

**O Teatro e Vygotsky**  
**The Theater and Vygotsky**

**Ana Liziane Araújo da Paz**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: analiziane@gmail.com

**Dayana Tavares de Oliveira Ramalho**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: dtavares.ramalho@outlook.com

**Fernanda Karla Augusta da Silva Pinheiro**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: fernandakarla13@gmail.com

**Giovana de Oliveira Freitas**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: giovanadeoliveirafreitas@gmail.com

**Leylane de Oliveira Costa**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: leylaneoliveira.lo@gmail.com

**Lídia da Silva Andrade**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: lidiadasilvaandrade@gmail.com

**Paula Franssinette da Silva Barbosa Fernandes**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: graunap@gmail.com

**Géssica Fabiely Fonseca**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: gessicafabiely@hotmail.com

Recebido: 16/04/2018 – Aceito: 30/04/2018

**Resumo**

As funções psicológicas superiores interferem nos processos de internalização e desenvolvimento psicológico do indivíduo. Contudo, essas funções não se instituem sozinhas, mas pela interação social. Pensando nisso, o teatro na perspectiva de Lev Vygotsky é concebido

como uma atividade coletiva que pode agir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), unindo as aprendizagens consolidadas de cada sujeito com diferentes estratégias de mediação, criando novas ZDPs. Quanto aos aspectos metodológicos, foi aplicada uma oficina teatral, baseada nos jogos propostos por Viola Spolin, durante aproximadamente três horas e meia, com 15 alunos do 5<sup>o</sup> ano (idade aproximada: 9-11 anos) do Ensino Fundamental I da escola particular Complexo Educacional Parque Dunas, localizada na Zona Norte de Natal. Os resultados evidenciam o papel da mediação pedagógica para o desenvolvimento das capacidades de representação simbólica e teatral das crianças no contexto escolar e as habilidades discentes no que se refere a imaginação e criatividade. O estudo conclui, assim, que é de extrema importância o incentivo ao trabalho em equipe e à autonomia, que podem ser proporcionados pelas artes, como o teatro, que são ferramentas riquíssimas dentro de sala de aula e notáveis para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento; Interação; Teatro; Vygotsky.

### **Abstract**

The Higher psychological functions interfere with the processes of internalisation and psychological development of the individual. However, this function is not instituted by itself, but by social interaction. With this in mind, theater in the perspective of Lev Vygotsky is then seen as a collective activity that acts in the Zone of Proximal Development, uniting the consolidated learning of each subject with different mediation strategies, creating new ZPDs. As for the methodological aspects, a theatrical workshop was applied, based on the games proposed by Viola Spolin, for approximately 3 hours and a half, with 15 students from the 5th grade (approximate age: 9-11 years) of Elementary School I of the private school Complexo Educacional Parque Dunas, located in the North Zone of Natal, Rio Grande do Norte – Brazil. The results show the role of pedagogical mediation for the development of the children's symbolic and theatrical representation capacities in the school context and the students' abilities regarding imagination and creativity. The study concludes, therefore, that it is extremely important to encourage teamwork and autonomy, which can be provided by the arts, such as theater, which are very rich tools within the classroom and notable for the students' cognitive development.

**Keywords:** Development; Interaction; Theater; Vygotsky.

## **1. Introdução**

Vygotsky, assim como Piaget e Wallon, tecem um novo olhar para a psicologia ao propor a teoria sócio-interacionista. Vygotsky considera que as funções psíquicas são de origem biológica e social, não de forma dicotomizada como defendiam as abordagens inatista-maturacionista e behaviorista, mas de forma sincronizada. Nesta perspectiva, o homem se constitui um ser pleno a partir de interações sócio-culturais, ou seja, com o meio (LUCCI, 2006).

Levando em consideração a importância da interação social e as inter-relações presentes no teatro, este trabalho pretende unir as noções de Vygotsky ao fazer teatral por meio das contribuições de Viola Spolin.

