

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO

MÁRCIA CRISTINA CEBULSKI

**UM DIÁLOGO ENTRE VYGOTSKY E O SISTEMA TEÓRICO DA  
*AFETIVIDADE AMPLIADA*: O TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O  
DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL HUMANO**

CURITIBA

2014

MÁRCIA CRISTINA CEBULSKI

**UM DIÁLOGO ENTRE VYGOTSKY E O SISTEMA TEÓRICO DA  
AFETIVIDADE AMPLIADA: O TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O  
DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL HUMANO**

Tese apresentada ao curso de Pós-  
Graduação em Educação, Linha:  
Cognição, Aprendizagem e  
Desenvolvimento  
Humano,  
Setor de Educação da Universidade  
Federal do Paraná, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helga Loos-Sant'Ana

CURITIBA

2014

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

C387d

Cebulski, Márcia Cristina

Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da *afetividade ampliada*: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano. / Márcia Cristina Cebulski. – Curitiba, 2014.

460 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helga Loos-Sant'Ana.  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Teatro – Educação Básica. 2. Desenvolvimento Humano.  
I. Título.

CDD 372.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **MARCIA CRISTINA CEBULSKI** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR<sup>a</sup> HELGA LOOS-SANT'ANA (Presidenta), DR. AURINO LIMA FERREIRA, DR. ÊNIO JOSÉ COIMBRA DE CARVALHO, DR<sup>a</sup> MARIA SARA DE LIMA DIAS e DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "UM DIÁLOGO ENTRE VYGOTSKY E O SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: O TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL HUMANO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> HELGA LOOS-SANT'ANA		APROVADA
DR. AURINO LIMA FERREIRA		Aprovada
DR. ÊNIO JOSÉ COIMBRA DE CARVALHO		APROVADA
DR <sup>a</sup> MARIA SARA DE LIMA DIAS		APROVADA
DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI		Aprovada

Curitiba, 31 de março de 2014.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

Aos meus alunos de outrora, de agora e de amanhã.

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe Natália e ao meu pai Conrado (*in memoriam*), pelos belíssimos exemplos.

Ao Alexandre, pelo companheirismo e amorosidade.

Aos meus irmãos, Carlos, Janine e André, pelo carinho e fraternidade.

Aos meus sobrinhos, Daniel, João, Manuela e Joanna, alegrias do meu viver.

A todos os meus familiares e amigos, que compartilharam das minhas dores, alegrias e aflições acadêmicas, animando-me.

Aos meus colegas professores do DEART/Unicentro, pelas demonstrações apreço e solidariedade.

À Vanessa Willemann e a Carine Nunes, parceiras de trabalho e de sonhos.

A toda comunidade escolar das duas escolas municipais de Guarapuava envolvidas nesse estudo, pela acolhida e respeito.

À professora Helga, orientadora incansável e tenaz.

Ao casal René e Helga, pelas preciosas contribuições, também como autores do STAA.

Aos professores e colegas do PPGE/UFPR, pela oportunidade de tanto aprender.

Aos membros da banca avaliativa, que graciousamente colaboraram nesse percurso, com importantes sugestões e conselhos, de cunho teórico e afetivo.

E, mais uma vez, aos alunos participantes dessa pesquisa que aceitaram, com os olhos brilhantes e cheios de expectativa, a aventura de brincar, ouvir histórias, jogar, fazer teatro, emprestando luz e força a personagens incríveis e inesquecíveis. Para sempre, amados.

*Não cabe à razão operar histórias que escapam às fronteiras do possível.*  
(Marina Colasanti)

## RESUMO

Os aspectos afetivo-emocionais tradicionalmente têm sido minimizados quanto à importância que desempenham no processo desenvolvimental humano. Na sociedade, as consequências disso podem ser percebidas no crescimento dos quadros de distúrbios psicológicos com repercussões também no âmbito acadêmico, sendo a falta de motivação escolar uma delas. Acredita-se que a Arte, por sua ação integradora dos mecanismos cognitivos, sociais e afetivos, contribui de modo efetivo para fomentar tanto desenvolvimento socioemocional como os processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Com o suporte teórico de Vygotsky e do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), entende-se que a sensibilidade pode participar e até mesmo ser um modo de ensino-aprendizagem, o que torna possível realizar a Educação como um processo unificado e significativo em termos de desenvolvimento humano. No trabalho com teatro a partir da vivência de algumas modalidades teatrais como a Contação de Histórias, a Improvisação, Jogos Dramáticos, Jogos Teatrais, Montagem e Apresentação Final, o enfoque deu-se nos constructos 'catarse' e 'zona de desenvolvimento proximal', tal como desenvolvidos por Vygotsky, bem como as principais dimensões psíquicas abordadas pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, inter-relacionando-os, de maneira a observar as suas dinâmicas e como atuam no sentido de proporcionar desenvolvimento socioemocional de adolescentes. O viés metodológico para o estudo empírico contemplou enfoque misto, o que resultou em cinco momentos distintos: (1) aplicação de escalas e inventários padronizados (motivação escolar, crenças autorreferenciadas, ansiedade e habilidades sociais), enquanto indicadores iniciais de desenvolvimento socioemocional; (2) oficina de teatro com a vivência de diversas modalidades dramáticas; (3) aplicação do instrumento "para completar"; (4) questionário logo após a Apresentação Final; (5) reaplicação das mesmas escalas e inventários padronizados, no sentido de aferir se houve ou não incremento nos indicadores de desenvolvimento socioemocional entre os aprendizes. Os participantes foram 25 adolescentes entre 09 e 14 anos, alunos do 4º ano (segundo semestre/2012), que progrediram ao 5º ano (primeiro semestre/ 2013) de duas escolas municipais de Guarapuava, centro-sul do Paraná. Realizou-se uma análise integrativa, combinando os dados quantitativos com os qualitativos, de maneira a abarcar o maior número de dados indicadores da ação da catarse, via ZDPs nas atividades teatrais, mobilizadoras afetivas dos constructos ligados à célula psíquica e promotoras da ampliação das suas dimensões, de modo a impelir o desenvolvimento socioemocional entre/dos aprendizes. Verificou-se que as atividades teatrais em ambiente escolar possibilitam conhecer, incrementar e mobilizar funções cognitivas, afetivas e sociais, sendo a base afetiva-volitiva (as emoções) responsável pelas trocas e interações inter e intrapsíquicas nos constructos da psique e conseqüente ampliação das suas dimensões; portanto, promotoras de desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Teatro na Escola. Arte. Vygotsky. Afetividade Ampliada. Desenvolvimento Humano. Adolescência.



## ABSTRACT

The affective-emotional aspects have traditionally been minimized concerning the importance they play in human developmental process. In society, the consequences can be seen in the growth of psychological disorders with repercussions also in the academic realm, as the lack of school motivation one of them. It is believed that art, by its integrative action of cognitive, social and affective mechanisms, contributes effectively to promote both social-emotional development as the processes of teaching and learning in the school context. With the technical support of Vygotsky and Theoretical System of Extended Affectivity (TSEA), it is understood that the sensitivity can participate and even be a way of teaching and learning, which makes it possible to carry out education as a unified and meaningful process developmental terms. In working with theater from the experience of some theatrical varieties such as Storytelling, the Improvisation, Dramatic Games, Theater Games, Montage and Final Presentation, the focus was given on the constructs of 'catharsis' and 'zone of proximal development' as developed by Vygotsky, as well as the main psychological dimensions addressed by the Theoretical System of Extended Affectivity, interrelating them in order to observe their dynamics and how they work towards providing socio-emotional development of adolescents. The methodological bias for the empirical study included a mixed approach, which resulted in five distinct stages: (1) implementing of standardized scales and inventories (school motivation, self-referenced beliefs, anxiety and social skills), as early indicators of socio-emotional development, (2) theater workshop with the experience of several dramatic modalities, (3) application of the instrument "to complete"; (4) questionnaire immediately after the Final Presentation, (5) reapplication of the same scales and standardized inventories, in order to assess whether there was or not an increase in the indicators of socio-emotional development among students. The participants were 25 adolescents from 09 to 14 years, students of the 4th year (according semester/2012), who progressed to the 5th year (first semester/2013) of two public schools in Guarapuava, central Paraná, Brazil. It was conducted an integrative analysis combining quantitative with qualitative data in order to cover the largest number of indicators of the action of catharsis data via ZPDs in theatrical activities, the affective mobilizer of the constructs related to the psychic cell and promoters of the expansion of its dimensions, in order to propel the socio-emotional development between/of the apprentices. It was verified that theatrical activities in a school environment allow to meet enhance and mobilize cognitive, affective and social functions with the affective-volitional basis (emotions) responsible for exchanges and interactions in inter and intra-psychic constructs of the psyche and the consequent extension of its dimensions, therefore promoting human development.

**Keywords:** Theatre in School. Art. Vygotsky. Extended Affectivity; Human Development. Adolescence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – <b>O pensador</b> .....	30
Ilustração 2 – <b>The Hamlet Trap</b> .....	47
Ilustração 3 – <b>Boys Playing at See-Saw</b> .....	59
Ilustração 4 – <b>Playng at Giants</b> .....	59
Ilustração 5 – <b>School of Velazquez</b> .....	69
Ilustração 6 – <b>Selfportrait</b> .....	75
Ilustração 7 – <b>Sociedade dos Poetas Mortos</b> .....	81
Ilustração 8 – <b>Os Gêmeos</b> .....	86
Ilustração 9 – <b>Convex and Concave</b> .....	122
Ilustração 10 – <b>Marionetes</b> .....	172
Ilustração 11 – <b>Perrault’s Tales of My Mother the Goose</b> .....	182
Ilustração 12 – <b>Improvisações</b> .....	187
Ilustração 13 – <b>Jogos Dramáticos</b> .....	193
Ilustração 14 – <b>Jogos Teatrais</b> .....	197
Ilustração 15 – <b>Montagem Final</b> .....	203

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Diagrama representativo do Sistema de Competência .....	106
Figura 02 - Tipos de Crenças de Controle .....	107
Figura 03 - Dimensões da Unidade Triádica célula psíquica .....	143
Figura 04 - Piers-Harris <i>escore</i> total (coleta/2012).....	240
Figura 05 - Rosenberg <i>escore</i> total (coleta/2012) .....	245
Figura 06 - Expectativa de controle (coleta/2012) .....	246
Figura 07 - Crenças agência esforço (coleta/2012) .....	246
Figura 08 - Crenças agência capacidade (coleta/2012).....	246
Figura 09 - Crenças agência professor (coleta/2012) .....	246
Figura 10 - Crenças agência sorte (coleta/2012) .....	246
Figura 11 - Crenças meios-fins esforço (coleta/2012) .....	246
Figura 12 - Crenças meios-fins capacidade (coleta/2012) .....	246
Figura 13 - Crenças meios-fins professor (coleta/2012) .....	246
Figura 14 - Crenças meios-fins sorte (coleta/2012) .....	247
Figura 15 - Crenças meios-fins /Fatores desconhecidos (coleta/2012) .....	247
Figura 16 - Ansiedade traço <i>escore</i> total (coleta/2012) .....	249
Figura 17 - Ansiedade estado <i>escore</i> total (coleta/2012) .....	251
Figura 18 - Desmotivação (coleta/2012) .....	253
Figura 19 - Regulação Introjetada (coleta/2012) .....	253
Figura 20 - Regulação Externa (coleta/2012) .....	254
Figura 21 - Regulação Identificada(coleta/2012) .....	254
Figura 22 - Motivação Intrínseca (coleta/2012) .....	254
Figura 23 - Piers Harris (pré-teste) .....	346
Figura 24 - Piers Harris (pós-teste) .....	346
Figura 25 - Rosenberg <i>escore</i> total (pré-teste) .....	347
Figura 26 - Rosenberg <i>escore</i> total (pós-teste) .....	347
Figura 27 - Expectativa de controle (pré-teste/2012) .....	349
Figura 28 - Expectativa de controle (pós-teste/2013) .....	349
Figura 29 - Crenças de agência esforço (pré-teste/2012) .....	350
Figura 30 - Figura 30: Crenças de agência esforço (pós-teste/2013) .....	350
Figura 31 - Crenças de agência capacidade (pré-teste/2012).....	350
Figura 32 - Crenças de agência capacidade (pós-teste/2013) .....	350
Figura 33 - Crenças de agência professor (pré-teste/2012) .....	350
Figura 34 - Crenças de agência professor (pós-teste/2013) .....	350
Figura 35 - Crenças de agência sorte (pré-teste/2012).....	351
Figura 36 - Crenças de agência sorte (pós-teste/2013) .....	351
Figura 37 - Crenças meios-fins esforço (pré-teste/2012) .....	351
Figura 38 - Crenças meios-fins esforço (pós-teste/2013) .....	351
Figura 39 - Crenças meios-fins capacidade (pré-teste/2012).....	351
Figura 40 - Crenças meios-fins capacidade (pós-teste/2013) .....	351
Figura 41 - Crenças meios-fins professor (pré-teste/2012) .....	352
Figura 42 - Crenças meios-fins professor (pós-teste/2013) .....	352
Figura 43 - Crenças meios-fins sorte (pré-teste/2012) .....	352
Figura 44 - Crenças meios-fins sorte (pós-teste/2013) .....	352
Figura 45 - Crenças meios-fins fatores desconhecidos (pré-teste/2012) ....	352
Figura 46 - Crenças meios-fins fatores desconhecidos (pós-teste/2013)....	352
Figura 47 - Ansiedade traço <i>escore</i> total (pré-teste/2012) .....	356

Figura 48 - Ansiedade traço <i>escore</i> total (pós-teste/2013) .....	356
Figura 49 - Ansiedade estado <i>escore</i> total (pré-teste/2012) .....	358
Figura 50 - Ansiedade estado <i>escore</i> total (pós-teste/2013) .....	358
Figura 51 - Desmotivação (pré-teste/2012) .....	359
Figura 52 - Desmotivação (pós-teste/2013) .....	359
Figura 53 - Regulação externa (pré-teste/2012) .....	360
Figura 54 - Regulação externa (pós-teste/2013) .....	360
Figura 55 - Regulação introjetada (pré-teste/2012) .....	360
Figura 56 - Regulação introjetada (pós-teste/2013) .....	360
Figura 57 - Regulação Identificada (pré-teste/2012) .....	360
Figura 58 - Regulação Identificada (pós-teste/2013) .....	360
Figura 59 - Motivação Intrínseca (pré-teste/2012) .....	361
Figura 60 - Motivação Intrínseca (pós-teste/2013) .....	361

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Adolescência: aspectos biopsicossociais.....	92
Quadro 02 - Estudos sobre ansiedade e <i>performance</i> .....	112
Quadro 03 - Categorias de habilidades sociais.....	118
Quadro 04 - Habilidades sociais: fatores de risco e os déficits.....	119
Quadro 05 - Características das reações habilidosas e não-habilidosas.....	120
Quadro 06 - STAA e os níveis de abstração .....	136
Quadro 07 - O STAA e o 4º nível de abstração, uma perspectiva existencial humana.....	140
Quadro 08 - Os sujeitos segundo Hall.....	147
Quadro 09 - Modalidades teatrais e suas categorias.....	221
Quadro 10 - Cronograma de atividades.....	223
Quadro 11 - Indicadores das reações habilidosas e não-habilidosas (2012).....	256
Quadro 12 - Indicadores das reações habilidosas e não-habilidosas (2012/2013).....	363

# SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	viii
<b>ABSTRACT</b> .....	ix
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	x
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	xi
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	xiii
<b>PARTE I</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
2 TEMA .....	24
3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	24
4 TESE (PRÉSSUPOSTO) .....	25
5 JUSTIFICATIVA .....	26
6 OBJETIVOS .....	28
6.1 Objetivo geral .....	28
6.2 Objetivos específicos .....	29
<b>PARTE II</b>	
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	30
CAPÍTULO 1 – VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS CAMPOS DA ARTE E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	30
1.1 Cognição, Afetividade e Arte .....	30
1.2 Proposição de Vygotsky para uma Psicologia da Arte .....	47
1.3 A importância do lúdico e da arte no desenvolvimento humano .....	58
1.4 Considerações acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)....	69
1.5 A catarse e sua relação com processos cognitivos e afetivos .....	75
1.6 Aproximando os conceitos de ZDP e catarse .....	81
CAPÍTULO 2 – PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO DA ADOLESCÊNCIA.....	86
2.1 Adolescência .....	88
2.2 Motivação .....	95
2.3 Crenças autorreferenciadas .....	100
2.3.1 Autoconceito .....	101
2.3.2 Autoestima .....	103
2.3.3 Crenças de controle, agência e competência .....	105
2.4 Ansiedade .....	109
2.4.1 Ansiedade-estado e ansiedade-traço .....	112
2.5 Habilidades Sociais .....	114
CAPÍTULO 3 – SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA (STAA) E SUA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	122
3.1 Dimensões da Unidade Triádica ou Célula Psíquica .....	143
3.1.1 Identidade: dimensão configurativa.....	146
3.1.2 <i>Self</i> : dimensão recursiva.....	154
3.1.3 Resiliência Ampliada: dimensão criativa.....	157
3.1.4 Alteridade: dimensão moduladora (permeabilidade) .....	161
3.1.5 Verdadeiro Eu (Dimensão totalizante) .....	167
3.1.6 A Catarse sob o prisma do STAA .....	169

CAPÍTULO 4 – UMA LEITURA DAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DO TEATRO COM APORTE DE VYGOTSKY E DO SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA.....	172
4.1 Teatro para adolescentes na escola .....	172
4.2 Contação de histórias .....	182
4.3 Improvisação .....	187
4.4 Jogos dramáticos .....	193
4.5 Jogos teatrais.....	197
4.6 Montagem teatral e apresentação final.....	203
<b>PARTE III</b>	
<b>MÉTODO</b> .....	212
1 UNIVERSO DE PESQUISA E PARTICIPANTES .....	212
1.1 Critérios de escolha das escolas .....	212
1.2 Número e seleção dos participantes .....	215
2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	216
2.1 Organização geral do trabalho .....	216
2.2 Aplicação das escalas padronizadas .....	217
2.3 Realização das oficinas de teatro .....	221
2.3.1 Modalidades teatrais e suas categorias .....	221
2.3.2 Cronograma das atividades realizadas nas escolas em 2012 e 2013 .....	223
2.4 Reaplicação das escalas padronizadas .....	229
2.5 Demais instrumentos escritos .....	229
3 ROTEIRO DAS ANÁLISES.....	229
<b>PARTE IV</b>	
<b>RESULTADOS</b> .....	232
1 CONTEXTO DE COLETA DE DADOS .....	232
1.1 <i>Escola A</i> .....	232
1.2 <i>Escola B</i> .....	235
2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	239
2.1 Primeira Etapa da Coleta de Dados: Indicadores de Desenvolvimento Socioemocional .....	239
2.1.1 Escala de autoconceito .....	240
2.1.2 Escala de autoestima.....	242
2.1.3 Inventário de crenças de controle, agência e competência.....	245
2.1.4 Inventário de ansiedade traço-estado.....	249
2.1.5 Escala de motivação escolar .....	253
2.1.6 Escala de habilidades sociais .....	255
2.1.7 Discussão preliminar dos resultados .....	257
2.2 Segunda Etapa da Coleta de Dados: o Teatro .....	261
2.2.1 Oficinas de Teatro .....	261
2.2.1.1 Contação de histórias .....	265
2.2.1.2 Improvisação teatral .....	273
2.2.1.3 Jogos dramáticos .....	280
2.2.1.4 Jogos teatrais .....	282
2.2.1.5 Montagem teatral .....	291
2.2.1.6 Apresentação final .....	303
2.2.2 Frases para completar.....	313
2.2.3 Questionário final.....	332

2.3 Terceira Etapa da Coleta de Dados: Novos Indicadores de Desenvolvimento Socioemocional .....	344
2.3.1 Explicação Geral .....	344
2.3.2. Comparativo entre os dois momentos de Coleta de Indicadores de Desenvolvimento Socioemocional .....	345
2.3.2.1 Escala de autoconceito .....	346
2.3.2.2 Escala de autoestima .....	347
2.3.2.3 Inventário de crenças de controle, agência e competência .....	349
2.3.2.4 Inventário de ansiedade traço-estado .....	356
2.3.2.5 Escala de motivação escolar .....	359
2.3.2.6 Escala de habilidades sociais .....	363
2.3.3 Discussão Geral dos Resultados .....	365
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	377
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	400
<b>APÊNDICES</b> .....	417
<b>ANEXOS</b> .....	431



# PARTE I

## INTRODUÇÃO

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A busca de conhecimento sobre o mundo e sobre o próprio homem dá-se, atualmente, no âmbito da Filosofia e das diversas ciências. Porém, valores iluministas criaram uma exigência crescente de aprofundamento e de busca de clareza dos detalhes acerca dos fenômenos que compõem a realidade. A realidade precisou ser, então, “esquartejada” de forma a se buscar melhor compreendê-la, sendo que muitas e muitas teorias têm surgido, no contexto de cada ciência em particular, que se debruçam a estudar pequenas partes dessa realidade. Essa perspectiva excessivamente fragmentadora, não se pode negar, dificulta a retomada de uma visão maior, integrada, que nos possibilite visualizar as relações entre essas partes, que tantas vezes se perdem durante o processo de “esquartejamento”.

Soma-se a esse problema um outro, provavelmente mesmo anterior, o qual tem um claro cunho filosófico, e que também tem suas repercussões no entendimento científico do mundo: trata-se da dificuldade (ou será uma impossibilidade?) do homem sair de sua perspectiva antropocêntrica, que lhe permite ver o mundo apenas por meio de seus canais sensoriais e, portanto, ater-se àquilo que se lhe apresenta em sua concretude, em sua materialidade. E assim criou-se uma clara dicotomização entre o que é observável (que se atém às características imanentes das coisas) e aqueles outros aspectos da realidade que transcendem os atributos observáveis e que possuem, portanto, “dificuldade” de atender aos critérios descritivos de cientificidade.

Várias dicotomias, às quais frequentemente se atribui a forma de incomunicabilidade, acompanham a humanidade em sua tentativa de conhecer a realidade no que se refere à sua própria natureza: mente x corpo; corpo x espírito; cérebro x mente; razão x emoção; individual x social; natural x cultural; eu x outro; ciência x arte; entre outras possibilidades de fragmentação que se criou ao longo da história. Em diferentes medidas encontram-se, em cada par desses fenômenos aparentemente antagônicos, pela inacessibilidade ou dificuldade de agregação, problemas muito mais relacionados à maneira de

abordar suas facetas de imanência e de transcendência, do que ao próprio fenômeno em si (SANT'ANA-LOOS, 2013; LUNA; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS; SILVA, 2013).

Lev Semionovich Vygotsky<sup>1</sup> (1896-1934) (ou Vigotski, ou ainda Vygotski, conforme algumas traduções) é um autor que ocupa um lugar de grande importância nos estudos sobre Psicologia e Educação. Uma abordagem cuidadosa de sua obra parece mostrar que, em vez de aceitar passivamente os antagonismos, buscou correlações e diálogos; dedicou-se a compreender o funcionamento psíquico humano tendo em vista a integração de seus fenômenos, aliando o plano subjetivo ao objetivo, o intelecto à emoção, a ciência à arte, o indivíduo à coletividade.

