vivenciar dramaticamente as situações propostas, de modo a promover a integração entre os membros do grupo e o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores dos participantes.
Encenação teatral	Discussão, planejamento e apresentação de cenas em grupos, a partir de fábulas e histórias.	Encenar um texto não dramático; promover a expressão pessoal e a capacidade de organização; exercitar a imaginação, a criatividade, a fantasia e a afetividade; promover a interação e o trabalho em grupo.
Improvisação teatral	Improvisação de cenas em grupos, sobre temas previamente definidos.	Promover a expressão individual; desenvolver e exercitar a imaginação e a criatividade dos participantes.
Atividades escritas individuais	Questionários e frases para completar relacionadas às outras atividades realizadas nos encontros; respondidas individualmente, por escrito, pelos participantes.	Identificar possíveis mudanças e desenvolvimentos decorrentes das atividades realizadas, bem como identificar os sentimentos e pensamentos dos participantes em relação às mesmas.
Peça teatral	Montagem e apresentação de uma peça.	Vivenciar o processo de montagem e apresentação de uma peça teatral.

FONTE: As autoras

A montagem da peça teatral englobou escolha e leitura de texto dramático, ensaios e criação de figurinos, cenário e sonoplastia. Iniciada no mês de setembro, foi trabalhada todos os dias nas duas semanas que antecederam sua apresentação ao público. O local escolhido para a realização das atividades foi o salão da escola, um espaço de aproximadamente

200m<sup>2</sup> com um pequeno palco em uma das extremidades. Algumas vezes o espaço esteve ocupado por outros eventos e os encontros aconteceram na quadra de esportes ou no laboratório de ciências da escola.

Os encontros foram videografados com a autorização prévia dos responsáveis pelos participantes, firmada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados coletados corresponderam aos processos cognitivos e afetivos dos participantes gerados pelas atividades e expressos em seu comportamento.

Após cada encontro assistia-se ao vídeo e os dados nele observados eram transcritos, acrescentando-se aqueles oriundos da observação direta. Os dados provenientes das atividades escritas realizadas pelos participantes foram igualmente transcritos e categorizados. As transcrições e os vídeos foram, posteriormente, novamente consultados para a realização das análises. Analisou-se cada categoria de atividade segundo seu processo de realização e o modo como os participantes responderam a elas. Os comportamentos foram analisados de acordo com sua ocorrência e frequência, expressos nas ações e falas, bem como nos estados emocionais evidenciados no desenrolar da atividade, buscando-se identificar a influência desta sobre o desenvolvimento dos participantes.

A seguir apresenta-se a análise dos dados, principalmente aqueles obtidos das observações. Todos os nomes de participantes citados são fictícios a fim de se preservar o anonimato dos mesmos.

## RESULTADOS E ANÁLISE

No início do processo de realização da pesquisa, os participantes se mostravam bastante inquietos e tratavam com desrespeito tanto os colegas como a pesquisadora; resistiam em fazer as atividades propostas, brincavam e faziam piada de tudo; mantinham distância daqueles de quem não gostavam, evitavam contato físico, não se olhavam nos olhos.

Organizavam-se em pequenos grupos de amigos, alguns deles antagônicos entre si. Um desses dizia que “queria muito fazer teatro” e o outro, nas palavras do primeiro, “só estava lá para fugir da aula de artes”. Este último era formado por alunos um pouco “difíceis”. Um deles, por exemplo, que chamarei de Hiran, falava muito e alto e desafiava

a pesquisadora com frequência. Gilson demonstrava dificuldade de concentração, na habilidade de leitura e não conseguia ficar parado. Em outros grupos havia Carlos e Flávio, ambos alvos de *bullying* dos colegas. Davi faltava muito, ia mal na escola e parecia bastante quieto. Outro bastante calado era Jonas. Entre as meninas, Vera era muito exigente com todos e irritava-se facilmente.