Sendo assim, o objetivo principal deste artigo consiste em compreender as influências da atividade artística, em especial o teatro, no desenvolvimento cognitivo de crianças no contexto escolar. Ademais, leva-se em consideração, também, as estruturas de percepção, atenção, pensamento, emoções, a expressão linguística e corporal, a cooperatividade e a resolução de problemas por meio de um conjunto de atividades propostas.

Isto posto, foi realizada uma oficina teatral com a turma de 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular localizada na Zona Norte do município de Natal/RN. Tendo, como principal fonte de aproveitamento acadêmico, as respostas dos alunos aos estímulos, exploradas nos demais segmentos deste texto.

## **2. Metodologia**

A metodologia deste trabalho segue as diretrizes da pesquisa qualitativa e o estudo adensado de fenômenos subjetivos e sociais. Nesse tipo de pesquisa, é válido ressaltar as relações interpessoais, nas quais o pesquisador ao mesmo tempo em que observa, também interage.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja

capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009. p.32).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009. p.32)

A oficina em questão teve duração média de três horas e meia, apresentando 7 (sete) atividades específicas que culminaram com o objetivo geral e garantiam a interação e envolvimento de toda a equipe participante com as crianças. Como o próprio artigo já enfatiza, por si só, todas as atividades propostas advém de jogos teatrais e buscam externar os princípios de Vygotsky.

As atividades se encontram em “Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin” e a ordem das atividades se baseia nos princípios da autora, que relata, no manual de instruções contido no livro citado anteriormente, uma ordem lógica para a realização de oficinas de teatro.

[...] Uma sequência com um início (jogos introdutórios, jogos de aquecimento, outras preparações); um meio (jogos/exercícios com ênfase particular); e um final (energia intensificada e antecipação para a próxima experiência de atividade - matemática, estudos sociais [...]). (SPOLIN, 2014. p.24).

Nesse âmbito, podemos agrupar as sete atividades propostas a seguir em três blocos: **1.** As quatro primeiras atividades compõem a Introdução/Aquecimento; **2.** As atividades 5 (cinco) e 6 (seis), são atividades de ênfase particular que corroboram para introduzir a de número 7 (sete); **3.** Atividade principal.

Para dar início a oficina explicamos aos alunos o porquê da intervenção e o que iria ser trabalhado com eles, além de ser solicitada a colaboração de todos. Foram pensadas cinco atividades que permitissem a interação dos alunos com o grupo realizador e o meio, deixando-os mais à vontade.

**1ª Atividade – Apresentação dos participantes:** Consiste em uma roda de apresentações, onde os alunos devem dizer seu nome e atribuir um gesto/sinal (expressão corporal/facial) a ele. A medida que cada indivíduo for falando o nome, os demais irão repeti-lo, de forma a se acumular nome a nome. Na última rodada todos terão que falar e reproduzir

os gestos de todos os participantes, facilitando a associação entre nome-pessoa e estimulando tanto a expressão corporal quanto a atenção.

**2ª Atividade – Caminhada pelo espaço:** É uma atividade de aquecimento, que consiste em caminhar ocupando todo o espaço disponível seguindo os comandos referidos, mas sem anular o anterior (Andar rápido + pular num pé só = Pular num pé só rapidamente) até que o “comandante” peça para parar e dê novas orientações. Exercitando o foco e a atenção, além do reconhecimento espacial.

Essa atividade foi baseada em uma adaptação das fichas A6, A7 e A8 contidas no Fichário de Viola Spolin (SPOLIN, 2014).

**3ª Atividade – Oito pulinhos:** Os alunos são distribuídos em fileiras, com espaço considerável entre eles. Nessa atividade deve-se pular oito vezes para cada direção, e, por fim e sem parar, deve-se realizar o mesmo procedimento com quatro pulos, depois com dois e por último com um. Essa atividade é realizada com o propósito de exercitar o foco e aquecer para a próxima atividade.