A tese aqui apresentada pretende explorar, de maneira integradora, algumas dessas relações, procurando entendê-las, na primeira etapa deste trabalho, de acordo com a evolução do pensamento de Vygotsky, bem como seu lugar e sua repercussão atualmente. No que tange às relações entre cognição e afetividade, por exemplo, mencionam Oliveira e Rego (2003) ser intrigante constatar que, apesar da insistência de Vygotsky em compreender os aspectos intelectuais e afetivos de modo integrado, seu nome tenha se associado, quase sempre à temática dos processos cognitivos humanos. E, como possibilidades de explicação para tal fato, especulam: ou o próprio Vygotsky, embora postulasse a integração dialética entre essas instâncias, por algum motivo, acabou por enfatizar os aspectos intelectuais... Ou, o que talvez seja a suposição mais correta, esta ênfase estaria associada ao modo como sua obra foi interpretada e divulgada, dada a forma dicotômica com que se insiste, já há longa data, em abordar tal relação. Nessa perspectiva, a tese de doutoramento de Sant'Ana-Loos (2013) traz sólidos argumentos que corroboram esta segunda hipótese.

Além dos pressupostos teóricos e epistemológicos da abordagem de Vygotsky como importante contribuição para a temática aqui estudada, recorre-se, ainda, na segunda etapa da fundamentação do argumento deste trabalho, ao *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA), que se configura fruto do empenho conjunto de dois autores brasileiros: René Simonato Sant'Ana-Loos e

---

<sup>1</sup> Nesse estudo procurou-se manter nas citações a grafia do nome desse autor consoante as traduções feitas pelas editoras da bibliografia utilizada.

Helga Loos-Sant'Ana. Uma parte da base principal de argumentos do referido sistema teórico já está disponível em artigos científicos, conforme a referência desta tese (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo). Já outra parte, que diz respeito a um bojo maior da produção, ou seja, a uma base epistemológica mais aprofundada, encontra-se em fase de acabamento e editoração do material para publicação. No entanto, com a autorização e participação dos autores, antecipam-se aqui certos pontos que se mostram significativos para auxiliar em uma melhor compreensão da problemática em estudo no presente trabalho.

Conforme explicam seus autores, o *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA) tem a pretensão de se configurar enquanto uma *teoria método* ou *meta-teoria*, isto é, um conjunto de pressupostos que tem como função atualizar ou (co)ordenar o avanço da compreensão da realidade em uma visão dinâmica, a partir da afetividade (vista de modo ampliado, dentro da *dialética do afetar e ser afetado*) envolvida nas interações dos diversos fenômenos que estiverem em questão. Em outras palavras, o STAA pode ser usado como um método que “orienta” outros métodos e teorias a se inter-relacionarem, contribuindo na superação dos problemas metodológicos oriundos das dicotomias e do dualismo materialismo/idealismo. A noção de meta-teoria é a mesma que pode ser localizada no projeto científico de Vygotsky, no caso, para a Psicologia (VYGOTSKI, 1991; SANT'ANA-LOOS, 2013) que, a partir de uma concepção teórica monista, intenta observar a realidade ampliadamente: organizando e coordenando os saberes. Desse modo, o referido sistema teórico pretende avançar em entender e explicar o crescimento psicológico, cognitivo, emocional e social, ou seja, diversas facetas do desenvolvimento humano, em uma perspectiva de análise sistêmica que desemboca no monismo<sup>2</sup>, assim como pretendia Vygotsky e seu inspirador, Espinosa (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013).

---

<sup>2</sup> Segundo o Dicionário Aurélio (1999, p. 940), o monismo vem a ser “Doutrina filosófica, segundo a qual o conjunto das coisas pode ser reduzido à unidade, quer do ponto de vista de sua substância (e o monismo poderá ser um materialismo ou um espiritualismo), quer do ponto de vista das leis (lógicas ou físicas) pelas quais o universo se ordena (e o monismo será lógico ou físico).

Nesse sentido, tendo em vista sua convergência epistemológica e metodológica, justifica-se a utilização de ambas as teorias (de Vygotsky e o STAA) como bases do presente trabalho. Adicionalmente, o caráter de meta-teoria permite que sejam incorporadas contribuições de outras perspectivas que se mostram condizentes e complementares à discussão dos assuntos em questão. Assim explicam Paludo, Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos (2014) como isso se torna possível: o STAA fornece uma estrutura básica que organiza o entendimento das dimensões da psique, bem como os principais conceitos que as compõem, de uma maneira ampliada. Essa ampliação permite que as fronteiras dos conceitos se “toquem”, deixando a dinâmica de suas interações mais clara. Assim sendo, tal ampliação também abre espaço para teorizações mais pontuais que possam ser articuladas entre si pelo STAA e em consonância com a estrutura maior que as coordena. Trata-se, portanto, de uma concepção *metodológica* diferenciada, sendo por meio deste método que o STAA pode exercer sua natureza intrinsecamente interativa, dialética, que procura chegar a uma unidade coerente (no que diz respeito à constituição da psique) por meio do exercício de busca de sínteses – que se aplica não somente aos conceitos em si, mas às perspectivas de entendimento desses.

Tal compreensão mostra-se relevante, ainda, tendo em vista o delineamento metodológico da presente pesquisa. Vários instrumentos padronizados – oriundos, principalmente, de uma perspectiva teórica cognitivista na Psicologia – são utilizados para se coletar indicadores do desenvolvimento socioemocional dos adolescentes participantes do estudo. Faz-se importante, então, esclarecer que os constructos que fornecem as bases para tais instrumentos serão, no devido momento, interligados e articulados com o pano de fundo teórico que subsidia esta pesquisa.

Por fim, esta seção inicial do presente trabalho de tese cumpre ainda o objetivo de apresentar, brevemente, a estrutura do texto. O mesmo está organizado em quatro partes, cada qual com um objetivo geral previamente definido, a saber:

A **Parte I** traz a apresentação geral do trabalho, a exposição do tema, a delimitação do problema, bem como a tese a ser defendida, tanto no nível teórico quanto empírico, além da justificativa e dos objetivos geral e específicos da pesquisa.

Segue-se, na **Parte II**, a fundamentação teórica, subdivida em quatro momentos, cada qual contemplado em um capítulo: o Aporte Teórico de Vygotsky; Perspectivas Teóricas sobre o Desenvolvimento Socioemocional no Contexto da Adolescência; o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA); e o Teatro na Educação, à luz da teoria vygotskiana e do STAA.

No capítulo intitulado *Vygotsky e suas contribuições para os campos da arte e do desenvolvimento humano*, busca-se cumprir a finalidade de trazer à discussão a temática sobre a relação entre os âmbitos da cognição e da afetividade humanas, e como esses elementos estão presentes na Arte. Nesse intento é sublinhada a proposição de Vygotsky para uma Psicologia da Arte, e as ideias do autor sobre a importância do lúdico e da Arte para o desenvolvimento humano. Defende-se, ainda, a ampliação dos conceitos de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) de Vygotsky e de *catarse*, inter-relacionando-os nos processos cognitivos e afetivos, promotores do desenvolvimento socioemocional dos indivíduos.

No que tange às *perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento socioemocional no contexto da adolescência*, o Capítulo 2 apresenta constructos constituintes da psique humana sob a ótica, principalmente, das teorias cognitivas ou sociocognitivas de desenvolvimento humano. Tal abordagem se faz necessária no intuito de contribuir para uma leitura objetiva da presença de tais constructos nos indivíduos em determinados momentos da pesquisa empírica desse estudo (inicial e final), extraídos após a aplicação de escalas e inventários idealizados por autores que se situam nesta perspectiva teórica. A disposição é abarcar no estudo empírico aspectos quantitativos (escalas e inventários) e qualitativos (análises feitas a partir da observação e intervenção no contexto social e cultural dos aprendizes), integrando-os na tentativa de perceber indicadores de ocorrência (ou não) de desenvolvimento socioemocional a partir das aulas de teatro na escola.

No intuito de que tal interpretação científica se faça de forma ampliada, procurou-se destacar as concepções de alguns autores sobre a adolescência, dado ser fundamental considerar o nível de desenvolvimento humano dos sujeitos envolvidos na investigação dos mecanismos ligados ao incremento socioemocional. Para tanto, foram contemplados os seguintes constructos: motivação, crenças autorreferenciadas, ansiedade e habilidades sociais. As

análises dos mesmos serão feitas na parte da pesquisa dedicada à discussão dos dados coletados de modo a perceber entre esses elementos pontos de conexão e integração que revelem aspectos desenvolvimentais dos sujeitos da pesquisa empírica.

Para se falar acerca do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) e sua perspectiva para o desenvolvimento humano*, o Capítulo 3 trará as bases nas quais esta perspectiva se fundamenta, sobretudo, no que tange à epistemologia diferenciada (monista), de modo a conceber a psique humana em uma unidade básica – em uma perspectiva semelhante ao projeto científico (inacabado) de Vygotsky –, só que agora mais avançado. A *Unidade Triádica* ou *Célula Psíquica* constitui uma organicidade de processos mentais que amarram a administração existencial do Eu sensível e pensante, que se reporta à sua condição de, ao mesmo tempo, ser uma entidade biológica, psíquica, social, afetiva, racional e também universal (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014).

A análise sistêmica e associada dos três constructos psicológicos primários articulados pelo STAA – *identidade, self e resiliência* – que formam, nessa mesma ordem, as bases das três dimensões estruturais da psique humana – *configurativa, recursiva e criativa* –, permite compreender o seu desenvolvimento. As três mencionadas categorias são, porém, reguladas por uma quarta dimensão, a dimensão *moduladora*, que é representada principalmente pelo constructo *alteridade*, o qual regula a maneira como a organicidade do indivíduo afeta e é afetada pelas interações com o mundo (os demais seres em geral, não somente as pessoas). É concebida, ainda, uma instância psíquica integradora, denominada dimensão *totalizante*, por meio da qual cada indivíduo, concebido de maneira universal, anseia ao seu máximo limite de evolução e harmonia das e entre as dimensões anteriores (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c; 2013d). A amplitude do STAA, também, acaba por abarcar os meandros da Arte, contribuindo para a clarificação dos aspectos desenvolvimentais do fazer artístico, particularmente da catarse e da ZDP, bem como suas implicações do ponto de vista socioemocional nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

No último capítulo teórico, que trata de apresentar *Uma leitura das possibilidades educativas do teatro com o aporte de Vygotsky e do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*, intenta-se integrar os pressupostos teóricos da teoria de Vygotsky e do STAA no âmbito do fazer teatral e de suas possibilidades educativas na adolescência em ambiente escolar. Nesse sentido, sem abandonar os fundamentos artísticos de algumas formas de expressão teatral, o exercício teórico justamente procura aproximar aquilo que caracteriza certos aspectos desenvolvimentais envolvidos na atividade artística das categorias extraídas do pensamento vygotskiano, particularmente a catarse e o seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), dialogando *pari passu* com as dimensões desenvolvimentais exploradas pelo STAA. Nesse intento, são apresentadas algumas modalidades teatrais desenvolvidas no trabalho empírico feito com adolescentes e que fazem parte do presente estudo, como a contação de histórias, a improvisação, os jogos dramáticos, os jogos teatrais, bem como a montagem e a apresentação final de uma peça teatral.

A **Parte III** do presente trabalho aborda as questões ligadas ao método aplicado no estudo empírico, contextualizando-se o universo de pesquisa e os participantes, bem como os procedimentos de coleta de dados. Sobre isso, no que tange à organização do trabalho, são apresentados: (1) o cronograma das atividades realizadas ao longo das oficinas de teatro conduzidas nas duas escolas; (2) um quadro que procurou sistematizar as modalidades teatrais e suas respectivas categorias e objetivos que serviram de referência para a fundamentação teórica e para o trabalho empírico desse estudo; (3) a descrição das escalas padronizadas aplicadas com vistas à coletas de indicadores acerca do nível de desenvolvimento socioemocional dos adolescentes antes de ser iniciada a oficina de teatro e após o seu término, quando também foi proposto aos adolescentes responderem a alguns instrumentos de maneira escrita (um questionário e frases inacabadas a serem completadas); (4) o roteiro de análises seguido pela pesquisadora.

A **Parte IV** destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, iniciando-se com a análise preliminar do contexto da coleta de dados, seguido das análises e resultados da aplicação dos instrumentos padronizados, da análise dos vídeos das oficinas de teatro aplicadas ao grupo

de participantes, organizadas de acordo com as categorias elegidas (com base na fundamentação teórica) para análise e interpretação dos dados. À apresentação e análise dos resultados segue-se, ainda, um tópico destinado à Discussão Geral articulando-se os resultados levantados pelo trabalho empírico e o arcabouço teórico aqui apresentado, de maneira a buscar contribuir para o avanço de conhecimentos que possam vir a ser úteis às áreas da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano, da Psicologia da Arte e da Educação.

Finalizando o presente trabalho de tese, serão tecidas as Considerações Finais, quando se pretende explorar as implicações mais amplas, porém também pragmáticas, das reflexões levantadas e analisadas no decorrer do trabalho.

## **2 TEMA**

De forma geral, o tema ao qual se dedica o presente trabalho é a relevância da Arte na Educação. No sentido específico, busca-se mostrar aqui a importância do *teatro* na Educação, tomando como aporte de análise as teorizações de Vygotsky e o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA). Tal temática leva em conta a estreita relação das instâncias psicológicas cognitivas e afetivas, e delas com o âmbito social, salientando suas implicações para o desenvolvimento humano e para os processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

## **3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

Observa-se que a educação formal tem considerado os aspectos desenvolvimentais humanos de maneira bastante fragmentada. Os elementos afetivo-emocionais – embora participem decisivamente de todas as atividades humanas – têm sido os que, historicamente, menos recebem atenção. Alguns teóricos, especialmente da área da Psicologia e da Educação, mas também da Filosofia, têm apontado a grande falha com a qual a educação humana tem se deparado, justamente por minimizar excessivamente o papel da afetividade entre os demais aspectos psicológicos. Também na prática se observam claramente as consequências deste descaso. Os crescentes índices de violência, depressão, ansiedade e demais distúrbios de caráter psiquiátrico, a desmotivação relacionada às atividades acadêmicas, a competitividade



desenfreada, as crises nos mais diversos tipos de relações, e tantos outros graves problemas que vivenciamos são indicativos de que a educação, tal como tem sido conduzida, não vem cumprindo devidamente a sua função, que é a de desenvolver a nossa humanidade da melhor maneira possível.

O presente trabalho objetiva contribuir, assim, para a reflexão acerca de como encontrar caminhos passíveis de transformar a situação tal como apontada acima. Tem, como objetivo principal, enfatizar a presença da Arte na Educação – enquanto privilegiada construção humana – e demonstrar seu poder de conciliar tanto do que há em nós: socialmente, cognitivamente, emocionalmente. Neste sentido, algumas modalidades teatrais são apresentadas, como a Contação de Histórias, a Improvisação, os Jogos Dramáticos, os Jogos Teatrais, a Montagem da Peça e a Apresentação Final. Busca mostrar, com auxílio do suporte teórico de Vygotsky e do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), que a sensibilidade pode participar e até mesmo “ser” um modo de ensino-aprendizagem, e que realizar a Educação como um processo unificado e significativo não é uma tarefa impossível.

Nesse sentido, o problema em torno do qual se desenrola a pesquisa pode ser assim configurado: *É possível que o trabalho com teatro no contexto escolar – focando-se especialmente nos constructos ‘catarse’ e ‘Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)’, compreendidos a partir dos princípios desenvolvidos por Vygotsky, bem como das dimensões psíquicas propostas pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada – contribua de maneira eficaz no desenvolvimento socioemocional de adolescentes?*

#### **4 TESE (PRESSUPOSTO)**

A tese a ser defendida é a de que o teatro – que pode irromper a catarse como ocasião da receptividade à dialogicidade (alteridade) e fornecer alicerce (resiliência) à instrumentalização humana (abstração e linguagem) – é um exercício pedagógico essencial na construção da autonomia (*self*) do indivíduo e sua identidade; logo, mostra-se oportunidade privilegiada de impulsionar o âmbito socioemocional contribuindo ao desenvolvimento humano integral.

Tal perspectiva é possível ao se considerar o conceito de catarse conforme os pressupostos de Vygotsky e do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), com o que o desenvolvimento humano é integralizado por

meio do reconhecimento tanto do sentido da cognição como da afetividade enquanto partes de um processo dinâmico, um processo de caráter *socioemocional*, que habilita o humano a lidar com a realidade em busca de uma integralidade harmônica (ou homeostática).

## 5 JUSTIFICATIVA

Tendo em vista as recorrentes discussões<sup>3</sup> a respeito de uma possível crise no sistema educacional e suas implicações no âmbito social, é premente a necessidade de se redimensionar a Educação no sentido de que possa promover o desenvolvimento humano integral com vistas a uma sociedade menos fragmentada, levando em consideração os aportes que compõem todas as características humanas. Segundo Bruner (1986), um caminho possível é se pensar o processo de ensino-aprendizagem reconectando na Educação, e com igual importância, a afetividade e a cognição. Isso se justifica, também, pela frequente falta de motivação escolar (KNÜPPE, 2006), a qual funciona como um claro indicador da pouca participação da afetividade na escola e nos processos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a Arte, dentre todas as disciplinas escolares, destaca-se por abordar a integralização da cognição e da afetividade tanto na crítica quanto na apresentação das coisas humanas. Em minha trajetória como professora de teatro, seja na escola ou em outros espaços dedicados à cultura e à educação, foi possível vivenciar a importância da Arte como promotora do conhecimento e do desenvolvimento humano. Junto a crianças, jovens, adultos e idosos das mais diferentes classes sociais, percebi a Arte como uma maneira ímpar de se traduzir e trabalhar intrincados processos psicológicos de maneira que o sujeito possa se identificar como humano e como parte da natureza, de forma integrada e atemporal, dialogando e explorando as possibilidades de ser e existir com a sua e as demais espécies.

Um dos mecanismos psicológicos desencadeados na fruição e no fazer teatral é a catarse. Por meio da catarse vivenciada pelo sujeito (no caso da escola, o aluno/aprendiz) quando interpreta um personagem, é a ele

---

<sup>3</sup> Como exemplo, na obra **Poderes Instáveis em Educação** Sacristán (1999) disserta sobre a necessidade de rumos para o trabalho em Educação e a crise no sistema educacional, tendo como foco aspectos da ação educativa em si, a análise da função social da escola, aprofundando o conceito de cultura, que, segundo o autor, nutre a Educação.

possibilitado conhecer melhor a si mesmo e ao outro, devido a processos de interação mediados pela identificação ou clarificação de suas próprias emoções. Ao realizar trabalhos de caráter dramático na escola, intuitivamente desconfiava que tal processo é vital para que os alunos/aprendizes possam, ao mesmo tempo em que se desenvolvem afetivamente, desencadear processos cognitivos de maneira a chegar a uma produção de conhecimentos mais significativa, atrelada a um desenvolvimento socioemocional mais adequado e, por consequência, constituírem-se enquanto humanos de forma mais plena.

Nesse sentido, na tentativa de compreender melhor esses fenômenos e de começar a sistematizar o conhecimento empírico trazido em minha bagagem como professora de teatro, o qual pudesse contribuir para uma compreensão teórica e a uma prática educacional mais efetiva – e por que não dizer, mais afetiva –, busquei subsídios no campo da Psicologia, particularmente na Psicologia da Arte, e na Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano. Entre os grandes nomes da Psicologia contemporânea me deparei com o de Vygotsky, um apaixonado por Arte, Psicologia e Educação, e também um pesquisador declaradamente monista, que buscou relações entre essas três áreas do conhecimento humano, de maneira a compreender e explicar o homem enquanto um ser psíquico, social e cultural, e como sujeito que aprende e que ensina.

Em sua curta e brilhante existência, Vygotsky nos deixou grande legado científico, boa parte dele pouco explorado ou lido/traduzido de forma tendenciosa pela ditadura stalinista. Suponho que seu estudo meticuloso pode lançar luzes sobre o papel da Arte (incluindo o teatro) na Educação, o que, do meu ponto de vista, contribuiria para elevar a condição da Arte na instituição escolar, já que esta se encontra relegada a um plano “menos importante” que as demais disciplinas, por trazer conhecimentos “tão pouco aproveitáveis” e “intangíveis”. Isso ajudaria a reacender uma fagulha de esperança em um mundo tão voltado ao consumismo, e que vem experienciando relações humanas frouxas e marcadas pelo egocentrismo.

Além disso, pretendo que o presente trabalho possa contribuir para o estreitamento das relações teóricas entre os aspectos cognitivos e aqueles do âmbito afetivo. Isso porque, se Vygotsky não dicotomiza os fenômenos que ocorrem em um indivíduo, é de se supor que aqueles que foram descritos por

ele – como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por exemplo – não tenham sido vistos por ele somente em sua faceta cognitiva e social, conforme considerado tradicionalmente. Dessa forma, buscar um entendimento mais completo do conceito de ZDP – a partir da posição monista defendida por Vygotsky –, conjugado a uma releitura dos processos catárticos do teatro que atingem o plano socioemocional dos indivíduos, pode contribuir para levar os alunos a um desenvolvimento que melhor integre seus âmbitos cognitivo e afetivo.

No sentido de abarcar essa gama de fenômenos psíquicos e estender a compreensão dos seus mecanismos no trabalho educacional com a Arte (e com o teatro), particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional dos aprendizes, buscou-se ainda o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), justamente por esta abordagem possibilitar diálogos epistemológicos e empíricos entre as diferentes perspectivas acerca do desenvolvimento humano. Ou seja, o STAA contribui para a realização de uma leitura coerente e interessada em perscrutar cientificamente fenômenos psíquicos não de forma fragmentada, mas em sua unidade funcional, sem perder de vista sua complexidade. Portanto, o STAA pode ser considerado de suma importância na presente pesquisa, dado o seu caráter de teoria-método e de possibilitar o estudo das dimensões do desenvolvimento psíquico humano em estados de interação, tanto a partir de dados coletados por instrumentos advindos de distintas teorias psicológicas como daquelas presentes nessa pesquisa coletadas por meio de intervenção em forma de atividades de *Teatro*, modalidade artística interacional por excelência.

Estes são, em suma, os desafios aceitos quando iniciada esta empreitada. Agora, o sentido, a fundamentação desse sentido, o processo de pesquisa e os resultados e implicações discernidas, de forma mais esmiuçada, serão apresentados ao longo do presente trabalho.

## **6 OBJETIVOS**

### **6.1 OBJETIVO GERAL**

Ampliar o entendimento do conceito e, por conseguinte, do papel da afetividade e de sua presença na Arte (no caso específico desta pesquisa, no

Teatro) entre os demais processos psicológicos que participam do desenvolvimento humano.

## 6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Evidenciar o papel da Arte e, particularmente, do trabalho teatral no desenvolvimento humano integral, apontando implicações para a educação formal;

b) Aprofundar o estudo dos constructos *catarse* e *zona de desenvolvimento proximal*, importantes na teoria de Vygotsky, buscando inter-relações entre eles em consonância com o sentido monista da teoria vygotskiana;

c) Empreender estudos relativos à abordagem de desenvolvimento humano proposta pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA);

d) Realizar um diálogo teórico entre Vygotsky e o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), buscando uma compreensão mais detalhada acerca dos processos afetivo-emocionais envolvidos no fazer artístico;

e) Comparar indicadores de desenvolvimento socioemocional (nível de motivação escolar; crenças autorreferenciadas; ansiedade; habilidades sociais) de adolescentes do Ensino Fundamental 1 público oriundas de escolas com localizações diferentes quanto ao índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região antes e depois da aplicação das oficinas de teatro;

f) Incluir o estudo do desenvolvimento socioemocional no âmbito das análises sobre o papel da Arte na Educação.