Os começos dos encontros eram difíceis. Os adolescentes demoravam a se concentrar e a responder ao chamado da pesquisadora, corriam desenfreadamente pelo grande espaço do salão, dirigiam-se ao piano no fundo e teclavam muitas notas, em dois ou três ao mesmo tempo. Várias vezes fui chamada à atenção pela escola por deixá-los mexer no piano. Além da novidade que as próprias atividades teatrais traziam, havia o uso não habitual daquele espaço físico. Percebeu-se que a organização do espaço estava contribuindo para manter aquele modo de agir. Havia cadeiras e mesas aleatoriamente espalhadas ou empilhadas, tudo um tanto bagunçado. Uma vez organizadas de acordo com a necessidade das atividades do dia, em círculos ou blocos agrupados de mesas e cadeiras, os participantes passaram a tomar lugares e a responder mais rapidamente ao chamamento da orientadora/pesquisadora.

Mais do que uma simples questão de organização, pode-se entender com Vygotsky (1994a; 1994b) que o adolescente já reconhece modelos de interação com base em suas experiências anteriores. A disposição dos objetos parecia ser, por vezes, uma referência que indicava aos adolescentes a maneira de agir e, em outras, algo novo que despertava sua curiosidade sobre o que viria a seguir.

E ainda com Vigotski (2004), o meio age sobre o sujeito, mas não é absoluto, ambos estão em interação e reciprocidade contínua. O meio é tão ativo em relação ao sujeito como o sujeito é ativo em relação ao meio. “Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo.” (VIGOTSKI, 2004, p.71).

“A beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano” (VIGOTSKI, 2004, p.352). Por isso importa que o espaço escolar seja rico, bonito, organizado, agradável aos olhos. Se os estados emocionais influenciam o modo como a experiência afeta outras funções psicológicas, sentir-se bem, estar em um ambiente agradável prepara o estudante para aprender e se desenvolver.

Aliás, observou-se que o próprio salão constituía-se um atrativo, pois era um lugar onde não se precisava sentar em carteiras enfileiradas e o movimento era na maior parte das vezes necessário. Este foi um fator não pensado inicialmente, ainda que obviamente o teatro se faça pela ação: poder movimentar o corpo constituiu-se também motivação para as atividades.

Com o passar do tempo houve um visível crescimento do interesse e motivação pelas atividades em si; os adolescentes passaram a chegar curiosos por saber o que os esperava e ansiosos por realizar as atividades propostas. Esse fato pôde ser claramente observado em seu comportamento, em seus corpos, na alegria e interesse que passaram a demonstrar nos encontros. Houve um dia, ainda no início do processo, em que a professora de artes havia faltado e Gilson dirigiu-se à pesquisadora, dizendo que não iria à aula de teatro, uma vez que os outros alunos ficariam sem aula. Alguns encontros depois, porém, os próprios alunos passaram a pedir para terem aulas de teatro nos horários de outros professores que iriam faltar. Começaram também a propor diferentes atividades que gostariam de realizar.

As atividades teatrais em si tornaram-se motivação para a prática. Os adolescentes passaram a demonstrar vontade de fazer algo muito bom. Não queriam fazer qualquer coisa, fazer por uma nota como acontece algumas vezes na escola. Em atividades de encenação, nas quais trabalhavam em pequenos grupos, observou-se a prática do diálogo durante o trabalho. Era evidente o empenho e o envolvimento de todos na construção das cenas e, ao final, não se mostravam só interessados em ouvir elogios. Também se mostravam abertos ao que podia ser melhorado e, solicitando a opinião da professora/pesquisadora sobre o que haviam apresentado, se repetiam a cena, a segunda vez era sempre qualitativamente muito superior à primeira.

Com Leontiev (2001), pode-se entender que a atividade teatral – sendo um “processo que satisfaz uma necessidade humana em relação ao mundo” –, ao se inserir no contexto escolar foi encarada pelos participantes como parte de suas aprendizagens escolares, mesmo não havendo provas ou notas. Perguntados nas atividades escritas sobre como percebiam as “aulas de teatro”, houve respostas como:

A aula de teatro nos ensina mais do que as outras. (Carlos)  
É mais legal na aula de teatro, porque aqui a gente improvisa, nas outras aulas não, e a gente pode apresentar da forma que quiser. (Jaqueline)  
Não é uma rotina de ficar escrevendo o tempo todo. Aqui é diferente, todos interagimos uns com os outros de maneira que faz o teatro ser a minha aula da semana favorita. (Vera)

Alguns participantes demonstraram autocritica para avaliar a própria atuação.