**4ª Atividade – Pega-pega diferente:** Todos devem caminhar pelo o espaço mantendo contato visual. Quando um “pega” for escolhido ele deve estabelecer contato visual com a sua vítima, que irá fugir e poderá chamar alguém para salvá-la. O “pega” não poderá mudar a vítima, tentando alcançá-la a todo custo, porém a pessoa aclamada pela vítima tem que tentar pegar o “pega”. A rodada acaba quando o “pega” pegar a vítima ou o “salva” pegar o “pega”, daí a pessoa que pegou vira o pega. Esse jogo é utilizado para estimular a atenção e interação entre os participantes.

**5ª Atividade – Espelho:** Primeiramente, duplas são formadas e, em seguida, um integrante da dupla faz movimentos diversos enquanto o outro tenta imitá-lo o mais fielmente possível. Ao longo do tempo o gerador de movimentos será trocado, assim como as duplas, para estimular a percepção do outro em diferentes situações.

Essa atividade se encontra na ficha A15 do Fichário de Viola Spolin (SPOLIN, 2014).

Logo após essas atividades de aquecimento os alunos foram direcionados, um por um, a uma sala, onde deveriam escolher uma cor que representaria seu grupo. Dentre as opções estavam as cores amarela, preta, rosa e vermelha. No momento da escolha o aluno estava sozinho com uma pessoa do grupo realizador, para não ser influenciado e o grupo de atividades ser o mais diversos possível.

Ao entrar na sala o aluno iria se deparar com quatro mesas, em cima delas estavam objetos da cor do grupo e a partir daí foram realizadas duas atividades, sendo uma a principal e a outra uma preparação para ela.

**6ª Atividade – Sentimentos:** Dentro de uma sacola iriam existir diversos papéis com diversos sentimentos escritos (alegria, ciúmes, amor, raiva...). Cada grupo deve escolher uma pessoa que irá sortear um sentimento e representá-lo de modo que os outros tente adivinhá-lo.

**7ª Atividade – Peça dos sentimentos:** Os grupos devem seguir o princípio da atividade anterior, montando uma peça sobre um sentimento, sendo que não possuem este sentimento previamente determinado, devendo, em vez disso, escolher a partir da cor do grupo. Para a prática da atividade, objetos, das devidas cores, se encontravam distribuídos nas mesas.

### 3. Referencial Teórico

Para abordar a relação entre teatro, criança e escola foram utilizados como referencial teórico o psicólogo Lev Semyonovich Vygotsky e a autora e diretora de teatro Viola Spolin.

A palavra Teatro é comumente associada a uma estrutura/construção onde ocorrem apresentações de peças dramáticas ou quaisquer outras atividades destinadas ao público.

Na sua origem etimológica, teatro vem do grego *theatron* e significa o lugar de onde se vê. Para Aristóteles, “o teatro permite conhecer, e conhecer além da superfície. [...] o teatro tinha a qualidade de ensinar às pessoas a enxergarem além do discurso, além das aparências, a ver o que estava encoberto, nas profundezas.” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 77).

Sendo o teatro um importante elemento para desvendar o que está velado, quanto antes houver o contato do indivíduo com essa forma de fazer artístico, antes este verá as situações a sua volta com “novos olhos”.

De igual maneira é possível e exequível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos [...]. A vivência estética [...] nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. (VYGOTSKY, 2004, p. 342 apud OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 78).

Para Vygotsky, não é preciso que um indivíduo experiencie determinada emoção para conseguir reproduzi-la, já que as emoções são construídas na sociedade, sendo intrínsecas nas ações dos indivíduos: “[...] Vygotsky reservou para as emoções um lugar especial em meio às demais funções mentais, entendendo a emocionalidade como a força motriz e direcionadora da ação do sujeito no mundo.” (ABREU, 2017, p. 23). O ator irá perceber como essas emoções estão presentes na sociedade, na vida de outros sujeito e irá, a partir daí, construir os esquemas

de comportamento, para, então, representá-los. Sendo assim, como as emoções são construídas socialmente são frutos da interação social. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