## PARTE II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### CAPÍTULO 1 – VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS CAMPOS DA ARTE E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

##### 1.1 COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E ARTE



Ilustração1  
**O pensador**, de Rodin (1880)

Disponível em:

<http://lacybrum.files.wordpress.com/2012/07/graf5.jpg>

Acesso em 16/01/2014

Sobre o que pensa *O pensador*? A imagem sugere, em um primeiro olhar, a força do raciocínio, do intelecto, do ato de pensar. Mas instantes depois de mirá-la, vem a pergunta e talvez uma resposta: ele filosofa – pensa sobre o seu próprio pensar...

Mas seria isso mesmo? Pois no seu corpo curvado, a imobilidade é aparente; fluem emoções, sutis a princípio, que vão ganhando força à medida que se olha, percebe, observa, sente e pensa *O pensador*. Que tão profundamente emaranhado está nas tramas interiores que parece elevar-se para além de si, querendo entender e sentir o que existe, ou o que ainda não foi descoberto, a partir de si mesmo. Sua nudez exterior singularmente não reflete uma nudez interior.

Quantas reflexões possíveis que esta belíssima obra de arte traz aos corações e pensamentos humanos. Ao mesmo tempo, e com o mesmo vigor, nos fala pela dimensão do intelecto e da dimensão afetiva, dos nossos sentimentos, emoções e pensamentos. Tal é o caráter da Arte, lugar

extraordinário onde as dicotomias perdem a sua razão de ser e o homem pode exercer seu olhar totalizante sobre si e as coisas do mundo!

Essas impressões aqui manifestadas certamente são compartilhadas por muitas pessoas, de um ou outro modo. O que nela está presente e se quer reforçar, porém, é a íntima conexão, indissociável, entre a racionalidade e a sensibilidades humanas, presentes de modo fecundo no campo da Arte.

Primeiramente, importa situar a discussão sobre as relações entre cognição, afeto e arte, importantes instâncias da vida humana, possuidoras de uma longa tradição filosófica que, mais modernamente, têm feito parte da Psicologia e da Educação. No entanto, infelizmente ainda não se chegou a uma condição adequada para o seu entendimento.

Loos (2007) e Camargo (2004), por exemplo, apontam elementos teóricos importantes no sentido de uma retrospectiva que envolve, especialmente, as relações entre cognição e afetividade na busca de significado para o aprendizado da vida. E tais relações se destacam ora como sendo próprias de um mesmo fenômeno, ora como sendo diversos, por vezes antagônicos, havendo o predomínio de dualismos e dicotomias na forma de se apreender a realidade e tentar compreender a condição humana.

Tal realidade se percebe na trajetória ocidental, a começar pelos povos da hélade mediterrânea, em que o perscrutar dos meandros da interioridade humana incluíam o estudo das emoções e sentimentos, bem como da racionalidade, especulando-se que estariam localizados na parte imaterial do homem, ou seja, em sua alma. Para Sócrates (469-399 a.C.), a nobreza do homem estaria na sua racionalidade; Platão (427-347 a.C.) advoga que a alma (localizada na cabeça) comporta a razão, e o resto do corpo abrigaria as emoções; Aristóteles (384-322 a.C.) entende que no ser humano não há como separar o seu corpo da sua alma, enfocando suas reflexões para o funcionamento da racionalidade, desenvolvendo a lógica dedutiva clássica, por exemplo (LOOS, 2007).

O predomínio da razão em detrimento a emoção tem um longo percurso na trajetória do existir humano, reforçada na Idade Média por Santo Agostinho (354-430 d.C.), que postulava que o exercício da razão é o que conduz ao conhecimento, sendo esta “[...] a maior prova da manifestação de Deus no homem.” (*Idem*, p. 14).

Foram necessários muitos séculos para que novidades surgissem a esse respeito, o que se tornou possível na medida em que o antropocentrismo substituiu o teocentrismo na forma de pensar do homem. René Descartes (1596-1650) foi aquele que lançou as bases do pensamento científico moderno, ao defender como sendo fundamental para o seu avanço o predomínio da razão, separando-a da emoção, por ele denominada de “paixões”. Estas incidem na alma em forma de comoção. Já o paradigma que apregoa a supremacia da razão – *cogito, ergo sum* – é o que permite organizar o conhecimento, conhecer e explicar a realidade, tornando possível sua existência. Descartes, desta forma, “coroou” o dualismo como sendo fundamental para o que ser humano se desenvolva, crie, descubra, inove, garantindo assim a sua superioridade existencial como ser pensante.

Ainda como representante dualista, o matemático e filósofo a ele contemporâneo Blaise Pascal (1623-1662) alertou para os limites de alcance da racionalidade, pois segundo Loos (2007, p. 14), Pascal “[...] não acreditava que a natureza humana, com toda a sua variedade, riqueza e contradição, pudesse ser compreendida com base no racionalismo”. O seu empenho em resguardar e evidenciar a importância das emoções como base no processo do conhecimento ficou também eternizado na expressão “O coração tem razões que a própria razão desconhece”.

O poeta barroco luso-brasileiro Gregório de Matos (1636-1696), também do século XVII, exprimiu em sua poesia<sup>4</sup> a dicotomia: “O todo sem a parte não é todo/A parte sem o todo não é parte/Mas se a parte o faz todo sendo parte/Não se diga que é parte, sendo todo [...]”. Nesse gênero literário, típico ao seu contexto histórico, a dualidade na expressão das emoções era um dilema recorrente: entregar-se aos prazeres carnisais ou penitenciar-se para a salvação da alma. De fato, a leitura de mundo calcada em dualidades não é exclusiva às ciências e se estende a todos os campos do saber humano.

O filósofo holandês Spinoza (1632-1677) procurou romper com o dualismo e exaltou a peculiaridade do ser humano de possuir uma alma não separada do corpo, dois atributos que se refletem mutuamente. Sendo a alma

---

<sup>4</sup> *Ao Braço do Mesmo Menino Jesus Quando Apareceu*, de Gregório de Matos (1992).



aquela que orienta as paixões humanas, oriundas da natureza (as quais seguem as suas regras), cabe à racionalidade conectá-las da melhor forma, ou mesmo alterá-las, em favor da pessoa que as sente. Deste modo, não há que se temer as emoções, mas, sim, aprender a vivê-las, sem excluí-las ou subjugar-las, a serviço do bem viver humano consigo mesmo e com a natureza, em busca de interações harmoniosas, da felicidade e beatitude. Em jogo está a proposição de uma ética na condução tanto da racionalidade quanto da afetividade humanas, impulsionadas pela própria vontade e acionadas quando internalizado está o desejo do bem agir (ESPINOSA, 1983; 2004).

Segundo Camargo (2004, p. 142), Spinoza contribuiu para ampliar o entendimento das relações entre cognição e afetividade, defendendo:

[...] a superação da dicotomia corpo e alma, a emoção como modificadora do corpo, o papel da cognição na emoção, a interpretação das modificações corporais, a construção da representação das imagens destas modificações, a emoção como força interna motivadora da atividade e a relação do homem com o mundo como uma relação afetiva.

Ainda que outros autores tenham se debruçado sobre o lugar das emoções e da racionalidade no ser humano, da modernidade ao contemporâneo, as ideias de Spinoza têm sido presença nas discussões no campo da Psicologia, particularmente as que se referem ao Desenvolvimento Humano e da Arte<sup>5</sup>. De modo particular, veremos mais adiante sua influência no pensamento de Vygotsky, que levou para a sua teoria a proposição de Spinoza<sup>6</sup> de superar os dualismos na concepção do ser humano e avançar no

<sup>5</sup> As implicações da filosofia de Spinoza que fundamentam a perspectiva monista das propostas vygotskianas para uma nova visão da Psicologia foram desenvolvidas na tese de doutorado “Do método e da filodoxia na compreensão da realidade: o caso de leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia”, por Sant’Ana-Loos (2013) e adotadas no presente estudo.

<sup>6</sup> De acordo com Loos e Sant’Ana (2007, p. 179), “Espinosa também teceu considerações acerca da relação entre a vontade e o intelecto – levando a perspectiva monista às últimas consequências –, pois reduziu a diferença entre estas duas instâncias a uma questão de grau. Para ele, não se trata de entidades separadas: ‘intelecto’ é um termo abstrato e estenográfico para uma série de ideias, e ‘vontade’, um termo abstrato para uma série de volições. Mas ambas possuem a mesma relação com esta ou aquela ideia ou volição – do latim ‘*volō*’ (querer) + sufixo ‘*ção*’ = ação de querer –, ‘que a pedreira com esta ou aquela pedra’. Durant (s/d) explica a concepção de Espinosa: vontade e intelecto são uma só e a mesma coisa, pois uma volição é apenas uma ideia que, pela riqueza de associações (ou talvez pela ausência de ideias rivais), permaneceu tempo suficiente no consciente para passar à ação. Cada ideia transforma-se em ação, a menos que seja sustada na transição por uma ideia diferente. A ideia é, ela própria, o primeiro estágio de um processo orgânico unificado, do qual a ação externa é

entendimento de como se operam os seus processos cognitivos e afetivos do ponto de vista subjetivo, social e cultural.

Com o reconhecimento da Psicologia enquanto ciência no século XIX, esta “filha” da Filosofia abarcou desde o seu início o estudo das relações entre cognição e afetividade na investigação do sentido do ato de se aprender as coisas do mundo. Nela e no âmbito da Neuropsicologia se procura pesquisar, em maiores detalhes, como se dá essa experiência emocional e que fatores a condicionam. Contudo, os cientistas têm delineado seus estudos respeitando os limites impostos pelo método científico, que os permitam comprovar suas hipóteses segundo padrões que não transcendam a acessibilidade humana. Assim são privilegiados, frequentemente, os aspectos externos do comportamento emocional, como a sua expressividade, ou, mais recentemente, com o auxílio de tomografias avançadas, o estudo dos circuitos neurais envolvidos na geração de emoções.

Alguns psicólogos cognitivos se colocaram, desde a década de 80, em acirradas discussões buscando precisar a relação funcional que se estabelece na interface entre cognição e emoção. Destacam-se, por exemplo, Zajonc (1984) e Lazarus (1984) defendendo, cada qual, a primazia do afeto ou da cognição, na definição dos rumos do comportamento. Observa-se, porém, ainda que tais pesquisadores tenham se dedicado a estudar a relação entre ambas as instâncias, elas são encaradas como entidades isoláveis e, por isso, disputa-se o primado de uma sobre a outra.

Scherer (2003), que dirige um grande grupo de pesquisas sobre as emoções na Universidade de Genebra, e Frijda (2000), pesquisador holandês que tem sido reconhecido como uma autoridade no campo da psicologia das emoções, são psicólogos cognitivos que vêm se destacando pelos avanços relacionados ao estudo das Ciências Afetivas, como têm sido recentemente denominadas. Entretanto, ao se abordar a afetividade unicamente sob a ótica cognitivista, embora ajude na elucidação de várias questões, corre-se o risco de, mais uma vez, subordinar a emoção à cognição, já que a mesma é estudada a partir de um plano dualista e mecanicista, o que pode não ser

---

o desfecho. Além disso, o que é frequentemente chamado vontade deveria ser chamado desejo, que ‘é a própria essência do homem’”.

devido se o que se almeja é o adequado entendimento da afetividade (que se efetiva por caminhos não mecanicistas e não lineares).

Nesse sentido, defende-se nesse estudo a concepção de que outros formatos de estudo da afetividade devam ser empreendidos – e um deles é por meio da Arte, já que esta é uma atividade humana que reúne, de forma esplendorosa, elementos afetivos e cognitivos humanos. Mas, porque a Arte oferece essa possibilidade?

A linguagem, utilizada em nosso cotidiano, e também na sistematização das relações entre os fenômenos do mundo almejada pela ciência, representa nossas vivências com o mundo. Contudo, não se pode esquecer que a representação de uma vivência é uma operação posterior à vivência em si. Por isso, deveríamos sempre ter em conta que a racionalidade é um instrumento, uma ferramenta desenvolvida para facilitar nossas relações com o mundo e com as pessoas. E que, embora os símbolos busquem representar o estado “real” de algo, representar o seu melhor “eu” na ausência desse algo – isto é, que desejamos manter uma estrita correspondência entre a “lógica” do mundo e as representações linguísticas que dela criamos –, estas nem sempre coincidem exatamente.

E, por isso, o humano criou também a imagem, a comparação, a metáfora e outras formas de simbolizar, que se tornaram condições da interação humana. Talvez, justamente devido a essa impossibilidade de precisar, de maneira exata e racional, a experiência sentida, existe a Arte.

Ernst Cassirer (1874-1945), no *Capítulo IX – A Arte* do seu livro “Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana”, defende justamente o caráter simbólico da Arte, erigindo-a ao mesmo patamar de outras formas culturais criadas pelo o homem para compreender a si e à natureza em toda a sua extensão, como a ciência, a religião e a filosofia. E tais formas são apresentadas por ele de modo a destituir a razão do seu lugar como principal elemento caracterizador do ser humano: “[...] A razão é um termo muito inadequado para compreender as formas de vida cultural do homem em toda a sua riqueza e variedade. Mas todas essas formas são formas simbólicas. Logo em vez de definir o homem como *animal rationale*, deveríamos defini-lo como *animal symbolicum*”. (2004, p. 50). Como ele explica:

A arte, por outro lado, ensina-nos a visualizar as coisas, não apenas conceitualizá-las ou utilizá-las. A arte nos proporciona uma imagem mais rica, mais viva e mais colorida da realidade, e uma compreensão mais profunda de sua estrutura formal. É característico da natureza do homem não estar limitado a uma única abordagem específica da realidade, mas pode escolher seu próprio ponto de vista e assim passar de um aspecto das coisas para outro. (CASSIRER, 2004, p. 277-278).

Até o reconhecimento da Arte enquanto forma independente e particular de conhecimento humano, Cassirer mostra nesta obra as várias instâncias valorativas que a Arte perpassou na argumentação sobre o seu caráter simbólico. A começar pela categoria da imitação da realidade, a *mimésis*, na qual o instinto humano de imitar encontraria na Arte um espaço privilegiado para fazer cópias o mais possível fiéis da realidade, sendo o seu valor atrelado a perfeição das formas de representação artística. Tal é o grau de objetividade desta proposição, que a Arte serviu para “melhorar” a natureza, corrigindo suas “imperfeições”, em nada levando em conta a espontaneidade e a criatividade do artista e procurando expulsar dele sua subjetividade. Residiria na obra de arte a busca da perfeição, pelo viés racionalista, nela incrustando valores éticos e morais.

Embora os românticos tenham alterado esse estatuto ao propor uma arte formativa, cujas formas sensuais, vivas, trazidas do sublime ou do grotesco de todas as coisas da natureza, são reveladoras das emoções humanas, dos seus desejos, enfim, do sentir do artista, a crítica mais comum a esse movimento seria referente à sua excessiva preocupação em expressar a interioridade humana. A crítica de Cassirer a Goethe é justamente nesse sentido:

[...] o momento de intencionalidade é necessário para a expressão linguística e artística. Em cada ato de fala e em cada criação artística encontramos uma estrutura teleológica definida. Um ator em um drama realmente ‘faz’ o seu papel. Cada palavra individual é parte de um todo estrutural coerente. A tônica e o ritmo de suas palavras, a modulação de sua voz, suas expressões faciais e suas posturas corporais – tudo tende para o mesmo fim: a corporificação do caráter humano. Nada disso é simples “expressão”; é também representação e interpretação. (CASSIRER, 2004, p. 233).

Em sua defesa da Arte enquanto forma simbólica de descobrir a realidade, o autor chama a atenção para o fato de que não pode ser ela uma imitação ou mera reprodução, ou ainda, expressão de estados de alma devido

ao seu caráter de intencionalidade, e isso envolve o seu processo construtivo “pré-requisito tanto da produção quanto da contemplação da obra de arte” (Cassirer, 2004, p. 233). Essa estrutura da obra, intuitiva, significa ser portadora de uma racionalidade, por ele denominada “racionalidade da forma” que lhe é própria. (*Idem*, p. 273).

Esse caráter instrumental da racionalidade a serviço do labor artístico vem a compor a obra de arte no instante da sua criação, e segundo Cassirer, não acarreta prejuízos ao que acrescenta nesse processo aquilo que vem dos sentidos, enriquecidos ao serem submetidos à intensificação que lhe é inerente:

A experiência estética é incomparavelmente mais rica. Está preche de infinitas possibilidades que não são realizadas na experiência sensorial ordinária. Na obra do artista, essas possibilidades tornam-se realidades; são trazidas à luz e assumem uma forma definida. A revelação dessa inesgotabilidade dos aspectos das coisas é um dos grandes privilégios e um dos mais profundos encantos da arte. (CASSIRER, 2004, p. 238).

O desvelar das coisas do mundo feito de modo peculiar pela Arte, integrando de maneira particular as instâncias afetivas e cognitivas humanas, tanto no seu fazer como na sua fruição, é o que lhe garante universalidade e permanência, encanto e prazer. E, desta maneira, fica preservada a singularidade da Arte enquanto campo do conhecimento humano.

Quando estamos absorvidos na intuição de uma grande obra de arte, não sentimos uma separação entre os mundos subjetivo e objetivo. Não vivemos na nossa realidade simples e corriqueira das coisas físicas, nem vivemos integralmente em uma esfera individual. Além dessas duas esferas detectamos um novo domínio, o domínio das formas plásticas, musicais e poéticas; e estas têm uma universalidade real. (*Idem*, p. 238).

Do ponto de vista filosófico, Cassirer fornece preciosos argumentos a favor da autonomia da Arte, como forma cultural geradora de símbolos que dão conta de conhecer a natureza humana de maneira ampla, única. Embora o autor tenha a ela outorgado um lugar ao lado de outras formas de se conhecer o mundo – Filosofia, Ciência e Religião –, fato é que a Arte carece de reconhecimento desse seu estatuto. Mais do que isso, é notório que mesmo em ambientes acadêmicos, a importância da Arte é ainda questionada perante

o tom de urgência em resolver as instâncias da vida ligadas à materialidade ou à corrida na busca por avanços tecnológicos no campo da ciência.

Em nossa sociedade, a posição diante do fenômeno artístico é, no mínimo ambivalente, quando não bastante contraditória. Por um lado, reconhece-se a obra de arte, produto do fazer artístico, como algo valioso em termos financeiros; por outro, o fazer artístico em si é considerado inútil, mera diversão ou lazer, terapia talvez, mas nunca trabalho, no sentido de uma produtividade responsável e engajada e, menos ainda, no sentido da realização de uma necessidade social. (OSTROWER, 1989, p. 20).

Mas que necessidade o ser humano tem da Arte?

O homem não vive só; e essa condição o move em direção a tudo que o rodeia, na ânsia de conhecer o mundo e dele se apoderar via ciência e tecnologia. Sozinho, sua fragilidade física e limitações no enfrentamento de variadas situações da vida não lhe permite solitária existência, mas sim, coletiva, de modo que sua individualidade se faz enquanto ser social.

Esse desejo (e necessidade) de “plenitude” é, então, obtido a partir da ligação com os demais homens e com as demais coisas do mundo. Porém, estas coisas ou seres com os quais se relaciona devem ser percebidos como significativos; isto é, o homem quer relacionar-se com algo mais que o seu próprio “eu”, mas que, mesmo sendo exterior a ele mesmo, não deixe de lhe ser essencial<sup>7</sup>. Assim, nessa busca por se completar, tenta se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que “poderiam ser dele”. E a Arte faz circular essas experiências e ideias – como se pode observar pelo cinema, teatro, literatura, etc. Por isso, torna-se um meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo, gerando, em cada pessoa em particular, a sensação de fazer parte do todo do mundo. (LOOS; CEBULSKI, no prelo).

Essa sensação proporcionada pela Arte auxilia a organização de nossas percepções da realidade, tanto no plano individual, íntimo, quanto no compartilhado, ajudando a harmonizar funções motoras, cognições e afetos; em suma, equilibrar racionalidade e sensibilidade.

Explica Ostrower (1997, p. 12) que, como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser *sensível*. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas, ou alguns pouco privilegiados. “Em si, ela é

<sup>7</sup> Ernest Fischer tece elucubrações acerca de tal tema na sua obra *A Necessidade da Arte* (1987, p. 11-20).

patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade”.

Continua explicitando a autora que, na ordenação dos dados sensíveis estruturam-se os níveis do consciente. A percepção desses dados permite que, ao apreender o mundo, o homem apreenda também o próprio ato de apreensão, e assim, apreendendo a si mesmo e ao mundo, o homem *compreenda*. Eis aí, então, enlaces do âmbito afetivo com o âmbito cognitivo, propiciados pela atividade artística.

Acredita-se aqui que Vygotsky tenha captado e integrado essa dinâmica em seus estudos sobre a Arte, nos quais a afetividade e a cognição se harmonizam, justamente por atuarem em igualdade de condições e ao mesmo tempo na psique humana, potencializados pela sua dimensão social. Devido ao seu posicionamento declaradamente monista na condução dos seus estudos sobre Literatura, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Arte, fica neles ausente a dicotomia *pensamento x emoção*. E a valoração das emoções está presente em todos os processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral (LOOS, SANT’ANA, 2007).

Antes de adentrar na proposta de Vygotsky para o entendimento do papel da Arte na sua Psicologia, mister se faz apresentar como a interdependência e convergência entre as instâncias intelectivas e afetivas na sua teoria psicológica primeiramente precisou ter sido atestada e defendida por autores dedicados a exegese e divulgação da sua obra. (GONZÁLEZ-REY, 2000, 1987, 2012; LOOS, SANT’ANA, 2007; MOLL, 1996; MOLON, 2003; SANT’ANA-LOOS, 2013; OLIVEIRA, 1992, 2003).

Em uma primeira instância, tal necessidade advém das contradições filosófico-metodológicas encontradas nas traduções feitas do original em russo para as línguas ocidentais, afetadas por questões de cunho ideológico e impregnadas pelo ideário revolucionário stalinista dos comentadores que se dedicaram a organizar e divulgar os escritos de Vygotsky. Nesse labor é possível observar, ainda que de forma velada, o esforço em ressaltar aquilo que interessava mais ao regime – propagar o marxismo e seus ditames, também em forma de artefatos intelectuais e artísticos. Isto acrescido do

enfoque comportamental e cognitivista dado à Psicologia no século XX, presentes na maioria das correntes psicológicas do final do milênio.

Embora Vygotsky tenha explicitado suas preocupações com as dicotomias que envolvem as funções intelectivas e as afetivas, seus argumentos quanto às suas intrínsecas conexões são pouco difundidas e, quando isso acontece, há equívocos de interpretação e utilização “de forma recortada ou enviesada”. Com essas palavras, Sant’Ana Loos (2013) inicia sua apresentação sobre o que deveria ser entendido a perspectiva harmônica da psique humana em Vygotsky, a partir da interdependência e convergência entre cognição e afetividade humana, instâncias separadas pelo homem: algo “que nunca deveria ser separado”, nas palavras de Bruner (*apud* LEME, 2003, p. 93).

Ao apresentar o problema e a abordagem feita em sua obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (2000, p. 9) posiciona-se a esse respeito:

A fertilidade de nosso método pode ser demonstrada também em outras questões concernentes às relações entre as funções, ou entre a consciência como um todo e suas partes. Uma breve referência a pelo menos uma dessas questões indicará a direção que nossos estudos futuros poderão tomar, e demonstrará a importância do presente estudo. 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 interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

E nesse mesmo texto, um pouco adiante, Vygotsky anuncia que para que tal separação deixasse de existir, seria premente a criação de unidades de análise para a solução desses problemas, pois a psique “[...] demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere.” (VYGOTSKY, 2000, p. 9).