Eu acho que estou me empenhando mais. (Jaqueline)  
Sou menos bagunceira, acho que participo mais, e pelo menos tento me esforçar para dar o melhor de mim. (Vera)  
Eu não acho que eu me sinto tão bem nas outras aulas. (Carlos)

A maioria apontou as atividades em que haviam se saído melhor - segundo observação da pesquisadora - como suas preferidas. Pôde-se observar a imaginação sendo mobilizada na crescente criatividade das propostas, no uso pouco a pouco diferenciado da linguagem, do corpo e dos materiais cênicos. As ideias encenadas cresciam em originalidade e coerência lógica das narrativas. Esses dados sugerem que o interesse e satisfação gerados pela atividade, bem como a liberdade de decisão e ação, tenham contribuído para um maior empenho cognitivo.

Outro momento dos encontros que revelava a mobilização e integração das funções afetivas e cognitivas era o de discussão que se fazia ao final de cada dia de trabalho. O grupo era reunido para falar das ideias trazidas pelas atividades, das impressões deixadas e trocar reflexões sobre as relações de tudo aquilo com o mundo. Esses instantes de compartilhamento eram riquíssimos; alguns participantes demonstravam uma compreensão mais profunda das questões que surgiam e os colegas ouviam com atenção e acrescentavam seus pontos de vista.

Nesses momentos também evidenciou-se a capacidade analítica de Davi, aliás, o aluno mais talentoso, criativo, de grande capacidade de expressão oral e compreensão nas atividades de leitura. Suas encenações eram excelentes e afetavam os colegas que com ele trabalhavam, que acabavam se saindo melhor do que quando Davi faltava. Esse aluno foi reprovado naquele ano pela escola, porque suas capacidades não eram evidenciadas no contexto escolar.

Leontiev (2001), aponta que as relações e atitudes da criança perante o mundo explicam sua consciência e que um ato consciente é moldado dentro de um círculo de relações contido em uma atividade. Lompscher (2000) explica que na atividade, psicologicamente regulada e objetivamente orientada, está envolvido um conjunto de ações com determinadas operações, e nestas o sujeito modifica-se e torna-se consciente. Os objetos representados cognitivamente e que satisfazem suas necessidades tornam-se emocionalmente significativos para o sujeito e, assim, tornam-se a motivação de uma atividade objetivamente orientada. Foi o que se observou nos participantes da pesquisa.

Evidenciou-se, no comportamento dos participantes, que o ponto alto dos encontros eram os momentos de atuação. Os estudantes demonstravam motivação e vontade, não apenas para fazer teatro, mas para fazer seu melhor. A motivação pareceu estar relacionada também ao processo de catarse experimentado na vivência teatral, evidenciado nos estados emocionais dos participantes. Para que a catarse se efetivasse, pareceu ser necessário que o indivíduo se entregasse completamente à atividade artística e isso só parecia ocorrer quando havia maior domínio do objeto. Entenda-se por domínio, no caso da interpretação teatral, a compreensão do texto, do enredo e do perfil da personagem, a caracterização da personagem, a memorização das falas, entre outros. É uma atividade complexa, pois o adolescente precisa lidar – considerando-se os aspectos mais importantes – com seus próprios sentimentos naquele dia ou momento, com as emoções geradas pela atividade, com seu pensamento, sua memória, sua atenção, sua linguagem, sua vontade, com o colega, com o espaço, com a história ou tema da atividade, com a personagem, com algum material cênico.

A reação estética evidenciava-se no visível bem-estar que demonstravam após as encenações. A canalização e a resolução dos impulsos, sua transformação em sentimentos opostos, como explicou Vigotski (2001). Após a criação e representação cênicas ficava evidente a satisfação dos participantes consigo próprios; mostravam-se realizados, alegres e prontificavam-se para continuar trabalhando, fosse repetindo uma cena ou preparando uma nova. Suas dimensões afetivas (representação de emoções e sentimentos), cognitivas (imaginação, pensamento, linguagem, memória, pensamento), sociais e motoras encontravam motivação e fusão na fantasia. O seus impulsos eram canalizados e resolvidos no próprio processo de criação e na atuação teatral.