A interação social, indispensável para o convívio em sociedade, está presente em diversos âmbitos no teatro. Há a interação entre escritor do texto, ator e diretor, entre atores, e, uma interação muito relevante tanto para Vygotsky como para Viola Spolin, a interação entre ator e plateia. A plateia é a responsável por dar o feedback, a “avaliação”, o retorno, positivo ou negativo, ao trabalho desempenhado pelo ator no palco: “A reação da plateia, para onde ela olha, se boceja ou dorme, se ri nas horas ‘certas’ ou ‘erradas’, configura para quem está no palco uma resposta às suas ideias e conceitos sobre o ser humano, sobre seu caráter, fragilidades, sua força.” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 78).

O teatro é uma atividade coletiva, que envolve ator, diretor, plateia, figurinista, cenógrafo, sonoplasta e iluminador, e que implica, assim, em saber lidar com o outro e com o meio, sendo assim o fazer teatral age na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>1</sup> do indivíduo, criando também novas ZDPs. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010). Nesse sentido, ao se trabalhar em sala de aula com o teatro, é necessário que o professor-mediador estimule a imaginação dos alunos, buscando envolvê-los com um maior número de experiências e situações diversas para o melhor desenvolvimento destes sujeitos.

[...] Vygotsky postula a principal lei à qual se subordina a função imaginativa: Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. Desta lei, portanto, extrai-se a importante conclusão pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança, caso se pretenda fornecer-lhe uma base suficientemente sólida para que ela venha a desenvolver amplamente sua capacidade criadora. (JAPIASSU, 2017).

Quando discorre acerca do desenvolvimento infantil, Vygotsky cita Piaget sobre a elaboração coletiva do raciocínio em um grupo de crianças. No momento em que as crianças interagem em grupo, elas expõem suas opiniões, escutam a das outras, comparam as diferentes opiniões, colocando-se no lugar do outro indivíduo. Criam assim as bases para o desenvolvimento da empatia. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010). O teatro, além de possibilitar o trabalho coletivo, também possibilita colocar-se no lugar do outro por meio de representação de um personagem, contribuindo também para o desenvolvimento da empatia.

---

<sup>1</sup> Segundo Vygotsky (1991), a Zona de Desenvolvimento Proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (p. 58).

Além de auxiliar no desenvolvimento da empatia, o teatro também contribui para o desenvolvimento da linguagem, tanto a linguagem corporal, quanto a escrita/falada, por meio da formação de conceitos e da criação de sentidos, o que ocorre especialmente na (pré) adolescência, quando a imaginação vai cada vez mais se apropriando de palavras.

[...] o teatro é identificado como facilitador da estimulação da linguagem para interação social, ao possibilitar à criança movimentar-se, testar, expandir e expressar suas emoções, sentimentos e observações. (PORTO E KAFROUNI, 2013 apud MACHADO, 2014).

A linguagem, desse modo, também auxilia no desenvolvimento/organização das emoções e pensamento:

Além de apenas expressar emoções ou pensamentos existentes a priori, a linguagem oferece insumos para o seu desenvolvimento e sua organização, atuando como o fio condutor que media e conecta dialeticamente o plano fisiológico ao psicológico e, conseqüentemente, ambos ao plano ao sócio-histórico. (ABREU, 2017, p. 25).

Esses processos ocorrem de forma lúdica, já que a prática teatral remete à brincadeira de faz de conta, ao jogo simbólico. Sendo assim, aprender novos conceitos/conteúdos, conscientizar-se e colocar-se no lugar do outro ocorre de forma natural dentro desse fazer artístico.

Ainda com a proposta de estimular esses elementos por meio da arte teatral, foi utilizado, nesta oficina, as ideias e materiais de Viola Spolin, diretora e escritora de teatro conhecida como precursora do teatro da improvisação. Lançou os chamado “Jogos Teatrais” que visam a experiência teatral precedendo a peça teatral “estática”, ou seja, vivenciar o teatro fora ou antes dos palcos.