Nesse tocante, estabelece como sendo as três unidades – o *intelecto*<sup>8</sup>, os *afetos* e a *vontade* – aquelas que compõem as funções mentais ou

---

<sup>8</sup> Da mesma maneira que Sant’Ana-Loos (2013, p. 174), muito embora Vygotsky faça uso da palavra “intelecto” para designar as “funções mentais” ou “funções psicológicas”, a preferência nesse estudo foi em substituí-la pela palavra “cognição” devido ao fato de ser a terminologia



psicológicas, e que jamais devem estar dissociadas, e sim, vistas em sua complexidade e integralidade em toda a sua obra. E tais unidades que operam a psique são circundadas por critérios atrelados ao uso que Vygotsky faz da metodologia dialética, “[...] da qual as questões do *materialismo*, da história e da relevância do *aspecto social* (interacionista) se impuseram, pode-se dizer, ‘transversalmente’ em suas teorizações.” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 180).

A investigação sobre as funções mentais ou psicológicas feita por Vygotsky no percurso de sua curta e profícua existência, fazendo uso dos recursos da metodologia dialética, teve como resultado a apresentação de uma abordagem essencialmente desenvolvimentista, pois tanto aquelas funções consideradas *elementares*<sup>9</sup> como as denominadas *superiores*<sup>10</sup> estão presentes no decorrer da existência, interconectadas entre si e originadas no interior das sociedades humanas, seguindo o seu percurso histórico no qual lhe são acrescidos elementos criados pela cultura e transmissão social.

Em suas análises sobre a incidência das funções psicológicas superiores no curso da historicidade e cultura humana fazendo uso do método dialético, Vygotsky fez uso de certas categorias, a começar por dois processos, os quais ele denominou de processo de *objetivação* e processo de *apropriação*<sup>11</sup>. O caráter desenvolvimentista das funções psicológicas superiores ocorre no decorrer desses processos, que ocorrem fora e dentro dos indivíduos, em um movimento que acompanha a própria vida.

---

contemporânea para designar os processos envolvidos na elaboração do conhecimento. E tais processos devem ser vistos em sua amplitude, ocorrendo por meio de quatro maneiras: “[...] (1) por meio da *sensação* e da *percepção*, processos envolvidos no contato direto do indivíduo com o meio; (2) por meio da *memória*, função que se encarrega, por um lado, de armazenar informações adquiridas com o auxílio da sensação e da percepção, e por outro, de resgatar os registros já armazenados anteriormente; (3) por meio do *raciocínio*, que analisa os dados disponíveis e deles extrai mais informações, dedutiva ou indutivamente; (4) por meio da *imaginação*, que cria ou recombina informações.”

<sup>9</sup> São funções psicológicas *elementares* as ações involuntárias (reflexas), os instintos, as reações imediatas (ou automáticas) e as emoções inatas, atreladas à origem biológica do ser.

<sup>10</sup> Consideradas por Vygotsky como formas mais complexas do comportamento humano, nas funções psicológicas *superiores* concentrou seus estudos, fato que pode levar ao pressuposto de que nelas “[...] residiriam os substratos, os parâmetros objetivos de um conceito um tanto quanto subjetivo como o de consciência.” (SANT’ANA, 2013, p. 161). São elas: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional.

<sup>11</sup> Na *objetivação* o homem cria, por intermédio de suas atividades (trabalho), meios para a sua sobrevivência, nas quais imprime suas características humanas: instrumentos (mediadores instrumentais), linguagem (mediadores simbólicos) e relações sociais as mais variadas. No processo de *apropriação* (ou internalização), o indivíduo acomoda as objetivações realizadas no percurso da humanidade (VIGOTSKI, 2007).

Por esse caminho trilhado, dialético, Sant'Ana-Loos (2013) conclui que foi possível à Vygotsky dar à Psicologia mecanismos metodológicos de estudar a subjetividade por meio de parâmetros objetivos, além de auferir a capacidade de captar as atividades psíquicas via produtos concretos da produção humana.

Assim sendo, da mesma maneira que os espectros (não capturáveis objetivamente) deveriam ser estudados com a ajuda da teoria da luz e dos reflexos (capturáveis objetivamente), o cientista psicólogo pode objetivar a atividade da psique (subjetiva) com auxílio de parâmetros que lhe deem maior acesso e permitam análises mais objetivas do objeto de estudo. Os produtos concretos da produção humana (cultural, instrumental e semiótica) mostravam-se um ótimo investimento nesse sentido. A objetivação se dá, desse modo, em dois níveis: tanto sob a ótica do pesquisador, como daquela do objeto pesquisado (no caso, o próprio homem). (*Idem*, p. 183).

Nos processos de objetivação e apropriação, através da *mediação instrumental* os processos psicológicos elementares são reestruturados, surgindo os processos psicológicos superiores (capacidades de planejar, de resolver problemas, por ex.). E a *mediação social* torna possível a mediação instrumental, em que atividades são compartilhadas.

Dada a evidência de que as funções psicológicas, sejam elas elementares ou superiores, possuem um suporte material, biológico, que contém a sua herança genética, fruto das atividades cerebrais<sup>12</sup>, a *natureza* passa a constituir uma categoria importante para se conhecer as funções mentais humanas.

Já a *linguagem* tem para Vygotsky um caráter que vai além de ser fomento de socialização entre os homens – é o instrumento que possibilita o desenvolvimento do pensamento nos indivíduos, considerando-a, por isso, uma de suas principais unidades funcionais. Vista como um sistema de *mediação simbólica*, a *linguagem* é considerada a chave da mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, já que promove o intercâmbio social e possibilita o *pensamento generalizante* ao simplificar e generalizar a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais, cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem – ou seja, permite a *abstração* (LOOS, 2009). E a formação dos conceitos é fundamental no

---

<sup>12</sup> O cérebro possui um sistema funcional no qual diversos elementos atuam de forma articulada, podendo utilizar componentes diferentes dependendo da situação. As mudanças em sua estrutura e funcionamento são impulsionadas e formatadas no percurso evolutivo histórico do homem e no seu desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 2003).

desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (como o planejamento, a formulação de hipóteses, a resolução de problemas, a autorregulação), pois o indivíduo interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real, sendo que essa interação é direcionada pelas palavras que representam categorias culturalmente organizadas.

Chama a atenção o fato de Vygotsky ter sublinhado que a origem do pensamento não se restringe à sua modulação social e instrumental. Pois está também na *motivação* – que inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção – a origem do ato de pensar. Desta maneira, uma compreensão completa do pensamento humano somente é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 2000, p. 187).

Das palavras de Vygotsky emerge outro conceito para a análise e compreensão do funcionamento das funções psicológicas, calcado na alteridade e na motivação endereçadas ao entendimento do “pensamento de outrem”. Trata-se da *interação*, cujas bases afetivas e cognitivas promovem o desenvolvimento, ao mobilizar as instâncias do plano *intra-subjetivo* (que envolve os aspectos internos do indivíduo, a sua psique) e o plano *intersubjetivo* (relação com os aspectos externos ao indivíduo, pertencentes ao meio ambiente).

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 2011, p. 39).

Essa interação com o meio foi denominada por Vygotsky como *vivência*<sup>13</sup>, na qual o sujeito, sendo parte do meio, com ele forma uma unidade; de modo que “sua personalidade modela as relações sociais, ao mesmo tempo em que as relações sociais modelam a personalidade de um indivíduo” (SANT’ANA-LOOS, 2013). A amplitude que o conceito de *perezhivanie* alcançou no processo de criação de sua teoria provavelmente foi o motivo pelo qual Vygotsky tenha desistido de “[...] considerá-la como uma unidade funcional definidora da integração entre intelecto e afeto.” (*Idem*, p. 186).

Nesse momento, ainda sem adentrar especificamente na proposição feita por Vygotsky para uma Psicologia da Arte, mas já antecipando a discussão sobre as categorias essenciais para a sua compreensão por estarem ligadas de modo mais próximo ao campo dos afetos<sup>14</sup>, serão objetos de discussão as *emoções*, a *necessidade* e a *personalidade*. E, finalizando essa discussão sobre as categorias presentes na metodologia dialética de Vygotsky, será apresentada a sua compreensão teórica sobre o quesito da *vontade*.

A menção anterior feita a elas nesse estudo, ainda que de forma pulverizada, foi especialmente quanto à sua participação no processo de formação do pensamento, cuja base é emotiva-volitiva (portanto, afetiva), como inúmeras vezes ressaltou Vygotsky. Mas, muito antes de desenvolver seus estudos sobre o pensamento, o ainda bem jovem Vygotsky e dedicado estudante de literatura, preocupou-se com as questões emocionais humanas e a função catártica da Arte, presentes de maneira ímpar nos escritos dos grandes mestres na arte de narrar. Lane e Camargo (1995, p. 115), nesse sentido, chegam a afirmar que “[...] a porta de entrada de Vigotski para a Psicologia foi a emoção”.

Tal é a importância outorgada à emoção que, em sua teoria psicológica, Vygotsky lhe destina. E segundo González-Rey (2000), as emoções ocupam

---

<sup>13</sup> Sant’Ana-Loos (2013) destaca que a *vivência* foi denominada por Vygotsky de *perezhivanie*. Segundo ele, L. Bozhovich (2004) foi uma “[...] psicóloga soviética e aluna de Vygotsky, interessada especialmente na difusão das ideias de seu mestre relacionadas à influência das funções mentais superiores sobre as esferas afetivas da personalidade, atribuindo um papel importantíssimo à *perezhivanie*. Afirma que o próprio Vygotsky compreendeu a *perezhivanie*, por um certo período de tempo, como a possibilidade de objetivar a unidade funcional que capacita a integração dos elementos cognitivos e afetivos do desenvolvimento psicológico”.

<sup>14</sup> A proposição das categorias *emoção*, *necessidade*, *personalidade* e *vontade* para o estudo da afetividade em Vygotsky foi feita por González-Rey, em sua obra “El lugar de las Emociones en la Constitución Social de lo Psíquico: el aporte de Vigotski” (2000).

um lugar equivalente aos processos cognitivos na organização das unidades constitutivas<sup>15</sup> da psique. Em toda a sua obra o tema das emoções está presente interconectando-se com outras unidades de análise e de estudo da psique. Mas é em uma obra inacabada que ficou conhecida como “Teoria das Emoções”<sup>16</sup> (2004) que Vygotsky estabelece o foco nos aspectos desenvolvimentais das emoções a partir do diálogo entre vários autores e tendências disponíveis em sua época sobre o assunto.

Sant’Ana-Loos<sup>17</sup> (2013, p. 188) avalia que “[...] sua principal preocupação nessa obra parece ter sido a de resgatar a dialética entre fatores biológicos e culturais na constituição das emoções, de maneira a entendê-las, enquanto possibilidades de desenvolvimento e transformação, em dependência também das condições histórico-sociais”. O que explica, nas palavras de Lane e Camargo (1995), o caráter desenvolvimentista das emoções, porque é através delas que o indivíduo se conecta com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade como à consciência da realidade.

Desta forma, no decorrer do percurso existencial as emoções vão ganhando em complexidade e qualidade a cada nova conexão feita, submetidas a processos de autorregulação conduzidos pelo intelecto (OLIVEIRA; REGO, 2003). O que torna possível conjecturar sobre o desenvolvimento de “emoções superiores”:

Na perspectiva vygotskyana as emoções são situadas tanto em relação ao contexto individual como ao social, e passíveis de transformação e desenvolvimento. São consideradas funções superiores que partilham de componentes biológico-instintivos, histórico-sociais e subjetivos – *vivenciais* – decorrentes da interação entre o indivíduo e o meio. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 189).

A *necessidade* enquanto componente atrelado às questões vitais do organismo humano geradoras de impulsos motivacionais, também deve ser analisada do ponto de vista da cultura na abordagem dialética de Vygotsky.

---

<sup>15</sup> Mais uma vez se atesta a influência de Spinoza no entendimento de Vygotsky sobre as emoções, pois esta justamente incide, segundo Loos e Sant’Ana (2007), no sentido de representação (e a organização das unidades constitutivas da psique é uma forma de representação), as partes são iguais entre si e, de uma maneira ou de outra, igualmente ao todo.

<sup>16</sup> Uma síntese desse estudo foi publicada no livro “O Desenvolvimento Psicológico na Infância” (2003), na Conferência 4 – “As Emoções e seu Desenvolvimento Psicológico na Infância”.

<sup>17</sup> Balizado por Machado, Facci e Barroco, em sua “Teoria das Emoções em Vigotski” (2011).

Pois é no seu interior que as necessidades subjetivas emergem, acompanhando os ditames já consagrados – usos, costumes, por exemplo. González-Rey (2000) chama a atenção para o fato de que cada nova necessidade criada deve ser analisada no contexto cultural em que está inserido o indivíduo, consoante a leitura dialética preconizada por Vygotsky.

No que tange à esfera da afetividade, também as categorias da *personalidade* e da *vontade* ganham destaque. Para Sant’Ana-Loos (2013, p. 190), o caráter integrador da personalidade no funcionamento da subjetividade para Vygotsky “[...] congrega dialeticamente funções diferentes, como as anteriormente mencionadas – vivências, emoções, necessidades, além dos *motivos*<sup>18</sup>”. A vontade, por sua vez, é a força interna<sup>19</sup> que mobiliza para o sujeito se efetivar no mundo, conhecendo-o, desenvolvendo-se, humanizando-se.

A complexidade dos fenômenos que envolvem o funcionamento da psique humana tornam seu estudo fascinante e intenso, principalmente no sentido de ser necessário que se investigue de forma ampliada os conceitos e suas respectivas categorias. De acordo com os ditames compartimentalistas da ciência moderna, tais pressupostos tornam inviável focar uma investigação que pretenda abranger instâncias como a *cognição*, a *afetividade* e a *arte*.

Após a apresentação, ainda que breve, do percurso filosófico e científico de alguns constructos essenciais à compreensão das relações entre Psicologia e Arte, a presente pesquisa deteve-se em Vygotsky, escolha feita justamente por sua teoria afrontar as dualidades, buscando uma perspectiva integradora da psique humana. Nela procurou-se evidenciar as categorias elegidas por seu criador ou aventadas por seus comentadores a partir dos seus escritos para investigar tanto o intelecto quanto os afetos humanos, mas sempre de maneira a interconectá-las, procurando convergências e interações, em uma leitura dinâmica e dialética.

---

<sup>18</sup> “Todo motivo é uma combinação particular de sentidos subjetivos que, organizados nas mais diversas áreas de atividade humana, representa uma integração qualitativa nova, onde a necessidade constituinte fundamental se integra qualitativamente em uma nova unidade, que define a produção de sentidos subjetivos nos diferentes espaços da vida do sujeito. O nível diferenciado de produção de sentidos subjetivos a partir de uma necessidade se dá por meio de sua conversão em motivo.” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 191).

<sup>19</sup> Spinoza advoga que a força motriz que propulsiona a ação humana é a vontade, dirigida esta à “beatitude” (no caso humano, expressa pelo sentimento de alegria ou de felicidade). (*Idem*, p. 192).

Ampliar cada vez mais esses constructos era o objetivo de Vygotsky, no sentido de recompor o “ser psicológico completo”. Acredita-se que retomar o “pontapé inicial” de todo esse processo em Vygotsky – dado pela Arte, na sua juventude – pode contribuir significativamente para ampliar também o entendimento do papel da Arte no desenvolvimento humano, uma vez que proporciona de um modo singular e interligado o desenrolar dos processos cognitivos e afetivos, tanto no plano individual como social.

## 1.2 PROPOSIÇÃO DE VYGOTSKY PARA UMA PSICOLOGIA DA ARTE



Ilustração 2

**The Hamlet Trap**, by Kate Wilhelm.

Disponível em:

<http://blogs.sos.wa.gov/library/index.php/2013/04/the-hamlet-trap-2/>

Acesso em 19/07/2013.

*HAMLET – Deixa-me vê-lo (Segura o crânio) Ai! Pobre Yorik! Eu o conheci, Horácio: era um homem engraçadíssimo e de fantasia portentosa. Mil vezes me carregou nas costas e, agora, sinto horror ao recordá-lo! Meu estômago até se revolta! Aqui pendiam aqueles lábios que eu beijei não sei quantas vezes. Que fizeram dos seus sarcasmos, de tuas cabriolas, de tuas canções, de teus rasgos de bom humor, que faziam toda a mesa prorromper em gargalhada? Nada, nem uma só graça sequer para ridicularizar tua própria careta? Tudo descarnado? Vai agora ao toucador de minha Senhora e diz-lhe que, embora coloque a mais espessa camada de pintura, nada impedirá que venha ela para aqui. Faze-a rir com isto! Por favor, diz-me uma coisa, Horácio?*

(SHAKESPEARE, Ato quinto, cena primeira, 1995, p. 605).

O sentimento trágico que acompanha a existência. Do nascimento à morte a solidão espreita e faz seu ninho nos corações humanos. Que feito um caldeirão, condensa os afetos até que transbordem. Mas qual gota d'água tem esse poder?

“Nosso ponto de partida é o mito de Hamlet, a realidade de Hamlet. Concretude originária inexplicável, a realidade da tragédia, que convence, é imperiosamente subjugadora em função da força inexplicável da hipnose e da sugestão artística.” Palavras escritas por Vygotsky no vigor da sua tenra juventude, um laborioso estudante de Literatura, fruidor apaixonado da Arte, particularmente do teatro. Ditas no prefácio da sua dissertação de mestrado “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca” (1999, XXX), com elas o jovem russo prenunciava o agente motivador que o conduziu a investigar o campo da psique humana – os processos ligados à emoção estética, produzidas pelo fazer artístico quando de sua apreciação. Chama a atenção a intensidade de Vygotsky quando de suas próprias reações frente à obra de arte, particularmente a literatura e o teatro, ele mesmo um assíduo promotor de saraus e frequentador de espetáculos teatrais. Por isso mesmo, acredita-se que está aí a origem da motivação intrínseca de Vygotsky em entender a complexidade das trocas emocionais ocorridas na interioridade humana e seus desdobramentos no plano social ocasionadas pela Arte, adentrando assim no campo da Psicologia, como explicado anteriormente nesse estudo.

O rico ambiente cultural em que nasceu e viveu Vygotsky pode ajudar a explicar seu grande envolvimento com atividades artísticas. Desde a adolescência participava de discussões filosóficas e literárias. Embora tenha estudado Medicina e Direito, era profundamente interessado por Arte, Poesia, Literatura, Linguística e Filologia, interesses alimentados pelo convívio com um primo e com a irmã caçula.

Entre 1915 e 1916, contando então com dezenove anos de idade, defendeu sua dissertação de mestrado na qual discutiu a tragédia de *Hamlet* e fez a análise do texto em uma perspectiva por ele denominada *crítica de leitor*. Foi quando assumiu uma postura diletante ao propor uma leitura dos escritos do dramaturgo inglês, no sentido de ressaltar não ser a interpretação do autor entendida como obrigatória, já que “Toda obra de arte é simbólica, e é infinita a variedade de interpretações que suscita” (VYGOTSKY, 1999, p. XX). Inclusive a palavra “interpretar” deveria ser vista com restrições, pois encerra a ideia de esgotar o sentido de algo, de modo que a leitura perderia então o seu porquê. Já suas impressões enquanto leitor dessa tragédia shakespeariana prenunciavam as ideias sobre os efeitos catárticos na recepção da obra de



arte, agora não mais somente como agente “purificador” de emoções, mas com ação transformadora, em um processo que vai para além da comunicação dos intensos sentimentos apresentados no decorrer da ação trágica, clarificando-os. De fato, um fenômeno de epifania.

Ainda sobre esse tema, o jovem pesquisador publicou vários trabalhos, tornando-se também muito produtivo no que concerne à vida artística: escrevia para periódicos, proferia palestras, coordenava feiras literárias e realizava debates sobre literatura, estética, história da arte, cinema, enfocando obras de poetas e escritores clássicos e modernos (Shakespeare, Goethe, Pushkin, Tchekov, Maiakovsky, Esenin, Einstein). Suas palestras eram brilhantes, atraindo grandes plateias. Vygotsky passou a desenvolver seu interesse por Psicologia e Pedagogia na universidade, o que resultou no seu livro *Psicologia Pedagógica*, que é, na verdade, um manual para professores.

Da posição de crítico literário, que defendia a relevância do entendimento subjetivo da mensagem pelo receptor, passou à visão e ao comprometimento de um cientista, buscando a descoberta das leis gerais pelas quais um ser humano aborda uma invenção cultural complexa como a literatura, por exemplo. Essa “lei geral” buscava enfatizar o *papel instrumental de processos psicológicos no desenvolvimento da pessoa*. Esse trabalho com a Arte capacitou-o a tratar de problemas psicológicos complexos de uma forma muito mais rigorosa do que os investigadores com formação psicológica de sua época.

O livro *Psicologia da Arte*, escrito em 1925, constitui parte de sua tese de doutorado. Cópias pessoais de Vygotsky se perderam, sendo que sua publicação<sup>20</sup> só foi possível por meio de um manuscrito do livro que foi encontrado na biblioteca do cineasta Eisenstein, amigo pessoal de Vygotsky. Sugeriu-se que esse manuscrito pode estar incompleto, já que o original poderia conter citações de Trotski e Bukharin, que teriam sido suprimidas pelos

---

<sup>20</sup> Os motivos da publicação de *Psicologia da Arte* ter ocorrido somente após a morte de Vygotsky são expostos pelo seu amigo e colaborador, Leontiev (1903-1979), em seu prefácio à edição espanhola (1972) da referida obra. Explica Sant’Ana-Loos (2013, p. 195): “Quando Vygotsky estava finalizando o manuscrito de *Psicologia da Arte*, ante a ele se abria um novo caminho para a Psicologia – ciência que atribuía um valor chave, pois, segundo ele, seria fundamental para a compreensão dos mecanismos envolvidos na criação artística e para a compreensão das funções específicas da arte na vida das pessoas.”

editores. O que é possível, já que tem sido constatada uma grande lista de erros e falsificações nas obras de Vygotsky<sup>21</sup>.

Para uma compreensão mais abrangente do envolvimento de Vygotsky com a Arte, que resultou em sua aproximação com a Psicologia, é feita aqui uma breve contextualização histórica que abarca as novas proposições artísticas ligadas ao Realismo e ao Naturalismo no teatro<sup>22</sup>, particularmente no teatro russo.

No plano social, o final do século XIX até a primeira metade do século XX, período em que viveu Vygotsky, o Ocidente foi marcado por contundentes fatos sociais (a Revolução Russa, a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais) e econômicos (crise na Bolsa de Nova York); pela afirmação da ciência como explicadora do homem e de sua relação com o mundo, por meio das “novas ciências” – a Biologia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia – por exemplo.

Na Arte, mais especificadamente na Rússia (que passou a ser denominada União Soviética após a Revolução de 1917), esse momento constituiu-se por uma grande efervescência criativa, tendo sido pleno de realizações, seja no teatro como também nas artes visuais, no cinema, na dança, na música. Comentar-se-á aqui brevemente sobre o contexto do teatro

---

<sup>21</sup> Em sua tese intitulada “Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional” (2010), Zóia Prestes aborda essa delicada questão, verificando uma série de equívocos quanto à terminologia utilizada originalmente por Vygotsky, o que pode levar a sérios erros de exegese da sua obra. Já na introdução adverte: “Atualmente, Vigotski é cada vez mais publicado em seu país. Muitos originais estão sendo resgatados e apresentados na íntegra. As introduções, agora, são escritas para explicar ao leitor os possíveis erros das edições anteriores, que, com certeza, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do pensamento do autor. Isso aconteceu na Rússia, país que lê as obras de Vigotski no original. No Brasil, o mundo acadêmico começou a ter acesso a trabalhos de Vigotski, aproximadamente, a partir dos anos 80. Em grande parte, seus trabalhos são traduzidos do inglês para o português e chegam ao país por intermédio de estudiosos norte-americanos.” (p. 25).