Transcrevo a seguir algumas respostas de Eduarda ao *Questionário Final*, atividade escrita realizada depois das apresentações da peça, no qual se perguntava aos participantes como percebiam a si mesmos depois das “aulas de teatro”:

Aprendi a perder um pouco a vergonha, a ter mais disciplina.  
 Quero perder mais a minha vergonha e até se for possível iniciar carreira.  
 [...] me soltei mais com todo mundo.  
 [O que mais te marcou nas aulas de teatro?] O medo haha!  
 Todos nervosos mas foi muito bom, eu vi que consigo improvisar e ser um personagem.  
 Eu fiquei com um sentimento e um pensamento assim: Eu tô conseguindo!  
 Muita emoção.  
 [O que você achou de sua personagem?] Achei linda, mas eu poderia ter entrosado mais nela.  
 [Qual foi a parte mais difícil na preparação da peça?] A parte de trocar de lugares [ocupação do espaço e deslocamentos de ambientes]

Percebe-se, na fala de Eduarda, que o teatro provocou mudanças, gerou emoções fortes e lhe possibilitou superar-se. A dificuldade de trocar de lugares revela parcialmente a complexidade contida na atividade e a necessidade de coordenar tudo. Eduarda não teve problemas em contracenar com todos ou decorar suas falas. Abaixo, transcreve-se algumas respostas de outros participantes sobre o que sentiram na apresentação da peça:

Adrenalina! (Bruno)  
 Muita alegria de verdade. (Hiran)  
 Não consigo explicar! (Davi)  
 Felicidade por ter conseguido apresentar. (Harry)

Como disse Vigotski (2001), a reação à arte envolve um enorme gasto de energia psíquica e maior complexificação do que a uma atividade não artística. O fazer arte é um processo altamente complexo e há uma grande descarga de energia, não apenas emocional, nem apenas cognitiva, mas da síntese de ambas. Pôde-se perceber, no decorrer do estudo, a imaginação e a fantasia geradas pelas atividades e expressas nos textos produzidos pelos participantes para as encenações, na linguagem oral, no tom de voz, nos movimentos corporais e faciais. Tudo sendo organizado pelo pensamento e impulsionado por sentimentos e emoções.

Percebeu-se, então, que a emocionalidade (alegria, satisfação, prazer) e a *catarse* mesma se constituíam como motivação para a realização das atividades. Aqui a *Perezhivanie* (VYGOTSKY, 1994a) foi posta em foco, a unidade indissociável entre o ser e o meio, entre as funções psicológicas cognitivas e afetivas em sua relação com a situação vivida.

A experiência emocional {*perezhivanie*} desencadeada de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu meio determina que tipo de influência essa situação ou esse meio terá sobre a criança. Contudo, não é nenhum fator por si (se tomado sem referência à criança) que determina como eles influenciarão o curso futuro de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados através do prisma da experiência emocional da criança {*perezhivanie*}. (VYGOTSKY, 1994a, p.339-340, tradução nossa).

Percebeu-se a emocionalidade sempre presente e que cada participante processava as informações do meio de acordo com sua percepção pessoal, retornando ao meio novas ações resultantes da síntese de seus processos internos. Tudo se mostrava imbricado: o prazer em representar e conseqüentemente vivenciar emoções e sentimentos; o uso do próprio corpo, da linguagem, dos materiais disponíveis e do espaço; a administração do tempo e da entonação nas falas preparadas de antemão que davam a qualidade dramática necessária para atingir os objetivos da cena; o sentimento de alegria e satisfação em relação ao próprio trabalho.

No decorrer da pesquisa, observou-se uma mudança qualitativa no resultado das atividades dos estudantes. Inicialmente as cenas criadas eram fracas: a linguagem usada era pobre e sem coesão ou coerência, os adolescentes não ousavam. De acordo com seus comentários, suas noções sobre o teatro e a atuação teatral haviam sido



construídas principalmente de sua interação com a televisão. Partindo de suas referências (internalizadas) anteriores o grupo foi construindo novos conhecimentos e os participantes foram se desenvolvendo.