Sua metodologia tem três eixos principais: o foco, as instruções e a avaliação. O foco é o responsável por colocar o jogo em movimento; as instruções ocorrem durante o momento do jogo e devem sempre levar ao foco e; a avaliação tem por papel avaliar a fim de estimular o aprendizado do aluno (compara-se ao papel da plateia). (PINTO; KRISCHKE; CUNHA, 2013).

A partir dos jogos/atividades presentes em suas obras, tais como “O fichário de Viola Spolin” e “Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor” é possível desenvolver diversas das habilidades/elementos descritos acima baseados nas ideias de Vygotsky por meio da experiência com o teatro.

#### 4. Resultados<sup>2</sup>

Ao analisar as atividades realizadas durante a oficina foi possível observar a sua importância, tendo em vista que pôde-se notar e executar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, na prática. Foi desenvolvida a oficina na classe do 5<sup>a</sup> ano, como dito anteriormente, possuindo, presente no dia, um total de 15 alunos, sendo destes 7 meninos e 8 meninas, que participaram, por fim, ativamente da oficina.

Inicialmente, alguns deles mostraram-se tímidos ou pensativos acerca do que era tratado. Queriam participar, contudo não se sentiam confortáveis, pois, além de ser uma proposta diferente da que estavam habituados, o grupo que aplicou a oficina era constituído por pessoas desconhecidas pelos alunos. Portanto, para criar laços de confiança e intimidade, foi realizada uma atividade diferenciada na apresentação dos participantes (como mencionado no tópico 2). Além disso, a professora da classe, gentilmente, incentivou, e os alunos acabaram participando, proporcionando uma maior aproximação e engajamento da turma na proposta.

Na atividade 1 do primeiro momento sugerido, os alunos, ao se representarem por meio de gestos, fizeram uso de símbolos característicos de seus respectivos contextos. Como por exemplo balançar as mãos fazendo o sinal “*hang loose*”, além de outros sinais típicos da faixa etária daquela localidade. Obtendo, portanto, os resultados esperados: Caracterização, por gestos, do que os verdadeiramente representava.

Nas atividades 2, 3 e 4, os alunos tiveram dificuldades de seguir os comandos propostos, o que Viola Spolin chama de foco. Em alguns casos, houve uma falta de atenção dos sujeitos em relação aos comandos. Tal qual pôde-se notar especificamente na atividade 2, em que foi exaustivamente pedido aos alunos que caminhassem por todo o espaço, o ocupando por completo e realizando alguma ação. Entretanto os alunos sempre acabavam se acumulando em algum lugar e parando de fazer a ação requisitada. Além disso, na atividade 3, no primeiro momento as crianças pularam de forma harmonizada, mas depois mostraram falta de sincronismo e confundiam a direção na hora do comando.

Isso pode ter acontecido por três prováveis motivos: a) Permanência desmedida do tempo de cada comando, fazendo os alunos cansarem ou ficarem entediados; b) Por ainda não conhecerem bem o grupo realizador da oficina, não se sentiram à vontade o suficiente para efetivar as práticas propostas; ou c) Falta de orientação espacial (noções de direita/esquerda) por parte dos participantes.

---

<sup>2</sup> Todas as atividades aqui referidas estão descritas no tópico 2.

Ao decorrer do segundo ciclo de atividades, foi perceptível que algumas crianças preferiam trabalhar com as que eram do mesmo sexo ou do mesmo grupo de convívio. Por exemplo, na atividade 5, quando solicitada a formação de pares, eles eram sempre entre pessoas do mesmo sexo, aquelas que já possuíam alguma relação afetiva. Não havia mistura, não existia uma dupla heterogênea nesse aspecto. Porém, após algumas conversas sobre a proposta elas se mostraram mais maleáveis a mudança.

Outro ponto a ser citado é que, levando em conta a liberdade que os alunos tiveram para produzir os movimentos, foi possível observar a relação que possuíam com a construção social dos gêneros. Os meninos se representaram com violência e vulgaridade, enquanto as meninas faziam uso de sinais meigos, representando afetividade, vaidade e carinho.