<sup>22</sup> O realismo e o naturalismo no teatro surgiram no contexto histórico, social e cultural da segunda metade do século XIX, calcados nos efervescentes movimentos sociais de luta de classes, muitos deles inspirados no ideário marxista. Também nos novos modos de observação, de previsão e de controle que renovaram o pensamento europeu, com objetivo de promover o conhecimento científico, que resultaram no positivismo de Augusto Comte e na publicação da obra “A origem das espécies”, de Charles Darwin. Sobre o teatro desse período, Cebulski (2013, p. 63-64) diz que “As contribuições estéticas do Realismo foram essenciais para que a arte teatral evoluísse, e foi a partir delas que emergiu a figura do diretor e que a encenação ancorou-se na realidade, permitindo o desenvolvimento de técnicas de construção do personagem. O realismo legou aos palcos temas, situações e tipos humanos esquecidos em estéticas anteriores, os quais foram sistematizados na carpintaria dramaturgica, provocando alterações na arte de representar. [...] O Naturalismo foi, para todas as artes, a exacerbação das concepções estéticas do Realismo e defendeu ideias e métodos científicos para a arte, apresentando o comportamento dos personagens condicionados pela hereditariedade e pelo caráter histórico-cultural.”

russo; pois, como já anunciado, Vygotsky era muito ligado a essa forma de manifestação artística. De grande impacto foi a criação, em Moscou nos idos de 1888, da Sociedade Artística e Literária, formada por atores, autores, músicos e pintores, e patrocinada por alguns mecenas. A partir de então, “o teatro russo desenrolar-se-á em toda a plenitude e diversidade de expressão e refletir-se-á a partir do início do século XX em todo o mundo.” (MOUSSINAC, 1978, p. 471).

Um de seus integrantes, Stanislavsky (1863-1938), juntamente com o escritor Dantchenko (1863-1943), fundaram em 1897 o Teatro de Arte de Moscou, cujas atividades se estenderam até a morte de seus fundadores. Com um repertório que incluía os grandes clássicos da dramaturgia mundial, também se tornaram célebres as montagens de textos de dramaturgos russos. Dentre eles, as peças de Tchekhov, sendo as mais conhecidas “As Gaivotas”, “As três irmãs”, “O jardim das cerejeiras” e “Tio Vânia”. Com o Teatro de Arte de Moscou o naturalismo no teatro, iniciado por Émile Zola (1840-1902), e que refletia o desenvolvimento científico e social da época, propulsionou o desenvolvimento de um método para a interpretação dos atores, que ficou conhecido como o “método de Stanislavsky<sup>23</sup>”.

Stanislavsky foi o primeiro teórico da interpretação teatral a se valer de uma base psicológica para o trabalho de criação do personagem, vinculando a psicologia do intérprete à do personagem interpretado. Dessa vinculação resultou, não uma simples imitação dos modelos preexistentes, mas uma criação original. A importância assumida pelo ator no decorrer desse processo criativo foi tal que modificou o próprio fundamento da arte cênica, antes da literatura dramática, a partir de agora, da interpretação em si mesma. (VASCONCELLOS, 1987, p. 127).

Do convívio e amizade com Stanislavsky e assídua frequência aos espetáculos por ele dirigidos nasceu uma intensa troca de ideias a respeito da natureza da emoção no trabalho com a Arte, e particularmente no teatro. Tal intercâmbio pode ser atestado não só na exposição de suas ideias a respeito da Psicologia da Arte, como também em outros de seus escritos, como, por exemplo, “Pensamento e Linguagem” (1998), quando analisou o papel das

---

<sup>23</sup> O método de Stanislavsky está contido em três volumes: “A preparação do ator” (1936), “A construção do personagem” (1950) e “A criação do papel” (1960), publicados postumamente pelo governo soviético, que organizou uma comissão para organizar os 12 mil manuscritos deixados pelo autor.

emoções na geração do pensamento a partir de uma técnica criada por Stanislavsky para a interpretação do ator, cuja base está calcada em perceber os “pensamentos ocultos” que estão por trás das falas dos personagens.

[...] todos os pensamentos criam uma conexão, preenchem uma função, resolvem um problema. O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala. Os dois processos não são idênticos, e não há uma correspondência rígida entre as unidades do pensamento e da fala. Isso é particularmente claro quando um processo de pensamento não obtém o resultado desejado – quando, como diz Dostoievski, um pensamento “não penetrará as palavras”. O pensamento tem a sua própria estrutura, e a transição dele para a fala não é uma coisa fácil. O teatro deparou com o problema do pensamento por trás das palavras antes que a psicologia o fizesse. Ao ensinar o seu sistema de representação, Stanislavsky exigia que os atores descobrissem o “subtexto” de suas falas em uma peça. (VYGOTSKY, 1998, p. 18).

Stanislavsky, ao desenvolver seus estudos, recebeu influência direta de Ribot, psicólogo francês, cujo livro *Psicologia dos Sentimentos* chegou à Rússia em 1898 (SLONIM, 1965). Para ele, o ator deveria ser capaz de explorar adequadamente um recurso denominado *memória emocional*, o qual consiste na recriação da emoção (de forma a conseguir apreender a imagem de sua personagem) a partir da memória; ou seja, ao lembrar nos mínimos detalhes algum fato que, no passado, tenha impressionado sua emoção, provoca em si emoções similares àquelas sentidas originalmente. A memória é, então, uma fonte de trabalho inesgotável para o ator (VASCONCELLOS, 1987). Também Carvalho descreve esse fenômeno:

Segundo seu método, o ator reconstrói psicologicamente a personagem, e esta reconstrução é minuciosa. Mesmo que a peça forneça poucos dados, deve-se buscar, com o exercício da *imaginação* e da forma mais concreta, o passado e o futuro da personagem. A partir dessas *circunstâncias dadas*, buscadas com o uso do *condicional mágico* “SE”, poderemos passar para o plano da realidade atual da cena. (CARVALHO, 1989, p. 81).

Vygotsky, por sua vez, também foi influenciado por essa concepção. Em sua psicologia da Arte, Vygotsky atentava, sobretudo, para as questões do sentimento e da imaginação, mais que da própria percepção. E por aí começaram a se desenvolver as relações com o campo da psicologia que ele denominava “teórica”:

Entretanto, é preciso dizer que na psicologia não há capítulos mais sombrios do que esses dois, e que são precisamente estes que ultimamente vêm sendo objeto de maior elaboração e da mais ampla revisão, embora caiba lamentar que até hoje não dispomos de um sistema minimamente reconhecido e acabado de teoria do sentimento e da fantasia. (VIGOTSKI, 2001, p. 250).

Sobre a dificuldade apontada pelo jovem Vygotsky quanto à compreensão do campo dos sentimentos, ou seja, das emoções, dado ser um dos “capítulos mais sombrios da psicologia”, Sant’Ana-Loos (2013, p. 172) propõe uma exegese que levanta três possibilidades de leitura dessa expressão: (1) a obscuridade estaria na própria “lida” dos sentimentos, problema que carecia de investigação, apesar de na época não existirem ainda instrumentos metodológicos nesse sentido; (2) essa expressão poderia se referir, mais precisamente, ao caráter das emoções apresentadas pelo próprio Hamlet, pois os estudos contidos no trabalho *Psicologia da Arte* se referem, justamente, à análise da tragédia shakespeariana que leva o seu nome; (3) encampa uma crítica à própria Psicologia, “[...] na maneira como os sentimentos e demais aspectos do âmbito emocional eram (e ainda são) tratados cientificamente”, de forma dicotômica, separando o intelecto dos afetos, e, por que não dizer, superficial.

Acredita-se que cada uma dessas três possibilidades traz em si argumentos válidos para expressar a preocupação de Vygotsky em alertar sobre a abrangência dessa temática, já absorvida pela *Arte*, porém ainda não tratada devidamente pela ciência, no caso, a Psicologia. Posteriormente, como foi dito aqui, já envolvido em estudos no campo da psicologia, o autor traz reflexões sobre os mecanismos que envolvem as emoções, sem, contudo, concluir sua teoria sobre o assunto<sup>24</sup>, dada a brevidade de sua vida.

No que diz respeito à esfera da imaginação, Vygotsky posteriormente se dedicou com maior ênfase ao seu desenvolvimento na infância, como mecanismo psíquico que possibilita ao indivíduo, em se afastando da realidade, e com certo grau de consciência, a ela voltar-se enriquecido com uma leitura mais ampla do referido contexto. Deste modo, além do seu caráter lúdico, o ato

---

<sup>24</sup> Há pelo menos dois textos específicos de Vygotsky sobre as emoções: *As emoções e o seu desenvolvimento na infância*, uma de suas conferências feitas em 1932 no Instituto Pedagógico de Leningrado, posteriormente editadas na forma de livro intitulado *O Desenvolvimento Psicológico na Infância* (1998). E o texto de 1933, quando apresentou sua *Teoria das Emoções. Investigação Histórico-Psicológica*. (VYGOTSKI, 2004).

de imaginar está diretamente ligado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tema objeto de maiores reflexões no próximo item desse capítulo.

Por ora, a intenção é apresentar a ideia basilar de Vygotsky, presente na Psicologia da Arte, que articula na reação estética os sentimentos (emoção) e a imaginação. Ao contrário das emoções comuns, as emoções provocadas pela Arte são “extraordinariamente fortes” que se resolvem por uma “atividade sumamente intensificada da fantasia” (VIGOTSKI, 2001, p. 266). Pois é matéria da Arte empreender investidas para além do que circunscreve a realidade concreta e antever suas possibilidades por meio de representações e imagens fantásticas:

Deste modo, o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex cerebral. As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia. (*Idem*, p. 267).

Na ludicidade ou nas vivências artísticas, a emoção despertada desencadeia, primeiramente, a ativação da fantasia – e não a mobilização para a ação, consoante ocorre nas emoções comuns. Daí se distingue a emoção estética, em sua intensidade de sentimentos e em sua capacidade de expressão de uma ideia, por meio da fantasia. Nesse transmutar de sentimentos estaria a *resolução inteligente das emoções*, processo que Vygotsky denominou *catarse*. Portanto, para ele, a conotação de *catarse* ganha em sentido, ampliando-se:

Esclarecem Oliveira e Stoltz (2010) que os sentimentos provocados, seja fazendo arte ou apreciando-a, superam os sentimentos comuns, pois podem, em situações desse tipo, ser tocados, representados, expressos ou resolvidos – o que, para Vygotsky, consiste na *catarse*. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 198).

Esse fenômeno psíquico foi, então, rerepresentado na Psicologia da Arte, tendo sido inspirado em Aristóteles e sua *Poética*, texto no qual Aristóteles analisou as emoções e expôs sua teoria sobre a tragédia, explicitando o significado da *catarse* (*katharsis*), a qual é produzida especialmente pelo drama

trágico e pela poesia (ARISTÓTELES, 1993). Diz Vygotsky (2001, p. 269) que “Seja qual for a nossa interpretação dessa enigmática palavra *catarse*, nunca estaremos seguros de que ela corresponde ao conteúdo que lhe atribuíamos Aristóteles; porém isso não importa para os nossos fins.”

Catarse não significaria (como em algumas interpretações) simplesmente purgação ou purificação, mas sim *clarificação*, incluindo o significado cognitivo que o termo contém – ou seja, um processo de afastar os obstáculos para compreender (clarificar, iluminar) as experiências que envolvem, por exemplo, compaixão e medo.

Leontiev comenta a esse respeito, afirmando que a catarse para Vygotsky difere tanto da concepção de Aristóteles quanto daquela da Psicanálise:

Para Vigostki, a catarse não supõe simplesmente uma superação de tendências afetivas reprimidas, a liberação de “impurezas”, mediante a arte. Trata-se, melhor dizendo, da solução de certos problemas da personalidade, da descoberta de uma verdade mais humana, mais elevada, dos fenômenos e situações da vida. (VIGOSTSKI *apud* SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 197).

Assim, como explicam Oatley e Jenkins (1998), assistindo aos predicados universais da ação humana no teatro, podemos experimentar as emoções de piedade e medo e compreender conscientemente, por nós mesmos, suas relações com as consequências dessa ação – em um mundo fictício, “exagerado” e imaginado pela Arte, o qual somente se pode conhecer assim, de modo imperfeito.

Para Vygotsky existem funções de cunho biológico e psicológico que são cumpridas pela Arte, que surgiram, provavelmente, acompanhando o trabalho físico pesado como poderoso instrumento na luta pela existência, em função da necessidade de catarse. A catarse passou a denominar, então, o processo pelos quais os afetos dolorosos e desagradáveis são descarregados, aniquilados ou transformados em sentimentos opostos. A *reação estética* propiciada pela Arte está diretamente ligada à catarse. A Arte possibilita, então, por meio da catarse, a transmutação de sentimentos que precisam de solução.

Dessa maneira, aliando-se os sentimentos à fantasia, tem-se o que Vygotsky (2001, p. 272) assim detalhadamente explicou:

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas que encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética.

Das palavras de Vygotsky se depreende que não foi de todo por ele descartado o caráter purificador da catarse, uma vez que afirma sua força explosiva e a 'descarga da energia nervosa'. Por isso, a ampliação do significado dessa orientação a respeito da catarse se faz necessária, até porque era do espírito de Vygotsky pensar os fenômenos humanos dialeticamente. E as perguntas de Sant'Ana-Loos (2013, p. 199) são, justamente, nesse sentido:

[...] talvez esta complexa transformação de sentimentos anteceda o que alguns denominam "purificação"? Não poderia ter ele em mente que a recuperação da *sophrosýne* (faculdade de ponderar), nos termos da filosofia platônica, seja possibilitada justamente pela reorganização das emoções – considerando que, para Vygotsky, intelecto e emocionalidade estão intimamente interligados (e que as emoções possuem um papel regulador sobre o intelecto), devendo buscar uma profunda convergência? Ou, ainda, que a "purgação" do "excesso de emoções" (como diria Aristóteles) seja o que torna possível à psique sua "metamorfose", a busca de restauração de seu equilíbrio?

As inquirições feitas acima, quando articuladas com o papel da Arte na Educação, podem enriquecer sobremaneira o debate sobre a função da catarse nos processos desenvolvimentais humanos. Isso porque dada a realidade educacional vigente, o lugar comum ao se indagar dos seus principais problemas, está justamente, a desordem emocional entre toda a comunidade escolar, observado em casos de violência, *bullying*, depressão, excesso de ansiedade, falta de motivação escolar, só para citar alguns exemplos. Não estaria então aí uma possibilidade de propiciar o



desenvolvimento humano particularmente no que diz respeito ao seu aspecto afetivo?

Mas fato é que simplesmente purgar as emoções, tornando “vazio o receptáculo afetivo humano”, pode deixar o indivíduo à mercê da vontade de outrem, seja de maneira direta ou induzida. E é desta maneira que a catarse tem sido explorada, via de regra, de modo nefasto, pelos políticos ou formadores de opinião em geral, por exemplo, os profissionais de publicidade e propaganda. Assim resume Sant’Ana-Loos (2013, p. 199) esse problema:

[...] ao se libertar do que é estranho, mesmo prejudicial, ao sentido humano existencial, o indivíduo muitas vezes *não se mobiliza para alterar essa realidade* que lhe é estranha e que necessitaria de mudança, de revolução; como diria Vygotsky, precisa de transformação – interna e externamente.

Por isso, a proposição é de que o processo psicológico da catarse não deva ser visto isoladamente; pois assim perde seu sentido, justamente daquele que o vincula com a Arte, ou seja, o de contribuir para a construção do melhor que há no humano: ética, afetividade e inteligência – itens imprescindíveis quando se trata de promover o real desenvolvimento humano.

Visto sob este prisma (do desenvolvimento humano) e não somente no da simples purgação de emoções decorrentes das dificuldades existenciais, em ambientes educacionais a instituição de exercícios catárticos no campo da Arte necessita da conjunção com outro relevante aspecto que deveria ser levado em conta pela educação: *o desenvolvimento socioemocional* dos indivíduos – ou seja, o desenvolvimento do sentimento de pertença às coisas vividas em sociedade, que inclui aspectos de afetividade e de discernimento ético referente às relações humanas (SANT’ANA; CEBULSKI; LOOS, 2013).

Assim, defende-se que a catarse associada a um desenvolvimento socioemocional adequado (ético e imbuído de afetividade) pode construir a mobilização e uma participação mais efetiva na vida (sociedade) humana. Ou seja, desenvolver a habilitação para o homem possa fazer parte da realidade, modificando-a – logicamente, na perspectiva de que o que realmente deve ser alterado é aquilo que está inadequado e que, por conseguinte é percebido como angustiante – a partir da transformação de seus próprios sentimentos e afetos.

A ampliação feita nesse ensaio do conceito de catarse, a partir da proposição de Vygotsky em sua *Psicologia da Arte*, parece ir ao encontro do próprio espírito do seu criador – dialogar, sempre, dialeticamente, com a realidade. A *Psicologia da Arte*, seu projeto de juventude o qual sonhou retomar na maturidade, confrontando as descobertas feitas no seu percurso investigativo em proposições empíricas, não foi possível devido à sua morte prematura. Quiçá seja esta pesquisa um pequeno alento, um passo nessa direção.

Por isso, é necessário avançar; e não seria esse o propósito da ciência?

Assim sendo, traz-se à tona outro importante elemento desencadeador de desenvolvimento socioemocional, presente de maneira toda especial na Arte, e que participa do movimento existencial de busca do bem viver, com alegria e entusiasmo: trata-se da *ludicidade*, na qual o faz-de-conta e o jogo são ingredientes fundamentais. Nas atividades artísticas teatrais, o lúdico está presente em todas as suas modalidades, como na contação de histórias, na improvisação, nos jogos dramáticos e na improvisação, bem como nos processos de montagem e na apresentação final de uma peça. Justamente esse caráter vem auferir e reforçar o caráter educativo da Arte, justificando sua presença na escola e em outros ambientes educacionais.

### 1.3 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO



Ilustração 3  
**Boys Playing at See-Saw** (1791-1792), Francisco Goya. Glasgow Museum.  
 Disponível em:  
<http://www.amency.net/francisco-de-goya>  
 Acesso em 22/07/2013.



Ilustração 4  
**Playng at Giants**, (1791-1792), Francisco Goya. Museo del Prado, Madrid, Spain.  
 Disponível em:  
<http://www.museumsyndicate.com/item.php?item=34697>  
 Acesso em 22/07/2013.

*[...] Como são belos os dias  
do despontar da existência!  
– Respira a alma inocência  
como perfumes a flor;  
O mar é – lago sereno,  
o céu – um manto azulado,  
o mundo – um sonho dourado,  
a vida – um hino de amor!  
Que auroras, que sol, que vida,  
que noites de melodia  
naquela doce alegria,  
naquele ingênuo folgar! [...]*  
(CASIMIRO DE ABREU, 1859)

Jogar, brincar, divertir-se... Seriam esses atributos só da infância?

Sem fim nenhum em si mesmo, despreocupadamente, em uma entrega tal que no fim do dia um grande cansaço invade o corpo. Com a mente vazia, só uma sensação doce de paz, o sono chega e leva, até que volte o brilho do sol, aquecendo mais um dia, com mais folguedos a brincar...

Então, por que tantas pessoas, em tantas épocas e lugares diferentes, se preocuparam com o caráter lúdico presente nos jogos e brincadeiras, tanto para as crianças quanto para os adultos, e também (de modo especial) na Arte e na Educação? Se é algo “despreocupado”, do que então se ocuparam filósofos, artistas, educadores e psicólogos em estudos meticulosos acerca dos meandros de atividades humanas tão pueris?

Fato é que desde há muito tempo a humanidade percebeu a intrínseca relação entre as atividades lúdicas e os processos desenvolvimentais dos indivíduos, bem como suas consequências na educação. Platão, em *A República* (1997), afirmou que “[...] as crianças, desde tenra idade, devem participar de todas as formas lícitas de jogo, pois se elas não se encontram cercadas de tal atmosfera jamais crescerão para serem bem educados e virtuosos cidadãos”.

A Educação através do jogo, defendida por Platão, ganhou força na voz de pensadores como Rabelais, Rousseu e Dewey (COURTNEY, 2001). Em *Gargântua e Pantagruel* (1991), Rabelais (1494-1553) apresentou uma nova proposição educacional calcada em jogos e outras atividades físicas, bem como alimentação e repouso regrados. Como aquela recebida pelo

personagem Gargântua, que lhe desenvolveu o caráter e do intelecto, possibilitando-lhe, dessa maneira, fazer coisas admiráveis.

"Que a criança corra, divirta-se, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar"<sup>25</sup>, dizia o pensador genebrino Rousseau (1712-1778), que preconizava que a criança deveria ser educada em liberdade, sendo respeitadas as diferentes fases pelas quais passa até chegar à juventude. Nesse intento, nos jogos e brincadeiras é que os afetos são explorados, entende Rousseau, enquanto a racionalidade se desenvolve, paulatinamente. Sua concepção de educação influenciou várias correntes educacionais no século XIX e XX, entre os quais figura a de John Dewey (1859-1952).

Dewey, estudioso da Filosofia, da Educação, da Arte, da Religião e da Política é um dos autores entre os muitos resgatados por Camargo em seu estudo intitulado *As emoções e a escola* (2004), o qual se põe em destaque aqui uma vez que tem sido um grande defensor da importância de se educar a criança como um ser integrado, bem como do papel decisivo da experiência emocional no núcleo do comportamento racional. De acordo com esta perspectiva, o jogo faz parte do ambiente natural da criança e nele é que será possível o seu desenvolvimento de modo seguro.

Porém, não é intenção de apresentar aqui o percurso teórico do jogo e da brincadeira no pensamento educacional ou a sua presença nas diversas modalidades artísticas. Embora relevante, seria esse outro trabalho investigativo; porém, se quer destacar a importância e estreita participação do lúdico como instância desencadeadora de processos de ensino e aprendizagem nas atividades artísticas em ambientes educacionais. Nesse movimento, apesar do fato das atividades lúdicas que envolvem jogos e brincadeiras estarem mais associadas à afetividade, sendo seus elementos as emoções, a imaginação e a fantasia, o intuito é destacar também a sua participação na promoção de ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>26</sup>, tema desenvolvido no próximo item dessa pesquisa.

---

<sup>25</sup> ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

<sup>26</sup> Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como sendo "[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o seu nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com

Do caráter racionalista dado à Educação em todas as instâncias, desde a infância até o ensino superior, no qual se privilegia o desenvolvimento de aspectos ligados à cognição, emerge pensar qual o lugar do lúdico nos afazeres escolares. Embora a ludicidade possa estar presente nos processos de ensino-aprendizagem de todos os campos do saber, é na Arte que encontra seu perfeito ambiente, tanto associado ao prazer e à diversão, quanto à teoria do “jogo sério”.

Para Cassirer (2005, p. 258), “Ninguém pôde jamais negar que a obra de arte nos propicia o mais alto prazer, talvez o prazer mais duradouro e intenso que é capaz a natureza humana”. Porém, alerta o autor que as abordagens hedonistas não conseguem alcançar os seus propósitos como fundamento da Arte, dada a amplitude dos fenômenos ligados ao prazer, o que lhe conferem ambiguidade e imprecisão sobre o seu sentido.