Conforme foram criando, assistindo uns aos outros, interagindo com novos materiais levados pela pesquisadora e buscando novas referências fora da escola, todos passaram a ousar mais e a buscar soluções mais originais e criativas para suas cenas. Assistir ao outro contribuía para a reelaboração do próprio trabalho. Ideias geravam ideias, criatividade gerava criatividade.

Observou-se, após algum tempo, os interesses dos adolescentes alinhados às propostas das atividades. Estas pressupunham interações diversas com o meio próximo ou distante e esse processo, sendo dinâmico, possibilitou alguma modificação nos adolescentes. Empenhavam-se em discutir e organizar suas apresentações no palco e, depois de encená-las, queriam saber como haviam se saído segundo a opinião da pesquisadora. Foram geradas ZDPs pelas atividades teatrais nas trocas de ideias, na necessidade do uso da linguagem mesma em um contexto motivador e criativo, na cooperação entre os pares e ajuda de um adulto, que permitiram reformulações das ações e do pensamento, novas criações, avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

O participante Gilson, por exemplo, expressou sua dificuldade de memorização e não lembrava suas falas na peça. Pediu para ter, em cena, um livro que se parecesse com uma bíblia, pois interpretava um padre, onde colocaria o texto para lê-lo. Porém, os colegas que assistiram à apresentação fizeram piada do caso e Gilson não queria participar da segunda apresentação. Os amigos Hiran e Harry, que queriam muito fazê-lo, o convenceram. Ele apresentou-se, mas sem sua “bíblia”. Gilson lembrou-se de todas as falas, o que o deixou surpreso consigo mesmo e, como não afirmar, foi uma superação de suas dificuldades, provando a si mesmo que podia fazer algo que não acreditava ser capaz.

Para Newman e Holzman (2015), na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) instrumento e produto compõem uma totalidade única, que é o que leva à transformação do sujeito.

A atividade prático-crítica transforma a totalidade do que existe; é esta a atividade revolucionária que é essencial e especificamente humana. Tal atividade “derruba” a pseudonoção superdeterminante empirista, idealista e materialista vulgar de

“atividade” particular *para* um fim particular - o que, na realidade, isto é, na sociedade, é comportamento. A distinção entre mudar particulares e mudar totalidades é vital para se entender a metodologia instrumento-e-resultado e, portanto, a atividade revolucionária. (NEWMAN; HOLZMAN, 2015, p.55)

As diferentes linguagens são formas de representação, convenções criadas pelo homem em seu desenvolvimento histórico, cujo domínio exige o desenvolvimento de funções psicológicas apropriadas e, assim, o modificam. A arte enquanto sistema simbólico também gera nos indivíduos a necessidade de desenvolver habilidades para que dela possam se apropriar, transformando-os.

A arte teatral mostra-se um instrumento que exige imaginação, memória, organização das emoções, entre outros. Uma vez apropriado pelo adolescente, possibilita a criação de significados, transformando-o e, assim, ele mesmo torna-se um produto de sua atividade criativa.

Nesse sentido, as atividades teatrais criam ZDP. Atividade artística que mais se aproxima da brincadeira, similar ao *faz-de-conta*, a representação teatral possibilita o tornar-se personagens diversos e imaginar-se em situações possíveis (VIGOTSKI, 2014). Agindo como outra pessoa, geralmente mais velha, imitando a realidade, assume-se comportamentos que estão adiante dos próprios e é preciso submeter-se às regras ou às condições estabelecidas socialmente. O adolescente não brinca de *faz-de-conta* como as crianças o fazem, mas se interessa pelo teatro e seu jogo de papéis sociais.