Por isso, na atividade posterior foi utilizada uma estratégia para desmanchar as – chamadas popularmente – “panelinhas” existentes na sala, como exposto anteriormente.

Na atividade 6 pode-se notar a dificuldade atribuída a representação de alguns sentimentos, em especial a amizade, em que uma aluna apresentou vergonha e inibição, não conseguindo assim expressar-se. Neste momento, a educanda foi auxiliada por uma companheira de sala, que representou juntamente com ela este sentimento. Este exemplo reforça a importância da interação, do auxílio prestado de uns para com os outros, para a execução de uma proposta.

Como foi dito outrora, segundo a teoria de Vygotsky, somos frutos do meio em que vivemos. Durante a oficina, um dos aspectos que foi observado, na atividade principal, foram as crianças que apresentaram peças sobre amor, ódio, traição e morte, abordando esse tema com uma riqueza de detalhes e, conseqüentemente, significados. Ainda mais por sua associação as cores.

A violência foi um tema extremamente presente em uma das peças, a do grupo representante da cor preta, a realidade da traição, ciúmes e feminicídio também foram retratados. Problemas estes muito presentes e intrínsecos a sociedade atual. O que suscitou algumas reflexões: “Será que esse é o cenário que as crianças veem em casa? Ou na televisão? Qual é o contexto em que elas estão inseridas? Será que, ao se deparar com essas situações, as crianças entram no processo de “adultização” mais rapidamente? Será que isso é prejudicial para o seu crescimento/formação?”

Foi notória a importância da participação da professora nessa oficina, pois, desde o início, ela se mostrou disposta a disponibilizar a turma e envolveu-se, ajudando o grupo de alunos com maior dificuldade de interação, mas sem interferir em suas escolhas.

Os resultados apontados demonstram a grande importância que tem o teatro, pois ele desperta a criatividade, percepção, incentiva a socialização, instiga a imaginação, além de ajudar a desenvolver a concentração, empatia e uma percepção maior do mundo a sua volta. Além disso, estimula a desinibição, o que ajuda os indivíduos em suas relações interpessoais. Visualizou-se que as crianças conseguiram captar essa mensagem e a professora demonstrou interesse em utilizar esse mecanismo como mais um recurso didático.

Após o término da oficina, os participantes foram questionados acerca da aplicação e tiveram uma resposta positiva quanto ao método utilizado, comentando: “foi legal”, “eu gostei”, “teve muita criatividade”. Eles foram estimulados a falar sobre como havia sido montar a peça e responderam dizendo que “foi difícil pra montar, porque a gente não sabia o que falar, o que dizer”, “Tiveram pessoas do meu grupo que não aceitaram opiniões, mas até que deu certo”, “Todos se esforçaram”, “Teve algumas coisas da nossa peça que... teve que... pronto eu, por exemplo, eu inventei o final, mas aí não... quando a gente foi fazer, que a gente foi montar a peça todinha falando, não deu certo, aí teve que fazer vários finais para ver qual que dava certo com o começo.”

Com isso, é possível observar a importância da interação em uma construção coletiva, ressaltando a necessidade de uma escuta aberta e compreensão do outro. Quando a criança relata a existência de pessoas em seu grupo que não aceitavam opiniões, essa questão fica clara. Nesse contexto destaca-se o teatro como instrumento para proporcionar um diálogo, abrindo um canal de troca de ideias que visam uma produção comum.

Na última fala mencionada acima, podemos observar uma série de erros e tentativas, necessárias para a construção da peça. Por se tratar de um processo, a construção nem sempre é linear. Sendo assim, há momentos que é necessário desconstruir alguns aspectos para então reconstruí-los.

Ademais, também foi questionado se eles gostaram de terem produzido autonomamente a peça ou se seria melhor que a peça tivesse sido levada pronta para eles apenas reproduzirem. Expuseram opiniões positivas em relação a criação da própria peça, dizendo: “Escolher [a peça] é melhor!”, “É mais fácil escolher.”. Também foi perguntado como se sentiram ao realizar a oficina (de modo geral), e após a resposta favorável, ficou nítida a realização das crianças por terem sido protagonistas deste processo.