No entanto, por lúdico não se focará, agora, o aspecto ligado ao prazer, mas o seu caráter na Arte enquanto uma espécie de “jogo sério”<sup>27</sup>. O comportamento humano, ao participar de um jogo, pode ser comparado àquele que acontece na experiência de fruir ou fazer Arte. Não que, nesse momento, desapareçam todas as relações e fins que determinam a sua existência – até porque, se assim fosse, não seria possível a catarse, sobre a qual foi explanado há pouco. Mas, de forma muito peculiar, essas determinações permanecem “em suspenso”, já que as relações fundamentais com as experiências de vida são realizadas, por meio da Arte, de maneira não consciente.

Loos e Cebulski [no prelo] conjecturam que tal se deve à natureza da Arte, que se compara à do jogo: é o próprio jogo que é ressaltado no momento em que se joga, e não a subjetividade de cada um dos jogadores. Não há um *sujeito* que esteja jogando ali, já que, independente de quem o esteja fazendo, a natureza do jogo permanece sempre a mesma.

---

companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2011, p. 97). Logo, define o avanço cognitivo individual propiciado pela interação com o outro. E se estamos em constante interação, como também, em constante desenvolvimento, a *alteridade* aparece como fundamento do sujeito, pois se perfaz pelo outro, como lembra Molon. (2003). A estreita relação do plano cognitivo e afetivo e suas implicações na ZDP, ou seja, no desenvolvimento humano, serão ampliadas no decorrer desse estudo.

<sup>27</sup> As relações entre a natureza da Arte e a do jogo são discutidas por Hans-Georg Gadamer, em “Verdade e Método – Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica”, (pp.174-219), Editora Vozes, 1999.

O “centro das atenções”, no caso da Arte, é também o objeto artístico que está em foco no momento, e não o que está se passando com cada uma das pessoas que o estão apreciando. A configuração ali apresentada, em forma de Arte, “interage” com cada apreciador/expectador, mas não “perde” ou “desgasta” sua essência. Isso tem implicações para a questão da representação da obra artística, já que a Arte, por possuir pouco compromisso com a lógica e a racionalidade, acaba por não precisar separar seu genuíno “ser” (o sentimento ou conjunto de sentimentos do qual nasceu) de sua representação. Ao seu “ser” pertence, necessariamente, a possibilidade de se representar.

Essa “fidelidade” da representação ao sentimento que a originou acaba, conseqüentemente, por facilitar a postura de contemplação por parte de quem aprecia um objeto artístico. As pessoas são atraídas pelas qualidades e sentimentos que ele representa, por algo que deve ser experimentado “por si mesmo”, e é isso que faz com que ele seja admirável, desejável, sem que haja um motivo claro para isso. Ou seja, a Arte tem um fim em si mesma: é admirável e desejável independente de outros valores (utilitários, por exemplo) e é justamente por essa condição que cumpre sua função junto à humanidade. (LOOS; CEBULSKI, no prelo).

Tendo o lúdico sua presença garantida na Arte e a mesma estar presente na escola, é importante frisar que isto não significa que a sua atuação seja plena e eficaz, dado o viés racionalista impregnado no pensamento e ações educativas. Sendo a dicotomia preponderante, assim como o são as instâncias intelectivas no âmbito escolar, é possível observar a consequência disso no parco desenvolvimento socioemocional dos aprendizes, o que redundava em déficits tanto cognitivos como afetivos. E para a Arte, nesse panorama, entre outros afazeres, é atribuída a função de fornecer diversão ou promover “melhorias comportamentais”, associadas à timidez, agressividade, por exemplo.

No processo de ensino-aprendizagem, seja de atividades artísticas ou não, o caráter afetivo da ludicidade traz nos seus elementos, como a imaginação e a fantasia, a possibilidade de maior regular e equilibrar justamente o desenvolvimento socioemocional dos educandos. Isto porque estão atreladas às emoções humanas e as suas motivações subjacentes, presentes tanto na criança quanto no adulto.

Sobre tais aspectos, Vygotsky se debruça de modo particular na conferência *A imaginação e seu desenvolvimento na infância* publicada na coletânea intitulada *O desenvolvimento psicológico na infância*:

A atividade da imaginação está estreitamente ligada com o movimento de nossos sentimentos. Com muita frequência, tal ou qual estrutura revela-se irreal do ponto de vista dos momentos racionais que servem de base para as imagens fantásticas, mas é real no sentido emocional. [...] Este, com efeito, é um dos momentos fundamentais, que explica muito sobre a peculiaridade do desenvolvimento da imaginação na infância e nas múltiplas formas da fantasia na idade madura. A essência do fato consiste em que a imaginação é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais. (VIGOTSKI, 1998, p. 124).

Logo adiante Vygotsky diz categoricamente que o ponto de partida para se estudar a imaginação é que esta tem como “motor principal o afeto”. Embora não descarte a sua participação na formação do que chama de *pensamento realista*, naquilo que denominou de *pensamento visionário*, imaginativo, interessa a permissão do alívio emocional ao transmutar os afetos indesejáveis ou confusos em visões que acalmam, dão prazer, pois se “[...] obtêm uma satisfação fictícia evidente, que é também uma substituição da satisfação real de processos emocionais”. (*Idem*, p. 125). Independente do estágio de desenvolvimento do indivíduo, a imaginação atende aos impulsos emocionais, exercendo uma função psicológica importante:

Isso ocorre quando a realidade diverge notoriamente, em algum sentido, das possibilidades ou necessidades da criança, ou quando, devido a uma série de circunstâncias, em primeiro lugar em consequência das condições de educação, a criança adota uma situação falsa, deformada, com respeito à realidade. Encontramos, então, aquilo que, sob outras formas, se manifesta em qualquer pessoa adulta desenvolvida e na que criança que evolui normalmente no aspecto social, precisamente essa forma peculiar de atividade do pensamento, em que este está subordinado a interesses emocionais. (VIGOTSKI, 1998, p. 125).

Na constituição do pensamento racionalista, a imaginação está intimamente conectada com o desenvolvimento da linguagem, sendo fator que desencadeia o acréscimo de dados que permitirá a ampliação de leitura de mundo do indivíduo por meio das referências e elementos trazidos da cultura. Por conseguinte, a sistematização de signos no interior da mente com a intervenção dos demais constructos a ela associados, se trata de uma operação psicológica complexa. A compleição da imaginação no constructo

das funções psicológicas superiores se dá de maneira tal que nas atividades de elaboração de conceitos, a imagem nova se associa àquela presente na memória pelas impressões ou marcas nela deixadas, combinando e reelaborando os dados das experiências anteriores. Ou ainda, via atividade criadora ou combinatória, pelas quais são criadas imagens ou ações reelaboradas a partir dos dados da experiência anterior.

Num nível alto de desenvolvimento do pensamento criam-se imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante. A partir disso, torna-se compreensível a complexa relação existente entre a atividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases do seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1998, p. 129).

A presença da imaginação nos processos artísticos, seja no seu fazer ou no seu fruir, permite acesso a realidade de uma forma diferente daquela apresentada pelo conhecimento científico. Justamente porque a Arte faz a síntese das emoções, explicadas pelo processo da sua internalização (processo de reconstrução interna de uma operação externa) no qual são conjugadas as atividades *interpsíquicas* (o olhar do outro sobre determinada questão, o que implica em valoração, no julgamento de como o outro pode regular as ações e pensamentos de outrem, de caráter externo, contextual), resultando em atividades *intrapsíquicas* (neste caso, as emoções que sofrem uma “reorganização”, por vezes, uma depuração).

Apesar de fidedigna a afirmação que nesse processo de internalização das emoções (que envolve sobremaneira a subjetividade) pode em muito a Arte contribuir, no entanto, isso não caracteriza, segundo Vygotsky, a participação da imaginação nos processos superiores do pensamento.

[...] a imaginação se caracteriza não por uma melhor conexão com o aspecto emocional, não por um grau maior de consciência, não por um grau menor ou maior de concretude; essas particularidades também se manifestam nas distintas etapas do desenvolvimento do pensamento. Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se difere da cognição imediata da realidade. Junto com as imagens que se criam durante o processo de cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que são reconhecidas como produtos da imaginação. Num nível alto de desenvolvimento do pensamento criam-se imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante. (VIGOTSKI, 1998, p. 129).



Justamente nesse movimento de “se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência”, a Arte pode estar presente, pois é da sua natureza ser outra realidade, mais intensa, pelo prisma do olhar do artista e daquele que a aprecia. A cada novo deslocamento, o adensamento dessa atitude libertária fornece ao sujeito uma consciência preñe de novas possibilidades de leitura do real, cada vez mais complexas e enriquecidas, em cujas bases se encontram as forças motivadoras da imaginação.

Daí a defesa de Vygotsky da imaginação ser uma função vital e necessária, constituidora da psique humana que permeia as suas ações, pois antevê o futuro, dialoga com o passado e fecunda o presente. Nas palavras do poeta português:

Dizem que finjo ou minto  
Tudo que escrevo. Não.  
Eu simplesmente sinto  
Com a imaginação  
Não uso o coração.

Tudo o que sonho ou passo,  
O que me falha ou finda,  
É como que um terraço  
Sobre outra coisa ainda.  
Essa coisa é que é linda.

Por isso escrevo em meio  
Do que não está ao pé,  
Livre do meu enleio,  
Sério do que não é,  
Sentir, sinta quem lê!

(FERNANDO PESSOA, *Isto*. In: Cancioneiro, 1990, p.165)

No ato da criação artística a situação imaginária é o próprio *elum* que circunda todo o processo. Mas, como essa capacidade se desenvolve e até que ponto isso acontece?

Baseado em Vygotsky, foi aqui apresentada a instância afetiva da ludicidade e um dos seus elementos fundadores - a imaginação -, que por sua vez, está intrinsecamente atrelada às atividades de criação, de maneira especial no campo da Arte. O processo imagético principia e acompanha o do desenvolvimento da linguagem, ou seja, tem o seu início na infância.

Eis a exegese de Sant’Ana-Loos (2013, p. 253) sobre o que diz Vygotsky no seu ensaio intitulado “La Imaginación y El Arte em La Infancia: ensayo psicológico”:

A situação imaginária é a principal característica definidora das atividades que envolvem a ludicidade, como também as artes. E, mesmo que a capacidade simbólica ainda esteja em desenvolvimento, diz Vygotsky que os processos criadores aparecem já com todo o seu vigor desde a mais tenra infância. Afirma que, dentre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia, figuram a capacidade criadora das crianças, o papel das atividades criadoras em seu amadurecimento e desenvolvimento em geral, bem como o fomento desta capacidade pelos adultos.

E é nas atividades lúdicas e espontâneas do faz-de-conta, jogos e brincadeiras que deve se calcar os estudos sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento do indivíduo. O marco que define o surgimento dos processos imagéticos é a necessidade que tem a criança em idade pré-escolar em resolver as suas questões volitivas – desejos que não são atendidos e por isso não esquecidos – transmutados e supostamente resolvidos em situações de faz-de-conta, em brincadeiras. No capítulo intitulado “O papel do brinquedo no desenvolvimento”, da obra *A formação social da mente*, Vygotsky explica como acontece esse fenômeno, só possível enquanto *atividade humana consciente*:

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VIGOSTSKI, 2011, p. 109).

Apesar de estar implícito o papel da imitação<sup>28</sup> da criança nos seus folguedos e faz-de-conta, Vygotsky alerta que a atividade imitativa vai muito além da mera reproduzibilidade, pois a criança expressa dados da sua memória reelaborando-as criativamente numa nova realidade, e nela imprime a sua marca, os seus desejos e aspirações do momento. Mas tal impressão não deve ser confundida com a ausência de regras, como se fosse possível uma

---

<sup>28</sup> De acordo com Oliveira (2011, p. 65), para Vygotsky a imitação “[...] não é mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento.”

brincadeira calcada somente nos desejos individuais da criança. Ao contrário, é na existência das regras (desde que bem delimitadas) que está calcada toda e qualquer brincadeira; o seu caráter de jogo exige que assim seja.

Por mais que isso possa parecer contraditório, de início, é no âmbito das regras que a liberdade de criação está garantida, tanto nas brincadeiras infantis quanto nas atividades artísticas. Mesmo quando se apregoe a liberdade total de criação artística, com a ausência de regras, isto por si só já configura uma regra a ser seguida. Não é, porém, o intuito desse estudo fazer um ensaio sobre a liberdade nos processos criativos, sejam eles fora ou dentro do campo da Arte<sup>29</sup>. O que ganha destaque é o seu caráter de aprendizagem, pois a criança tendo como limites as regras impostas pelo jogo aprende sobre os seus próprios desejos, já que se encontra impossibilitada de avançar segundo os ditames do próprio querer.

Continuamente a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança se vê diante de um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre no brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo. [...] o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo. As noções de Espinosa de uma “uma ideia que se tornou um desejo, um conceito que se transformou numa paixão” encontram seu protótipo no brinquedo, que é o reino da espontaneidade e liberdade. Satisfazer às regras é uma forma de prazer. [...] Ensina-se a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VIGOSTSKI, 2011, p. 118).

Em termos desenvolvimentais, as ações imaginadas pelas crianças nos seus jogos e brincadeiras carregam em si um ingrediente importante ao desenvolvimento cognitivo humano<sup>30</sup>, ao projetá-las para o futuro, numa franca perspectiva de criar novas possibilidades de aprender e (res)significar o mundo. Isso envolve processos de abstração, em extrair as ideias contidas no

---

<sup>29</sup> Um bom começo investigativo nesse campo se encontra nos argumentos acerca da filosofia da arte de Hegel, tendo como reflexão o campo estético, a construção da liberdade do ser e da autonomia no processo de criação artística nas suas obras *Cursos de Estética* (2001) e *Fenomenologia do Espírito* (1992).

<sup>30</sup> Sobre isso discorre Oliveira (2003), na obra “Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico”.

assunto ou tema da brincadeira, indo para além das atividades suas do cotidiano.

Nas palavras de Vygotsky (2011, p. 124):

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre o trabalho e brincar, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental.

Do que foi exposto até aqui foi possível compreender que o caráter lúdico presente nos jogos e nas brincadeiras infantis se reveste tanto de aspectos cognitivos (por conduzir à abstração) como afetivos (processos imagéticos e sua força motivadora, propulsiva). Tais incentivos não se esgotam na primeira infância; na idade escolar, o lúdico está (ou deveria estar) presente nas atividades organizadas em torno do currículo, em todas as disciplinas, não só ao espaço dado ao ensino da Arte ou da Educação Física.

“Na idade escolar, o brincar não desaparece, mas permeia a atividade em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras)”. (VIGOTSKI, 2011, p. 124). Como é da natureza do jogo e do brincar o seu caráter coletivo, aliado a aderência voluntária e motivada justamente pela ludicidade, Vygotsky faz a defesa de que a brincadeira é uma situação ímpar, promotora do desenvolvimento humano via ZDP.

[...] o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 122).

Da mesma maneira, se quer defender neste estudo que as atividades artísticas se revestem desse mesmo caráter, pois trazem no seu bojo a ludicidade, além dos processos catárticos, que incidem em momentos de ensino-aprendizagem em espaços educacionais ou não. E com igual vigor e intensidade podem atuar no decorrer da existência humana, integrando as

instâncias cognitivas e afetivas, ao promover o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos por meio da Arte.

Os próximos itens desse capítulo serão dedicados justamente a explorar mais profundamente as contribuições de Vygotsky para os campos da Arte e do desenvolvimento humano, ao trazer como tema a ampliação do conceito de ZDP e da catarse, relacionando-a com os processos cognitivos e afetivos, na busca de uma visão e melhor direcionamento do bem viver humano.

#### 1.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)



Ilustração 5

**School of Velazquez**, George Deem (1987)

Disponível em:

<http://www.museumsyndicate.com/item.php?item=34697>

Acesso em 22/07/2013.

De que maneira as aproximações entre seres e coisas acontecem?

O que instiga, chama a atenção, pede solução, define-se por um instante para depois novamente ser objeto de dúvidas, elucubrações, até que por fim se aquieta, contente, até vir, de repente, um novo olhar...

Estaria a infanta sendo observada por aprendizes ou ela mesma foi extraída da possibilidade de frequentar os bancos escolares comuns? A sua real condição lhe tirou o contato com a dureza e simplicidade das carteiras e cadeiras das crianças do mundo, impedindo-a de se integrar com a vida com uma plenitude maior? A pose estudada da menina da realeza, intangível e impenetrável, estabelece a possibilidade das pessoas ao seu entorno com ela se comunicar, comover, criar um contato permeado pelo afeto e admiração? O quê acontece com aquele que vê, contempla e observa essa imagem, fortemente interessado nos seus elementos formais e poéticos?

Ambientes de aprendizagem estão em toda a parte, independem de carteiras escolares perfiladas, vazias de gente e de “conteúdos”. Então, como se aprende e se ensina as coisas desse mundo?

Para Vygotsky, a escola é um lugar privilegiado da esfera cultural no qual isso é possível. Mas não é só nos ambientes escolares que o fenômeno do ensino-aprendizagem acontece. Como já discorreremos neste estudo, sendo uma necessidade humana, a aprendizagem ocorre desde a infância, primeiro por intermédio da imitação, numa ação entre pessoas (porém não só) para promover o acréscimo de saberes que propiciem o seu desenvolvimento. Aqui se defende, porém, que o movimento específico ocorrido no interior dos planos de desenvolvimento, que recebeu a denominação de Zona de Desenvolvimento Proximal, carece de ampliação, pois nele tem sido evidenciada (quase sempre), a sua esfera no âmbito cognitivo, dicotomizando um conceito tão caro à Vygotsky, que conferia um sentido monista da realidade e, por conseguinte, da psique humana, assunto já evidenciado nessa pesquisa.

O conceito de ZDP é tido, geralmente, como um indicador do problema geral da relação entre educação e desenvolvimento cognitivo, mas, se o processo pelo qual emerge a ZDP apoia-se na alteridade (que é afetiva, já que trata das relações, de como as pessoas se afetam<sup>31</sup> mutuamente), e se Vygotsky assumiu que “as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo” (VIGOTSKI, 2003, p.121), a ZDP deve ser, portanto, um fenômeno que se constitui um bom exemplo a se buscar para traduzir as relações funcionais entre cognição e afetividade (SANT’ANA-LOOS, 2013).

Primeiramente, se pretende ressaltar que o fenômeno da ZDP se configura enquanto processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, pode ocorrer de modo não linear. Sobre esse aspecto diz Sant’Ana-Loos (2013, p. 138-139):

---

<sup>31</sup> Parece ser possível aplicar, em tal contexto, o entendimento acerca dos afetos explicitado, primeiramente, no artigo intitulado “Afetividade, Cognição e Educação: Ensaio acerca da Demarcação de Fronteiras entre os Conceitos e a Dificuldade de Ser do Homem”, **Educar em Revista**, 2010. A ampliação do conceito de afetividade implica, num primeiro momento, em saber que a interação entre as coisas nada mais é do que compreender como as coisas se **afetam** mutuamente e até mais, no hiperespaço, na realidade mais ampla. Assim, pode-se pensar a **afetividade** em um plano mais amplo, não somente restrita às relações íntimas entre as pessoas, nas quais as paixões humanas são as mais visadas. Sobre esse e outros aspectos ligados à afetividade ampliada, serão objeto de estudo no próximo capítulo da presente pesquisa.

Acontece que Vygotsky havia feito uma análise do pensamento freudiano, e reconhecia o sentido procedente de seus conceitos básicos (VYGOTSKY, 1991). [...] Assim, pode haver a operação do indivíduo com o seu *alter ego*, do *eu* com a sua humanidade, e isso ainda se constituir uma ZDP, já que o sentimento de pertencer e de necessitar recorrer a ela continua sendo fruto da interação social; claro, se isso obedecer às exigências básicas de tal fenômeno.

A *teoria sociointeracionista* integra as bases para a construção das funções psicológicas superiores, lugar onde as funções psicológicas elementares (típicas do início da vida humana) paulatinamente se atualizam, interiorizando recursos de modo a equipar o indivíduo para melhor sentir e agir na realidade. E sobre esse constante *desenvolver observando o próprio desenvolver e de outrem*, Vygotsky afirma ser possível notá-lo desde a partir de sua gênese e evolução nos *quatro planos genéticos de desenvolvimento*:

(1) *Filogênese* – diz respeito à história da evolução de uma espécie (no nosso caso, a humana), a qual, até um dado momento histórico, definiu limites e possibilidades de desenvolvimento que repercutem em sua constituição física e psicológica; (2) *Ontogênese* – considera a trajetória de desenvolvimento vivenciada por cada indivíduo da espécie, no caso dos humanos, por cada pessoa; geralmente, considerando-se aquilo que é típico de cada espécie, pode-se prever o caminho ontogenético de cada um dos seus membros, mesmo em termos de comportamento; (3) *Sociogênese* – refere-se à evolução da organização social e cultural do grupo em questão; inclui a linguagem, a disponibilidade de amplificadores culturais (instrumentos que ampliam as possibilidades definidas pela filogênese e ontogênese da espécie), os valores, os hábitos e os costumes; (4) *Microgênese* – leva em consideração a história de cada fenômeno psicológico, incluindo as formas de sua aquisição; analisa o percurso entre o “não saber algo” de uma maneira detalhada, como se olhássemos um pequeno fenômeno com uma lente de aumento a fim de compreendê-lo melhor. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 207).

Tendo em vista a perspectiva dialética que encampa toda a obra vygotskyana, em cada uma dessas fases e por vezes concomitantemente, o(s) indivíduo (s) auferem recursos para lidar com a realidade, interagindo com o(s) outro(s), com o ambiente, consigo mesmo. Disso se depreende que, na medida em que ocorre a interação, o outro e o ambiente também se modificam; “[...] em cadeias de diversificadas e infinitas combinações, o processo essencial é sempre o mesmo: interações que se atualizam e que, ao mesmo tempo, atualizam os indivíduos nelas envolvidos.” (*Idem*, p. 209).

O processo em que o homem se torna humano envolve a relação interpessoal concreta com outros homens que vai crescer no indivíduo; nas palavras de Oliveira (2011, p. 39) “as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico”. Chamado de *processo de desenvolvimento*, acaba por integralizar os sistemas de *sentido subjetivo* de cada indivíduo envolvido em interações, de modo a agregar e fazer novas combinações dos os processos simbólicos em geral envolvidos e das emoções que acompanham esse movimento, também levando em conta o contexto cultural em que acontecem. (GONZÁLEZ-REY, 2004). Nesse processo, Vygotsky denominou como sendo os *processos interpessoais* as relações compartilhadas entre as pessoas que acontecem no *nível social*, e de *processos intrapessoais* aquilo que ocorre no nível dos *sentidos subjetivos*.

As relações dialéticas que permeiam todo o pensamento de Vygotsky e agora visíveis no estudo as questões desenvolvimentais permitem avançar entre os seus sistemas propostos e tentar apreender a sua dinamicidade via a análise dos quatro planos genéticos, de modo a aproximá-los teoricamente dos níveis de desenvolvimento e da capacidade de aprendizagem dos indivíduos. E, nesse sentido, já de pronto é possível anunciar a importância do plano da *microgênese*, no qual justamente deve estar inserido o entendimento da ZDP e de toda a investigação a respeito da localização das interações ocorridas e dos seus desdobramentos na aprendizagem<sup>32</sup>.

Ao contrário de outros teóricos da psicologia do desenvolvimento, seus contemporâneos, criadores de hipóteses nas quais trazem a possibilidade de vários planos de desenvolvimento a partir de diferentes faixas etárias, Vygotsky lança a ideia de que são apenas dois, e que se apresentam durante toda a existência humana – a *zona de desenvolvimento potencial* e a *zona de desenvolvimento real*.