O teatro exige o entrelaçamento das funções psicológicas. “[...] a atividade da imaginação, inclusive quando opera com imagens anteriores, é condicionada psicologicamente de modo distinto da atividade da memória.” (VIGOTSKI, 1998, p.108). A diferença consiste nos motivos, ou seja, na relação afetiva que provoca a imaginação, a fantasia. As emoções superiores encontram-se diretamente entrelaçadas aos processos superiores de pensamento – “parte inalienável do processo integral dos raciocínios” (VIGOTSKI, 1998, p.85). Sentimentos de alegria e felicidade, foram citadas por alguns participantes.

[...] nas [outras] aulas eu não me sinto tão feliz como no teatro. (Flávio)

Segundo Vigotski (2004), o processo de interação com o meio pode se apresentar em três formas: 1) o organismo resolve sem dificuldade nem tensão as exigências e tarefas que o meio lhe oferece, adaptando-se com o mínimo dispêndio de energia e força; 2) o organismo adapta-se ao meio com dificuldade e excessiva tensão, e o comportamento transcorre com o máximo dispêndio de energia e força, e adaptação mínima; 3) existe certo equilíbrio entre o organismo e o meio.

As três possibilidades, diz o autor, configuram a base do desenvolvimento emocional. As emoções que originam sentimentos chamados “positivos” (alegria, satisfação), pertencem ao primeiro grupo; as emoções relacionadas a sentimentos “negativos” (tristeza, raiva, medo) pertencem ao segundo; na terceira forma há indiferença emocional em relação ao comportamento. Comportamento, portanto, diz respeito à adaptação do indivíduo no mundo e à maneira como essa adaptação o afeta internamente e orienta, de certa forma, suas ações.

Essas ideias explicam o desenvolvimento dos participantes observado no processo. As emoções positivas vividas na realização das tarefas possibilitavam que as resolvessem com maior facilidade e menor tensão. Nos comentários orais ou escritos dos participantes sobre como percebiam os encontros, além de falarem da alegria, prazer, felicidade e diversão que as atividades proporcionavam, falaram da liberdade que sentiam.

É mais legal na aula de teatro, porque aqui a gente improvisa, nas outras aulas não, e a gente pode apresentar da forma que quiser. (Jaqueline)  
 Ela é mais dinâmica, divertida, tem mais liberdade de expressão. (Adriana)  
 Eu me sinto mais 'livre', podendo conversar, brincar, caminhar e encenar. (Beto)  
 Aqui eu me sinto melhor porque posso me expressar e me sinto livre quando estou aqui. (Carlos)  
 Eu me sinto um pouco mais livre prá expor minhas ideias, tristezas alegrias porque prá isso que serve o teatro na minha opinião. (Eduarda)  
 Aqui eu me sinto livre. (Gilson)  
 É difícil explicar mas eu me sinto livre. (Hiran)  
 Só sinto mais liberdade de fazer as coisas. (Harry)  
 É que na aula de teatro eu posso ser quem eu quiser e o meu jeito de 'imitar' criancinha não atrapalha. (Davi)

Considerada fundamental na construção da autonomia e da personalidade, a questão da liberdade implica vários aspectos interrelacionados, pelo que se pôde observar: a liberdade de se ser quem é; a liberdade de fazer e criar segundo os próprios desejos ou idéias; a liberdade de expressar-se.

A sensação de liberdade parecia relacionar-se à autonomia para refletir, opinar, organizar, planejar e executar as atividades - como deu a entender a participante Jaqueline -, à possibilidade de sentir e emocionar-se, de movimentar-se, e à oportunidade para colocar tudo isso em prática. “As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação.” (VIGOTSKI, 1998, p.130). As ideias do autor russo levam a crer que a liberdade que os adolescentes sentiam decorria da mobilização da imaginação na realização das atividades teatrais.

Para ele, a imaginação do homem o faz livre para perceber sua liberdade na racionalidade. Liberdade, como disse, ilusória, “pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles.” (VYGOTSKY, 1989, p.118). Assim os estudantes, ainda que com liberdade de escolher suas ações, agiram segundo seu nível de compreensão, de acordo com sua própria cultura, com os conhecimentos que possuíam e com suas capacidades pessoais. Todos já sabiam o que era atuar, representar; todos entendiam que uma ação teatral se passa em um palco realizada por sujeitos atores que “fingem” ser outra pessoa. E isso envolve várias leis que se aplicam à utilização de materiais, da linguagem, do corpo.