Em suma, a oficina foi aplicada com êxito, os alunos, a professora, a diretora e os demais funcionários da escola foram receptivos e as dinâmicas foram produtivas, trazendo ótimos resultados. Os discentes responderam aos objetivos das propostas, satisfazendo as expectativas. Foi possível ampliar os olhares dos participantes sobre a tessitura de uma atividade em conjunto

e com elementos da vivência do meio no qual estão inseridos, desconstruindo os grupos fechados e incentivando uma maior interação entre diferentes componentes da turma.

## **5. Considerações Finais**

Levando em consideração os aspectos expostos anteriormente, o objetivo do trabalho foi parcialmente alcançado, devido à pouca quantidade de tempo (apenas três horas e meia) e a pequena amostra utilizada para a realização deste trabalho. Foi, sim, possível observar algumas influências da atividade artística no desenvolvimento cognitivo das crianças, como detalhado no quarto tópico. No entanto, para realmente comprovar-se essa influência, seria necessário um trabalho contínuo, para se constatar efetivamente todo o processo percorrido pelos alunos, sendo ele evolutivo ou não.

Todavia, ainda assim, é notável a contribuição que resulta deste artigo para a área das licenciaturas, especialmente em Teatro e Pedagogia, sobretudo no ramo da Psicopedagogia. Para que os licenciandos, quando formados, possam realizar uma prática pedagógica diferenciada, com embasamento teórico, voltada para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Utilizando-se de metodologias eficientes, que contemplem as habilidades artísticas - aptidão essa que faz transparecer as idiosincrasias e as superficialidades imbricadas às relações humanas, na prática efetivada pelos alunos -, pode-se perceber respostas que o pedagogo, a longo prazo, poderá trabalhar a partir das demandas e problematizações que a turma trazer.

Dessa maneira, envolver os alunos, além de promover a socialização, e despertar reflexões relacionadas a qualquer assunto que o professor quiser trilhar, contribuirá para que o discente venha a internalizar novos conhecimentos, gerados com determinada carga emocional relativa a interações que vivenciaram e não se esqueceram facilmente, pois fazer algo prazeroso é marcante.

Além disto, relacionar os conceitos de Vygotsky com uma prática, que é de importância vital na formação de futuros pedagogos, como a teatral, no cotidiano, elucidou que é viável trabalhar conceitos vistos por muitos como exclusivamente teóricos, na prática. Visualizando assim, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos indivíduos por meio de interações simples, porém cercadas de intencionalidades. É justamente esta intencionalidade que diferencia o trabalho docente.

## Referências

ABREU, Diego Candido. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções. **Revista Eletrônica do Instituto Superior Anísio Teixeira**, Salvador, v. 8, n. 1, p.22-41, jul. 2017.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Vygotsky e a criação artística**. Disponível em: <<https://www.cepetin.com.br/artigos/vygotsky-e-a-criação-artística/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. **Revista de Currículo y Formación del Profesorado**, São Paulo, v. 2, n. 10, p.1-11, dez. 2006.

MACHADO, Luiz Alberto. **A criança, Vygotsky e o teatro**. 2014. Disponível em: <<http://brincabrincarte.blogspot.com.br/2014/05/a-crianca-vygotsky-e-o-teatro.html>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. **Teatro na escola**: considerações a partir de Vygotsky. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

PINTO, Adriana Luiza Signor; KRISCHKE, Ana Maria Alonso; CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. Jogos teatrais, de Viola Spolin, como ferramenta pedagógica no ensino da arte. **Dia A Dia Educação: cadernos PDE**, Paraná, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade II: Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. p. 31-43. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: O fichário de Viola Spolin. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Tradução de Ingrid Dorminien Koudela.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**: Um manual para o professor. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. 321 p. Tradução de Ingrid Dorminien Koudela.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. 90 p. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.