Tendo observado atentamente o desenvolvimento infantil e já elaborado a sua teoria sobre as funções psicológicas superiores, lhe chamou a atenção o fato de que:

---

<sup>32</sup> Caso isso não ocorra (e é recorrente o fato da não contextualização dos fenômenos ligados à ZDP no âmbito da microgênese, principalmente nos manuais pedagógicos), Sant’Ana-Loos (2013, p. 212) adverte que podem ocorrer distorções ou inconsistências no seu entendimento, algumas delas apontadas em sua tese de doutoramento.



[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VIGOTSKI, 2011, p. 80).

A partir do momento em que a criança já possui no seu repertório certos ciclos completados, devido ao nível de desenvolvimento das suas funções mentais superiores, é possível estabelecer a sua *zona de desenvolvimento real*, de caráter retrospectivo, pois fornece dados a respeito de algo que já aconteceu. Ou seja, de uma aprendizagem já concluída na qual a criança resolveu de modo independente um assunto em questão. O segundo nível, a *zona de desenvolvimento potencial*, mensura algo que está na iminência de acontecer, sendo presumível antevê-la de forma potencial. Nela, existe a possibilidade da criança exercer a sua capacidade no sentido de ampliá-la em relação a determinado assunto ou tarefa, desde que auxiliada por um adulto ou alguém que naquele assunto ou tarefa possui um saber ou habilidade mais desenvolvida. Seu caráter é prospectivo; leva em conta as possibilidades do meio ajudarem a concretizar uma determinada parte do seu desenvolvimento, de uma aprendizagem a se completar.

Entre uma e outra, localiza-se a *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Para Sant'Ana-Loos (2013, p. 213), a ZDP “[...] indica o momento de construção conjunta de um conhecimento, o momento de uma aprendizagem que está se realizando de modo dialético, o processo de desenvolvimento em andamento”. Segundo Vygotsky, na Zona de Desenvolvimento Proximal,

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2011, p. 103).

Dado o caráter especialmente interativo da ZDP nos processos de aprendizagem, ocorridos nos planos intersubjetivos e intrasubjetivos, o mesmo se pode dizer dos processos de desenvolvimento. Tais fundamentos foram articulados na obra “A formação social da mente” (2011), de modo especial no capítulo intitulado “Aprendizado e Desenvolvimento”, referindo-se às crianças

em idade escolar. No entanto, para além das fronteiras dos espaços escolares, acredita-se da sua aplicabilidade em qualquer situação com potencial de ser um momento de aprendizagem. Pois o carácter dinâmico que confere às interações amplia as possibilidades de construção não só de saberes voltados às esferas cognitivas, mas também afetivas, como, por exemplo dos processos catárticos ocorridos na Arte, o que será objeto de discussão do tópico adiante.

Mas, antes disso, compartilha-se aqui a ideia de Sant'Ana-Loos (2013) de que o conceito de ZDP, de cunho teórico, em muito pode se efetivar em âmbitos escolares em prol de garantir o sucesso (ou, ao menos, procurar o sucesso) na real produção de conhecimento, em processos de aprendizagem em que se privilegie momentos de ZDP. Sua atuação pode, contudo, ir além disso:

Sua introdução do âmbito do projeto vygotskiano para a Psicologia significava algo ainda mais significativo: uma espécie de âncora para explorar a gênese das funções psicológicas superiores. Considerando-se como um dos importantes resultados interativos a (re)construção de recursos psicológicos entre os indivíduos envolvidos, a zona de desenvolvimento proximal representa a *região dinâmica* que permite a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, pois, propicia a reconstrução pelo sujeito, por meio do processo de internalização, de uma atividade originalmente social, compartilhada, interativa. Assim, observa-se que a ZDP se configura como um conceito aberto à dinamicidade e especialmente representativo do método dialético adotado por Vygotsky, ao mesmo tempo em que tipifica a base de suas concepções interativas sobre desenvolvimento e educação. (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 214-215).

O carácter social da Arte, tanto no seu fazer como na sua fruição, se perfaz no outro. Confere-lhe alteridade por excelência; logo se faz pela via da interação. E nesse processo, a catarse tem o seu lugar, pois, segundo Vygotsky, trata-se de uma propriedade psicológica da Arte. Seria ela capaz de promover o desenvolvimento, da cognição e da afetividade humana, via processos catárticos? Esse é o tema que segue.

## 1.5 A CATARSE E SUA RELAÇÃO COM PROCESSOS COGNITIVOS E AFETIVOS



Ilustração 6  
**Selfportrait**, Salvador Dali  
 Disponível em:  
<http://www.behance.net/gallery/TRIBUTE/3053765>  
 Acesso em 22/07/2013.

Do que são feitos os nossos pensamentos?

Miragens, delírios, sonhos, memórias, imaginação... Espanto, medo, aversão, admiração, terror, piedade. Alguns são bonitos; outros, horripilantes. Em muitos há ternura; noutros, atrocidades. Tem aqueles que são leves como uma pluma; outros pesam como tijolos. Às vezes rápidos e diligentes; por vezes, tão tranquilos, tediosos, enfadonhos que se arrastam, sem pressa.

Porventura é possível se esvaziar deles, dos pensamentos?

O que fazer quando nos invadem de modo tão intenso, que paralisa, estremece, e depois que se vão, deixam no corpo um formigamento, talvez letargia? Lembranças da infância, de um ou outro momento, talvez?

Resta saber se aqui se fala de pensamentos ou sentimentos. Define-se o pensamento pela via dos sentimentos ou é o contrário?

Na catarse presente na reação estética (bem como em outras situações psíquicas), o *pensamento* – expressão máxima da racionalidade segundo os paradigmas vigentes –, e os *sentimentos*, muitas vezes tomados como um fenômeno frágil, incerto, até perigoso, caracterizados no senso comum via ideário romântico estereotipado, configuram processos distintos, mas que não se dissociam. Conforme foi alertado anteriormente, o próprio entendimento da natureza e da condição humana pode ficar comprometido quando se opta por analisar o mundo somente por meio da razão (cognição) ou da emoção (afetividade), como expressou Bruner (*apud* LEME, 2003):

Segundo Bruner, a tradicional distinção conceitual entre afetividade e cognição, traçada tanto na filosofia quanto na psicologia, delimita regiões e fronteiras sobre o funcionamento psicológico pouco úteis, na medida em que nos obriga a criar pontes conceituais para relacionar o que, talvez, nunca deveria ter sido separado. Pensamento, razão ou cognição, assim como emoção, afeto ou paixão são abstrações formuladas para contrastar estados mentais construídos na interação com o mundo. (LEME, 2003, p. 92-93).

Assim, independentemente da sociedade atual privilegiar a racionalidade, o fator de aferição de como as coisas realmente afetam as pessoas sobrevém das emoções. E a interação entre a cognição e a afetividade é que, ao fim, fornece a base real do que se vivencia. Pode-se até “calcular” que se vive bem, mas somente o sentimento, a emoção, pode aferir essa condição. É nesse sentido que o presente estudo busca incitar também a reflexão acerca dos riscos que as distorções sobre a ciência das coisas humanas – aquelas causadas pela utilização de apenas um viés – pode acarretar até mesmo para a sobrevivência da espécie.

Portanto, para se entender a abrangência da afetividade no fenômeno catártico presentes nas atividades artísticas, articuladas num processo educacional que promova o desenvolvimento humano, é fundamental que seja abordada num sentido mais abrangente, no qual seja possível observar com maior sobriedade a afetividade e seu respectivo protagonismo no desenvolvimento humano. Qual seria esse sentido?

Deve-se considerar, em primeiro lugar, o movimento existencial completo das coisas para então se ter a clareza daquilo que as coloca em movimento. Pois o correto discernimento das coisas que afetam e são afetadas configura a base do entendimento da *Afetividade Ampliada: afetar e ser afetado* emerge de movimentos variados, impulsionados em instantes distintos. Descarta-se assim, uma suposta passividade no movimento existencial das coisas, uma vez afetar é uma espécie de reação quando se é afetado.

As coisas são colocadas em movimento por meio de um núcleo de propulsão desses vários movimentos interconectados. Nesse processo, consideram-se seus desvios, as derivações, os reagrupamentos e as escolhas posteriores para novos objetivos ou direções. Apropriando-se do significado etimológico do termo, a ignição do movimento, e por consequência das ações,

no caso humano, seriam as emoções: o prefixo ‘e’ significa “pôr-se em” ou “colocar-se em” (relação a algo); e ‘*moção*’ significa “movimento”. Ou seja, ‘*emoção*’ é “aquilo que nos coloca em movimento” (DEBRAY, 1993).

Desse modo, o componente “emocional” está sempre contido na dinâmica da existência das coisas, resultado de como elas afetam e são afetadas pela realidade a qual são inerentes. E, de um jeito ou de outro, tornam-se o que são a partir de suas motivações, que possuem cunho emocional.

Portanto, é importante, em tese, se estar atento no que se refere especificamente ao caso humano, ao funcionamento das emoções e no entendimento do que vem a ser a afetividade, quer seja nas relações humanas, quer seja na interação do homem com o mundo.

Pode-se afirmar que todas as ciências, todas as disciplinas escolares, enfim, todas as áreas do conhecimento, buscam compreender como as coisas interagem entre si, na medida em que essas relações são seus objetos de estudo. Nisto reside também a compreensão do paradigma da mutualidade, privilegiado pela interação entre as coisas, que se funda em como as coisas se afetam e são afetadas. Pode-se considerar, inclusive, a realidade mais ampla do hiperespaço. Desta maneira, torna-se possível pensar a *afetividade* numa perspectiva ampla, sem estar restrito apenas às relações afetuosas entre as pessoas, circunscritas às paixões humanas.

Por esse prisma, o conhecimento está intrinsecamente conectado à compreensão do movimento existencial das coisas pela dinâmica mútua de afetar e ser afetado. Ou seja, ele é o resultado de interações, do sentido de *afetividade* envolvido nas relações, tanto de coisas quanto de pessoas.

A Arte pode se tornar uma espécie de elemento desencadeador, nos processos de desenvolvimento humano, dos constructos psíquicos que auxiliarão o indivíduo a aprender a entender com maior clareza seus sentimentos, a sua afetividade, como forma de melhorar o uso do conhecimento acerca das coisas humanas. Faz parte do universo da Arte conceber o fim e os meios existenciais os quais os seres humanos se propõem criar e recriar com finalidade de uma existência plena.

Ela é uma semeadora de valores éticos, na busca da felicidade humana, a partir de perspectivas afetivas e emocionais que caracterizam o viver e

conviver da espécie e tais aspectos exprimem-se na e pela prática da produção e da fruição artística, fato que se destaca na ocorrência do fenômeno catártico inerente à Arte.

Nesse momento, importa lembrar os apontamentos já feitos sobre as concepções de Vygotsky acerca das relações entre a afetividade e a cognição. Nesse sentido, menciona González-Rey (2000) que Vygotsky defende a existência de interconexões funcionais entre ambas as instâncias, nas quais os sentimentos são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, sendo que estes acontecem a partir dos e nos processos volitivos. Sob esse prisma, a função psicológica que potencializa as demais é a *vontade*. A ênfase em uma ou outra função psicológica, a ser priorizada em diferentes momentos, é orientada pela vontade, a qual se constitui o mecanismo de potencialização e de realização da condição do ser humano (aqui se nota a forte influência de Espinosa no pensamento de Vygotsky).

Mas seria possível a volição acompanhar os processos catárticos, dada a intensidade emocional que lhe é inerente? A confusão pode se estabelecer nesse debate desde que se esqueça do caráter desse fenômeno psíquico. Pois sendo próprio da catarse “purgar” sentimentos, limpar os seus excessos (ARISTÓTELES, 1993), libertar aquilo que lhe é estranho (ABBAGNANO, 2003), clarificar as emoções (VIGOTSKI, 2001), ou seja, preservar a integridade da psique do indivíduo, ao contrário de diagnosticar a catarse como algo que não se tem controle, justamente aí reside o seu caráter enquanto autorregulador das funções psíquicas superiores.

De acordo com Abbagnano (2003, p. 120), catarse é a “libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe.” O que torna plausível a catarse vir a ser um fenômeno educativo ao fazer progredir no indivíduo o entendimento daquilo que o afeta a ponto de incomodá-lo, de modo indesejado, malquisto. Seria o embate e a clarificação dos sentidos que devem permear as relações humanas, servindo para interações interpessoais, e também nas relações das pessoas com o meio ambiente; tendo em vista, por exemplo, os impactos ambientais oriundos da exploração dos recursos naturais, drasticamente presentes em nosso modelo atual de crescimento econômico.

Mesmo com essa atribuição afirmativa, que prevê uma “função” educativa ao fenômeno, na tradição do pensamento ocidental, a catarse tem sido combatida, devido ao seu sentido “purgativo” que lhe é inerente, sendo aproveitada de maneira obscurantista, para dominação principalmente, na esfera política (manipulação da opinião pública, por exemplo). Os críticos entendem que quando o indivíduo se liberta do que é estranho ou mesmo nocivo ao sentido humano existencial, muitas vezes não se esforça para alterar essa realidade que lhe é fora do comum, permanecendo inerte, um sujeito passivo à mercê de outrem que lhe forneça a direção que seguir.

Entretanto, o que aqui se sugere é que a catarse, entendida assim de maneira isolada, é privada justamente, do sentido que a aproxima da Arte. Desse modo reducionista, a catarse não é reconhecida como um dos elementos responsáveis pelo desenvolvimento humano. Considera-se aqui ser fundamental relacioná-la com outro importante aspecto de natureza educativa, exclusiva à espécie humana: o *desenvolvimento socioemocional*, que se traduz no sentimento de pertença ao cenário das coisas do mundo, incluindo nesse aspecto a afetividade e a capacidade de discernimento ético condizente à vida em sociedade.

Defende-se, então, nesse trabalho que a catarse, em consonância a um desenvolvimento socioemocional pautado por valores éticos e afetivos, é capaz de engendrar a mobilização necessária para incentivar nos indivíduos o desejo de conviver, e bem viver, em sociedade. Ou seja, a catarse mobiliza o aparato emocional que motiva o indivíduo a integrar-se à realidade que o circunda, alterando cenários inadequados e perturbadores que clamam por mudanças proativas. Mudanças estas, resultantes dos sentimentos e afetos do indivíduo que a emprega. Vygotsky explica esse papel desempenhado pela catarse da seguinte maneira:

[...] as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas [na catarse] a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. (VIGOTSKI, 1999, p. 270).

Também é relevante destacar que a catarse, da maneira aqui apresentada, torna-se potencialmente um elemento para o desenvolvimento

humano, possibilitando ao educando a capacidade de se autoconhecer, autorregular-se, de conceituar a si mesmo, etc. Sua efetividade prevê alterações profundas no indivíduo, que resultem, não apenas no autoconhecimento, mas, em colocar em prática, por meio de atitudes, aquilo que no campo das ideias e dos sentimentos foi depurado. Sobre essa atribuição da catarse, afirmam Sant’Ana, Cebulski e Loos (2013, p. 66):

[...] como todo instrumento, ela não é nada se não se souber o seu manejo eficaz. Por exemplo, do que vale querer se autoconhecer, se o óbvio a se constatar é que se é “um animal político, logo social”, como diria Aristóteles, e se continuar a ignorar o que de fato significa agir politicamente e socialmente – o que inclui as esferas ética e afetiva. Em outras palavras, sabe-se o que se é, mas não o que fazer com o que se é. Por isso, enfatiza-se aqui, é igualmente imprescindível o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para o autoconhecimento mais genérico de humanidade: a condição de *zoo politikon*.

A reflexão feita no intuito de aproximar os constructos da cognição e afetividade com o fenômeno psíquico da catarse, particularmente atrelada ao campo da Arte, caminhou no sentido de perceber caminhos para se engendrar o desenvolvimento humano. Porém, há, ainda, outras possibilidades para a catarse, segundo o STAA, que correlacionam o sentido da catarse na arte e no campo das emoções para a perspectiva pedagógica. Isso principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento humano enquanto concretização, devir até, do indivíduo como “ser de linguagem” (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA; 2013a; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Para tanto, tal “ser de linguagem”, cada indivíduo precisa se desenvolver, aprender a “dominar” ou estabilizar cada uma das suas dimensões intrapsíquicas (resiliência, *self* e identidade) em consonância com as suas dimensões interpíquicas (alteridade e Verdadeiro Eu). O que só se torna realizável em um caminho de busca de homeostase, que também pode ser visto como superação das instabilidades e supressão das necessidades. E acontece que um pré-requisito para isso ocorrer é a “purgação” daquilo que levou (ou leva) ao desequilíbrio; sendo o recomeço para “voltar” à estabilidade fomentado pela linguagem. Ou seja, a catarse é um instrumento emocional, de sensibilização ao sentido maior da humanidade que depura o sentimento pontual da existência individual. E, por isso, quase que como por definição, leva-nos à abertura dialógica: saímos de nós e vamos ao outro (e vice-versa);



queremos, com isso, estabilizar (em dialética) nosso verdadeiro sentido interacional (a síntese do que nos une e nos causa bem estar, harmonia) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013b; 2013d).

De qualquer forma, o melhor momento para que fique mais claro como o STAA pensa a *catarse* é depois de se apresentar mais detalhadamente seu sentido e papel neste trabalho, o que será feito no Capítulo 3. Por enquanto, acredita-se que tais possibilidades se consubstanciam nos processos de aprendizagem ao longo da vida do indivíduo, de modo espontâneo ou fomentados por um agente educacional, desde que emergja uma especial situação de aprendizagem – a ZDP (respeitando-se os seus quesitos retrospectivos e prospectivos). Por isso, a seguir, intentar-se-á mostrar a necessidade de serem analisadas com mais cuidado as relações possíveis entre a *catarse* e a ZDP, no sentido de reafirmar a importância da Arte para o desenvolvimento humano, tema do presente estudo. Portanto, é o que se segue.

## 1.6 APROXIMANDO OS CONCEITOS DE ZDP E CATARSE



Ilustração 7  
Cartaz do filme **Sociedade dos Poetas Mortos**, 1989.

Disponível em:

<http://belasborboletas.files.wordpress.com/2013/06/essa1.jpg>

Acesso em 22/07/2013.

O que permanece e acompanha, após o êxtase e o arrebatamento? Até quando é possível aguentar uma contagiante alegria, uma satisfação imensa, que perdura por um instante difícil de mensurar, sem que depois o outro extremo se instale e venha tão somente somar desencantos e tristezas?

Talvez a vontade de ser um outro, imitar os seus passos, quem sabe trilhar idêntico caminho, extraíndo o néctar da substância que ainda não vê desenhado em si totalmente, mas que deseja ter, aprender a fazer. Até que,

contente e satisfeito, mesmo sem saber quando, como e porque, imprima em si um pouco do outro.

E num outro instante, num próximo acontecimento assim tão fugaz, a beleza de um novo encontro se traduza em algo novo, que acresça, tanto para o faminto de aprender, quanto para quem tem sede de se dar...

O movimento dialético que permeia as ações humanas é condição *sine qua non* para entender os processos imbricados na aprendizagem, logo, no desenvolvimento humano. Na ZDP, a qualidade das interações deve ser analisada tanto do ponto de vista de quem está na condição de aprendiz, como daquele que proporcionará o aprendizado, em determinada situação de troca interacional. Mas, e quanto à própria situação de aprendizagem em si? Como, quando e onde é estabelecida? Em se tratando de ambientes de aprendizagem, como no espaço escolar, nas aulas de Artes a catarse poderia ser tratada, em um primeiro momento, como o *elum* mobilizador da base afetiva-volitiva produtora da ZDP entre os aprendizes e aqueles dedicados ao ensino. Isso porque, para haver interação de modo a fomentar momentos de ZDP, há que existir alteridade com bases afetivo-volitivas, e isso pressupõe o querer, o desejo de se deixar ser “afetado” pelo outro.

Essa mesma base, por sua vez, perfaz a ludicidade, pois é próprio do jogo e da brincadeira o querer jogar e brincar, aceitando os limites da regra, e desfrutar dos seus prazeres até que se esgote o desejo, e tudo acaba, até que o querer se renove, movido por outro momentâneo desejo, e mais um jogo e brincadeira aconteça. Para que isso sobrevenha, é importante levar em conta que nas atividades lúdicas e as de cunho artístico, o faz-de-conta e a imaginação podem vir a desencadear ZDPs justamente porque ativaram processos catárticos.

É próprio das situações imaginativas criadas pelo viés lúdico que o indivíduo se projete para além do seu comportamento habitual, se alce a outras dimensões por ele criadas a partir do seu próprio repertório de possibilidades, inclusive se permite experimentar vivências emocionais para além dos seus próprios recursos, já internalizados. Tal “terreno lúdico” é lugar, por excelência, para emergir ZDPs, como anuncia Vygotsky (2011, p. 117): “[...] Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do

desenvolvimento sob uma forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.”

Também na fertilidade do “terreno lúdico” das atividades artísticas emergem catarses, seja via identificação ou admiração na fruição da obra de arte ou no fazer artístico. Identificação com aquilo que a obra de arte instiga, podendo levar a uma miríade de emoções, a princípio desconexas, mas com tendência a clarificação após o tempo depurativo. Já a admiração como um dos elementos que impulsionam a ação e o pensamento humanos, no qual o homem se vê perplexo e extasiado diante da incrível e transcendente capacidade humana de criar e recriar.

Dadas as particularidades da catarse, ressalta-se que a interatividade social, própria dos fenômenos artísticos, em muito promove o desenvolvimento na constituição do humano. Vygotsky, já no final da sua vida, quando faz uso nos seus escritos do conceito de ZDP, dedicou-se a buscar no jogo e na brincadeira (e não na Arte propriamente dita) as relações e ideias que pudessem auxiliá-lo na compreensão da formação das funções psicológicas superiores. Segundo Sant’Ana-Loos (2013), seus esforços foram no sentido de buscar compreender integradamente tais processos, buscando também na ZDP um conceito teórico que tivesse uma *função unificadora*.

Embora Vygotsky não tenha concluído o desenvolvimento de tais ideias, dada a sua morte prematura, é possível depreender que a ZDP está intimamente ligada à noção de colaboratividade<sup>33</sup>, já que “[...] juntamente com a noção de que a proximidade do outro *pode ou não* desencadear desenvolvimento, *dependendo das possibilidades da pessoa de usufruir dessa colaboração*.” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 217). Isso denota que o indivíduo que se supõe estar aprendendo com outro mais experiente deve apresentar um

---

<sup>33</sup> A ideia da colaboratividade presente na ZDP é desenvolvida Sant’Ana-Loos (2013) a partir dos estudos feitos por Zoia Prestes (2010), que informa sobre termo em russo para ZDP – *zona blijaichego razvitia* – “[...] diz que a expressão carrega a ideia de colaboratividade que acontece no momento da interação; a simples presença do outro não garante que haverá trocas que permitam o desenvolvimento, pois isso depende das possibilidades de ambos usufruírem dessa colaboração.” Segundo Sant’Ana-Loos, “Prestes sugere que uma tradução possivelmente mais fiel à expressão em russo seja *zona de desenvolvimento iminente*, pelo fato desta se mostrar mais comprometida com o amadurecimento do aprendiz e sua então suposta “iminência” para a aprendizagem que se encontra em questão. Nesse sentido, tornar-se-ia mais plausível que a pessoa devidamente orientada e em colaboração possa resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha.” (*Idem*, p. 217)

nível de desenvolvimento que o permita estar na condição de participar ativamente daquela interação.