O prazer e a liberdade de criar, de atuar, tornaram-se motivação para a participação nas atividades. E paralelamente ao crescimento da motivação e do interesse, observou-se o gradual desenvolvimento da criatividade. Atuando na ZDP, ao observar a realização da atividade pela pesquisadora ou pelos colegas, os adolescentes eram igualmente capazes de realizá-la e de ir além do que viam.

Nesse sentido, os resultados concordam com aqueles encontrados por Porto e Kafrouni (2013), que realizaram pesquisa similar com crianças de idades entre sete e doze anos. As autoras concluem que o teatro

[...] propicia e estimula a interação social, aspecto primordial no desenvolvimento humano, envolvendo tanto comunicação entre os participantes de mesma faixa etária, quanto com professores dispostos a lhe inserirem em um novo espaço cultural com o qual eles até então não haviam tido contato: a Arte do Teatro. (PORTO; KAFROUNI, 2013)

A ZDP depende da interação com pares ou com um adulto, pressupondo portanto, obrigatoriamente, afetividade. Qualquer interação entre pessoas implica em afetividade – já que se estabelece sempre uma dada qualidade de afetos na relação (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010). Se na interação com um “outro” a pessoa pode ousar tentar, errar, expor-se, tanto maior as possibilidades de geração de ZDP e de desenvolvimento, de emergência de intenções colaborativas e soluções criativas. O mediador do processo, o professor, é a pedra angular desse processo.

Outra causa da sensação de liberdade e do bem estar dos participantes nos encontros parece ter sido a atuação da pesquisadora e o tom afetivo das interações com os participantes. Sobre ela, alguns participantes expressaram:

Simpatia, e nos escuta. (Eduarda)

Ela é legal, ela não se importa com o seu jeito, ela deixa você ser quem você realmente é. (Flávio)

[A pesquisadora] é muito compreensiva e entende a gente. (Flávio)

Professora, você me aceitou do jeito que eu sou e eu não vou mudar por causa dos outros. (Flávio)

Aqui eu não preciso ser o que os outros querem que eu seja. (Flávio)

É legal e tolera seus alunos, diferente da maioria. (Hiran)

Muito amiga uma das únicas pessoas no mundo que pode nos entender (adolescentes)... (Davi)

Houve o cuidado, por parte da pesquisadora, em apontar direções sem criticar as identidades, em permitir a expressão das diferenças e valorizar as qualidades de cada um. As interações estabelecidas nos encontros possibilitavam trocas, erro, autenticidade. Aos adolescentes era dada autonomia para tomar decisões e chance para correr riscos. Assim, eles podiam elaborar suas ideias e construir novos conhecimentos. Como diz Vigotski (2004), aprende-se por meio da vivência.

Em relação às atividades teatrais realizadas no processo, as mais significativas para os alunos foram as de representação, tanto as encenações como as improvisações, como informaram no *Questionário I*. O conjunto dos ensaios da peça foi tido como a atividade preferida dentre todas as realizadas. Foram muitos os ensaios e, nesses casos, acaba-se por estabelecer uma certa rotina. Porém, os alunos aparentemente não se cansaram de ensaiar, nem perceberam este trabalho como rotineiro, cansativo ou aborrecido. Talvez uma das razões para isso seja o fato de ter havido o objetivo final claramente especificado, que

era a apresentação para o público de todos os seus esforços. Ou seja, a socialização de seu trabalho, a comunicação e interação com o público. Por trás desse fator há a motivação, a dimensão afetiva, de certo modo orientada pelo pensamento. A apresentação da peça não foi considerada por eles como apenas mais uma atividade do processo: foi o clímax. O objetivo de apresentá-la tornou-se também a motivação para a realização das atividades a ela relacionadas (ensaios, leitura, memorização do texto e outras).

A interação social não é apenas o veículo pelo qual se apreende e internaliza a cultura; é mesmo um dos principais objetivos da existência humana. É o lugar de valorização e fortalecimento da identidade.

Finalizando, a atividade teatral, inserida na atividade escolar, mostrou-se um fator motivador que orientou os adolescentes na mobilização e na regulação da atenção, da memória, da percepção, das emoções; orientou as interações, as ações individuais e coletivas; promoveu desenvolvimento e aprendizagens; colaborou para o fortalecimento da identidade e para o desenvolvimento da personalidade dos participantes.

Mais uma vez, ressaltando-se Vygotsky: o meio, contendo objetos, pessoas com suas histórias de vida e a própria cultura, transforma e é transformado pelos indivíduos. O que se observou, da realização das atividades propostas no presente estudo, foi o entrelaçamento e a interrelação entre meio e indivíduo, exterior e interior. E nos adolescentes, entre as diversas dimensões – cognitiva, afetiva, social e física.

Ao longo do ano em que foi desenvolvida esta pesquisa, e em especial com a montagem da peça teatral, pôde-se observar várias mudanças no comportamento dos adolescentes, dentre as quais destacam-se: os antagonismos foram caindo por terra e todos passaram a respeitar-se, ajudar-se e elogiar-se mutuamente, dispostos a cooperar para o bem coletivo que era fazer uma boa apresentação para o público; as cenas criadas foram adquirindo maior coerência, um uso mais claro e apropriado da linguagem oral e maior domínio e expressividade corporal; os participantes passaram a chegar aos encontros motivados e a se empenhar muito para obter bons resultados em suas atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o lugar de preparação e formação dos adultos de amanhã; o lugar que contribui na construção de seres humanos. E ser humano implica pensar, sentir, ser, agir, conviver... Portanto a instituição escolar é também lugar de aprender a se expressar, a sentir, a se colocar no lugar do outro, a ser criativo, a imaginar e criar mundos possíveis.

A arte é um dos caminhos para se desenvolver tais capacidades. Mais do que conhecimentos teóricos a respeito da arte, a escola pode introduzir os primeiros passos na produção artística bem como iniciar um processo de sensibilização tão necessário nesses tempos de individualismos, violências e crises. Pela arte pode-se sonhar, fantasiar, e conhecer maneiras de tornar os sonhos em realidade. Pode-se impulsionar a cognição sem sufocar o corpo e a emoção, pelo contrário, impulsionando também o corpo e a emoção. E como essas funções estão inter-relacionadas e são interdependentes, a pessoa desenvolve-se em sua integralidade.

Enfim, a arte precisa ocupar mais espaço na escola. Repete-se o que disse Vygotsky, que a educação estética deve invadir a vida, “a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano”. Espera-se que esta pesquisa venha a contribuir para a valorização da arte na escola e para inspirar novos estudos que busquem conhecer e compreender o lugar da arte no desenvolvimento e na vida humana.

## REFERÊNCIAS

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, Agos/ 2006.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição á Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev.S; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ª ED. São Paulo: Ícone, 2001, p 59-83.

LOMPSCHER, Joachim. Motivation and activity. **Вестник**. Riga, № 7, 2000. Disponível em: <[http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_7/v7\\_lomp\\_motivation.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_7/v7_lomp_motivation.htm)>. Acesso em 30

MAHN, Holbrook. Periods in child development: Vygotsky's perspective. In: KOZULIN, Alex *et al* (Eds.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003, p.119-137.

NEWMAN, Fred; Lois HOLZMAN. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PORTO, Andreia Anna Amaral; KAFROUNI, Roberta. Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. **Avances en Psicologia Latinoamericana**. Bogotá , v. 31, n. 3, p. 575-585, Dec. 2013 . Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-47242013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242013000300010&lng=en&nrm=iso) >.

SAMPIERI, Roberto H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3ªed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANT`ANA, René Simonato; LOOS, Helga; CEBULSKI, Márcia Cristina. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**. Curitiba, n.36, p109-124, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000100009&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100009&lang=pt) >.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 2ª ed. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **On the problem of the psychology of the actor's creative work**. 1932. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1932/actors-creativity.htm>>.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.) **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994a, p.338-354.

\_\_\_\_\_. The cultural development of the child. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.) **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994b, p.185-265.

\_\_\_\_\_. Imagination and creativity of the adolescent. In VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.) **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994c, p.266-288.