No tocante à qualidade das interações, acredita-se que em uma situação de aprendizagem promovida pela Arte, só tem a ganhar essa relação estabelecida via ludicidade, pois o aprendiz se aproxima do outro com o qual escolhe aprender sem necessariamente expor o que lhe aflige, incomoda no seu íntimo: ele faz uso da imaginação e representa um outro, uma outra situação. Esse modo de agir, além de lhe fornecer segurança emocional, é carregado de incrementos criativos, que pressupõe a utilização para além do seu atual arcabouço formador dos processos psíquicos superiores – já que sua imaginação o leva para além de si, a partir de si mesmo, e o traz enriquecido, tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo.

E a catarse é o instrumento psicológico que pode vir a clarificar para o aprendiz em quem e/ou no que ele quer se transformar, ou representar, acolhendo os seus desejos não atendidos, o que lhe foi impossível compreender, o que lhe é difícil acatar, buscando explicações que jamais foram dadas ou aceitação e inclusão que lhe foram negadas. Ou seja, confere ferramentas recursivas do ponto de vista da psique que podem vir a lhe proporcionar desenvolvimento socioemocional, a ser devidamente encaminhado por quem lhe acompanha (no caso de ambientes educativos, pelo educador que lhe é parceiro) para a solução de problemas por meio do diálogo, e também pela via artística. Entende-se que para gerir o desenvolvimento socioemocional dos aprendizes é possível a proposição de uma atividade artística, que traga como tema gerador, ou no seu bojo, elementos artísticos para corroborar determinado aprendizado. Como por exemplo, em uma atividade de Contação de Histórias, apresentar uma fábula que apresente enredo tal que venha a ilustrar a importância do tempo na acomodação de um aprendizado para aquele que apresenta grande dificuldade em ter paciência consigo mesmo ou com as demais pessoas ou situações, o que pode ser trabalhado em uma situação catártica de jogo dramático.

Também a catarse pode vir a ajudar o indivíduo a escolher de quem deve se aproximar, instaurando o processo de colaboratividade via ZDP. De forma intuitiva (ou não), o aprendiz pode eleger aquele que será o seu mestre em uma determinada situação de aprendizagem; salvo nos ambientes formais

de educação, no qual cabe à escola a intervenção pedagógica sistemática no sentido de: (1) provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente; (2) propiciar o acesso ao conhecimento construído e acumulado pelo mundo da cultura (3) proporcionar o desenvolvimento de procedimentos metacognitivos, necessário ao lidar com os conceitos científicos; filosóficos e artísticos (LOOS, 2009).

Ademais, pretende-se nessa pesquisa apresentar estudos empíricos acerca de como essas duas instâncias – a *ZDP* e a *catarse* – estão intimamente correlacionadas enquanto fenômenos psíquicos promotores do desenvolvimento humano, evidenciando as suas participações na Arte, particularmente do teatro. E, nas modalidades artísticas teatrais, destacar o papel da *afetividade*, em sua visão ampliada, no sentido de também instigar a ampliação não só do pensamento educacional, mas dos axiomas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano.

Acredita-se que tal movimento se faz necessário, pois a ênfase tem sido em corroborar as teorias que explicam o desenvolvimento com base no funcionamento do processo cognitivo humano e dos mecanismos de ordem social. Porém, é fato que tais abordagens, embora profícuas e consistentes, envolvem um ou outro aspecto da constituição da psique, carecendo de diálogo que integrem as conquistas teóricas e práticas de cada estudo, como será visto nos Capítulos 2 e 3 seguintes.

## CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO DA ADOLESCÊNCIA

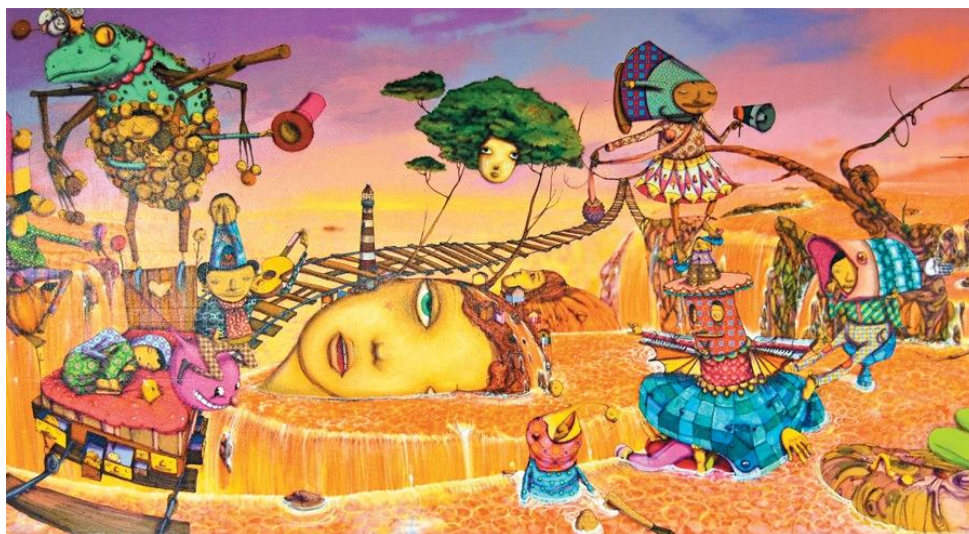


Ilustração 8

Mural permanente de *Os Gêmeos* no MAM do Parque do Ibirapuera, São Paulo.

Disponível em:

<https://lacybrum.wordpress.com/2012/07/17/o-artista-e-suas-nuances/>

Acesso em 22/07/2013.

Sofreu muito com a adolescência.

Jovem, ainda se queixava.

Depois, todos os dias subia numa cadeira, agarrava uma argola presa ao teto e, pendurado, deixava-se ficar.

Até a tarde em que se desprende esborrachando-se no chão:  
estava maduro.

(COLASANTI. A Descoberta da Razão. In: **Um espinho de marfim e outras histórias**, 2009)

Entender-se, sentir-se como parte. Alguma parte, infinitesimal, que seja! Armazenar, como todos os humanos, provisões para não só alimentar o corpo, mas que também forneça o sustento, o fôlego, o sopro da renovação. Fomento das trocas de pele, do cabelo, da imagem, do alongamento dos ossos, dos pensamentos, da transmutação da agonia do desequilíbrio em desejo e paz. Da ação, intervenção, recepção. Tamanho rebuliço, desvario onírico, apaixonante, intenso e que requer trocas, assentimentos de sonhos e tolices, projetos e confrontos.

– A quem se reportar? Qual pessoa poderia elucidar tal quadro estrambólico, inquietante? “Descoberta a razão”, como percorrer o caminho, depois de “esborrachar-se no chão”?

O desenvolvimento humano, como defende Vygotsky, ocorre ao longo da vida e nesse processo estão presentes, de forma indissociada, o incremento

dos aparatos ligados à racionalidade e à afetividade. Na passagem da infância para a adolescência, ou ainda, pré-adolescência (fase primeira da adolescência), o indivíduo se encontra, mais do que nunca, necessitado de suporte no que diz respeito a sua interioridade e sociabilidade, ao seu desenvolvimento socioemocional, pois nesse período da vida ocorre ampliação significativa na atuação da psique, dadas as mudanças não só biológicas, como o acréscimo de entendimento e incorporação das transmutações culturais e sociais do meio no qual está inserido.

A sociedade ocidental contemporânea cada vez mais tem enfatizado o desenvolvimento dos aspectos ligados à racionalidade; são muitas as teorias preocupadas em explicá-la à luz do funcionamento do processo cognitivo atrelado aos mecanismos de cunho social – as teorias cognitivas ou sociocognitivas do desenvolvimento humano. Nelas, no ato de aprender levam-se em conta os aspectos internos do indivíduo (intra-individuais) e as variáveis sociais do contexto escolar, espaço visto não somente como lugar para a aprendizagem formal, mas, também como uma rica fonte de experiências emocionais e sociais para os alunos (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010).

Algumas dessas teorias, no presente estudo, ganham destaque por contribuírem na leitura de marcadores de estágios de desenvolvimento social e cognitivos (com o uso de escalas e inventários, por exemplo), mas que contemplam, ainda que de maneira pouco elucidativa, também o âmbito afetivo-emocional. Tais marcadores, no contexto desta pesquisa, serão objeto de análise em uma perspectiva sistêmica, ampliada. De antemão ressalta-se (e se relembra) a necessidade imperativa de integrar as descobertas científicas, particularmente na Psicologia (ver Capítulo 1), no sentido de avançar com maior fluidez e segurança no entendimento do homem enquanto ser pertencente à Natureza – o monismo como meio, e a beatitude (felicidade) enquanto fim.

Na busca de entendimento sobre as possibilidades desenvolvimentais do teatro, particularmente de aspectos ligados ao incremento socioemocional de aprendizes no fim da infância, ou pré-adolescência, em ambiente escolar serão apresentadas algumas vertentes teóricas sobre o que implica o desenvolvimento de aspectos ligados à psique na adolescência. Em seguida, estudos em áreas psicológicas, com enfoque mais intenso sobre as

contribuições das teorias sócio cognitivistas a respeito dos constructos ligados à constituição da psique – motivação, crenças autorreferenciadas e ansiedade - , e num enfoque particular do cunho social, a teoria que trata do desenvolvimento de habilidades sociais.

## 2.1 ADOLESCÊNCIA

Em termos de desenvolvimento humano, para o entendimento e análise dos constructos ligados à psique implica demarcar a fase da vida a qual se quer investigar, pois é de fundamental importância fazer as relações não só dos aspectos ligados à pessoa, mas das conexões feitas com seus pares no contexto histórico-cultural em que vivem. O presente estudo, assim, abarca indivíduos em âmbito escolar<sup>34</sup> no fim da infância e início da adolescência, integrantes dos dois últimos anos do Ensino Fundamental 1, fase que normalmente compreende a idade entre nove e dez anos.

Contudo, configurar os contornos da infância e da adolescência na contemporaneidade não é uma tarefa fácil, pois implica abarcar toda a complexidade da sociedade atual. As mudanças socioculturais, como as provocadas pela velocidade na comunicação devido ao surgimento intermitente de inovadores aparatos tecnológicos, alterações no *modus vivendi* das famílias, transformações no modo e quantidade de consumir, principalmente bens econômicos, são relevantes para iniciar uma compreensão mais apurada de como se entende e se vive a infância e a adolescência. Em muitos contextos, o início da adolescência está cada vez mais antecipado, dado o empoderamento dado às crianças e jovens na tomada de decisões, o que implica o exercício da autonomia, que, em princípio, “é coisa de adulto” (SALLES, 2005).

A palavra *adolescência* tem sua origem etimológica no Latim “*ad*” (para) + “*olescere*” (crescer); assim, *adolescência* significaria *crescer para*, dando a ideia de desenvolvimento, de preparação para o futuro, de algo que está por vir.

---

<sup>34</sup> Conforme anunciado na Parte 3 deste estudo, que versa sobre o universo dos participantes da pesquisa, a idade dos alunos variou entre nove e dez anos no 4º ano em 2012, início da pesquisa empírica, e 10 e 11 anos no 5º ano quando da sua finalização. Alguns alunos, entretanto, no 4º ano (em 2012) apresentavam 12 anos, outros, 13 anos e um deles 14 anos (por não estarem adequados à série devido a reprovações); sendo portanto, adolescentes.



[...] uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano, onde culmina todo o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo. Por isso, não podemos compreender a adolescência estudando separadamente os aspectos biológicos, cognitivos, sócio-emocionais ou culturais. Eles são indissociáveis e é justamente o conjunto de suas características que confere unidade ao fenômeno da adolescência. (LOOS, 1998, p. 66).

Essas transformações, após o seu desencadeamento no início da adolescência ocorrem rapidamente, variando em intensidade e incidência, o que pode vir a perturbar o equilíbrio do sujeito por alterar também a sua psique do ponto de vista inter e intrapsíquico. Comumente, o interesse maior do indivíduo volta-se para a observação do crescimento do próprio corpo e o desenvolvimento da sexualidade; quando o desequilíbrio ganha vulto e se torna um conflito mais e mais intenso, deixa para trás a infância e se aproxima do mundo adulto, e nele aceita novos encargos e realiza novas experiências na busca por uma nova identidade, característica fundamental dessa fase da vida. Nesse processo, grande é a necessidade do adolescente de pertencer, ou seja, é importante, “[...] a percepção sobre a qualidade do vínculo estabelecido com as pessoas de seu convívio, fundamental para um desenvolvimento saudável e para o seu sucesso na aprendizagem escolar.” (OSTERMAN, 2000, *apud* GUIMARÃES, 2010, p. 181).

Extraída do seu conceito a ideia de adolescência somente como etapa de transição da infância para a vida madura, defende-se que se trata de uma fase de desenvolvimento humano na qual estão imbricados elementos de ordem individual, por estar associada à maturidade biológica, com implicações cognitivas e socioemocionais, e também por estar relacionada às condições específicas da cultura na qual o adolescente está inserido. No entanto, no percurso teórico da ciência psicológica, distintos enfoques procuram explicar a adolescência.

A teoria cognitiva de Piaget reconhece na adolescência o estágio no qual ocorre o período das operações formais, que culmina com a aquisição do pensamento, última fase cronológica que estabelece regularidade para a construção do pensamento cognitivo no sujeito. Essa atribuição lhe confere a capacidade de solucionar problemas, pois fornece a habilidade de conceituar sobre o seu pensamento e sobre o pensamento do outro, em operações mentais sobre a realidade em raciocínios do tipo hipotético-dedutivo (PARRA,

1983; LOOS, 1998). Tal mecanismo se dá de forma gradual, e no início da adolescência é marcada pelo egocentrismo, a preocupação consigo mesmo, o que anuvia sua leitura do pensamento do outro. Deste modo, seu pensamento fica obliterado pelas antecipações mentais que faz da realidade, já que não consegue distinguir entre os objetos aos quais dirige seu pensamento e os objetos que são foco de sua própria preocupação. Nas palavras de Loos (1998, p. 69-70), “[...] o adolescente está continuamente construindo, ou reagindo, a uma audiência imaginária”, que percebe como lhe sendo crítica, o que aumenta o seu constrangimento e a vergonha de se mostrar e revelar. Na medida em que finda a adolescência, o egocentrismo vai sendo superado; no plano cognitivo, aprende a diferenciar as preocupações individuais e coletivas, “[...] enquanto que no plano da afetividade, pode envolver-se mais profundamente com as suas próprias emoções, bem como nas emoções dos demais.”

Para Erikson (1968), na adolescência incidem de modo concomitante três dimensões do ser: a biológica, a social e a individual. Na sua *Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*, no que diz respeito à construção da personalidade, identifica oito estágios, por ele denominadas “oito idades do homem”; sendo que cada uma delas é marcada por desafios denominados *crises normativas* ou *conflitos nucleares*. E é na “quinta idade do homem” que ocorre a adolescência, cujo conflito principal é identificado como *identidade x confusão de papéis*; a solução desse conflito, para Erikson, implica na produção da identidade da pessoa. Essa *confusão de identidade*, de acordo com Loos (1998, p. 71), pode levar o adolescente a ter comportamentos tais como:

- preocupação com o modo como são vistos;
- resistência a tomar decisões, por sentirem-se ainda incapazes de fazê-lo;
- recuo periódico à infantilidade (que se mostra como uma alternativa agradável diante do complexo envolvimento exigido pela sociedade adulta);
- atitudes inconsistentes e imprevisíveis (em dado momento são extremamente reservados e descomprometidos, temendo ser rejeitados, decepcionados com algo, que nem se importam com as consequências);
- desenvolvimento de uma identidade negativa, ou seja, do sentimento de possuir um conjunto de características potencialmente ruins ou desprezíveis (a maneira comum de lidar com a própria identidade negativa é projetar as características más nos outros: “Eles é que são maus, não eu”. Tal projeção pode resultar numa série de comportamentos desviantes, como o excesso de rebeldia, o preconceito, a delinquência).

Tais comportamentos, reveladores de uma crise identitária, tem caráter temporário ou emergem da necessidade de se dar fim à confusão de papéis. Para Erikson, a adolescência traz momentos difíceis, complicados, durante o qual o amadurecimento decorre da busca de entendimento de si, formulando, nesse sentido, todo um conjunto de valores, por ele denominado *fidelidade*, base sobre a qual se constrói de modo contínuo a identidade da pessoa. “É o sentir que se pertence a um gênero particular, a um grupo com o qual se compartilham costumes, rituais e ideologias”, nas palavras de Loos (1998, p. 72).

Osório (1989) defende que a adolescência é uma crise vital, também por ele denominada “crise normativa”, na qual ocorre um processo de organização e/ou estruturação do sujeito. Trata-se de um evento conjuntural na vida da pessoa ou de instituições, na qual encerram oportunidades de somar experiências e definir melhor os objetivos existenciais, na qual incide a expansão da consciência de si e do seu ‘ser e estar’ no mundo, ou seja, o desenvolvimento da sua identidade.

Para a constituição de tal constructo, Osório (1989) cita Grinberg (1971) que aponta na identidade a presença das noções dos *vínculos de integração espacial* (imagem corporal), *temporal* (sentimento de “mesmidade”, ou seja, sentir-se a mesma pessoa no decorrer do tempo apesar das mudanças ocorridas interna e externamente) e *social* (inter-relações familiares e com figuras significativas do ponto de vista afetivo no seu percurso existencial).

Loos (1998, p. 74) apresenta o sentimento identitário no adolescente enquanto “[...] um equilíbrio dinâmico entre os três vértices do triângulo”, no qual a cada momento sucede a reedição da identidade, conforme modelo abaixo.



O sentimento de identidade vai sendo construído pelo indivíduo a partir do que resulta após a resolução (ou não) das crises identitárias. Para Osório (1989, p. 12), esse processo ocorrido na adolescência envolve um complexo psicossocial, de base biológica, caracterizado segundo os itens sumariados por Loos (1998, p. 74-75), apresentados no quadro a seguir:

(1) Redefinição da imagem corporal, consubstanciada na perda do corpo infantil e na consequente aquisição do corpo adulto;
(2) Culminação do processo de “separação/individuação” e substituição do vínculo de dependência simbiótica com os pais da infância por relações objetais de autonomia plena;
(3) Elaboração de lutos referentes à perda da condição infantil;
(4) Estabelecimento de uma escala de valores ou código de ética próprio;
(5) Busca de identificação no grupo de iguais;
(6) Estabelecimento de um padrão de fuga/luta no relacionamento com a geração precedente;
(7) Aceitação tácita dos ritos de iniciação como condição de ingresso ao <i>status</i> adulto;
(8) Assunção de funções ou papéis sexuais auto-outorgados, ou seja, consoantes inclinações pessoais independentemente das expectativas familiares e, eventualmente, até mesmo das imposições biológicas do gênero a que pertence.

QUADRO 1 – ADOLESCÊNCIA: ASPECTOS BIOPSIKOSSOCIAIS

FONTE: Osório (1989, p. 12) *apud* Loos (1998, p. 74-75).

No estudo da adolescência, outras vertentes se afastam do enfoque dado à compreensão biológica dessa fase de desenvolvimento. Na psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica fundada por Vygotsky, como foi visto na Parte II, Capítulo 1, o desenvolvimento humano se dá precipuamente por meio da constituição das *funções psicológicas superiores (FPS)* (ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional). E é na adolescência, segundo o autor, que as FPS se compõem atreladas à formação de conceitos<sup>35</sup>. Quando isso ocorre, o desenvolvimento das FPS originam o cerne da formação da personalidade, desenvolvidas no interior de uma coletividade a partir da apropriação de conceitos pelo indivíduo. É importantíssimo recordar que Vygotsky enfatizou que a origem do pensamento não se restringe à sua configuração social e instrumental, mas também na *motivação* – que inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção – a origem do ato de pensar. Desta maneira, uma compreensão completa do pensamento humano somente é possível quando se compreende a sua base afetivo-volitiva.

<sup>35</sup> Ver Parte II, Capítulo 1, do presente estudo.

Caminhando nessa direção, o texto de Vygotsky (1931/1998) “Desenvolvimento de interesses na fase de transição” aborda justamente a questão volitiva ao analisar o papel desempenhado pelos *interesses* no período desenvolvimental intermediário entre a infância tardia (pré-adolescência) e a adolescência propriamente dita. É justamente quando sobrevém o trânsito de um estágio de desenvolvimento a outro, e por consequência, o aparecimento de novos interesses, como explica Oliveira (2010, p. 71):

Vygotsky (1931/1998) compara o processo de desenvolvimento dos interesses com a lagarta que se transforma em pupa e depois em borboleta: para que o próximo possa existir, o anterior tem de morrer. A cada passagem a uma próxima etapa do desenvolvimento, morrem os interesses da anterior e passam a haver outros, novos e distintos. Assim, a própria personalidade é reorganizada.

Múltiplos interesses que se renovam incessantemente mostram-se presentes na adolescência desde o seu início, de modo que a reorganização da personalidade é uma constante. A base dos interesses está nas necessidades, tendências e estímulos decorrentes da maturação biológica; portanto, se dá em dois momentos: no primeiro, com a “morte” de um interesse, é negativo; crise, mudanças súbitas de humor, irritabilidade e alta excitabilidade, rejeição, rebeldia, perda de motivação e queda de rendimento acadêmico. Explica Oliveira (2010, p. 71-72) que “Ocorre uma desorientação temporária quando, simultaneamente, interesses morrem e surgem novos traços a serem desenvolvidos, bem como uma divergência entre o adolescente e o ambiente, uma maior separação entre o “eu” e mundo.” Com a maturação das novas bases biológicas se efetiva o segundo momento, no qual novos interesses advêm, e com eles, momentos de afirmação, de criatividade e de produção.

Caracterizado então está o interesse para Vygotsky: a sua base é afetiva, motivacional, cuja força motriz impulsiona o desenvolvimento humano. Por isso, desenvolver interesses implica em fomentá-lo em espaços interacionais, como a família, escolas, redes de apoio, lugares privilegiados para a formação de interesses em idade crítica, como a adolescência. Dessa maneira, estaria se efetivando um aspecto fundamental do desenvolvimento socioemocional, a formação de hábitos via formação de interesses. De acordo com Vygotsky, (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 72) os mesmos “[...] exercem o papel

de meio, uma vez que toda a motivação para a atividade e para a aquisição de hábitos e conhecimento baseia-se no interesse.”

Mais uma vez Vygotsky defende a constituição de uma base afetiva-volitiva para a constituição do ser no seu aparato psíquico que leve em conta as tendências dinâmicas e integrais do sujeito. E tal poderia ocorrer pelo fomento de interesses por meio da Arte e da Cultura, na qual “pululam” novidades, criação, possibilidades de ser e estar no mundo, seja no teatro, na dança, numa pintura, num filme, ou numa canção. Como também no acompanhamento dos momentos de “crise”, de transição de uma fase a outra, quando a vivência em arte lhe possibilitaria imaginar situações, descarregar e clarificar emoções via catarse, aprender com o outro em processos eminentemente interacionais via zona de desenvolvimento proximal. Assim, o adolescente poderia sentir-se amparado afetivamente para desenvolver-se nas dimensões humano-sociais; mais do que uma fase difícil, a adolescência se configuraria num exercício de viver pleno, criativo, no qual um tropeço ou uma inquietude pode se transformar no mote para uma bela e maravilhosa ação de existir.

Em espaços educacionais, o final da infância e início da adolescência coincide com a passagem do Ensino Fundamental 1 para o Ensino Fundamental 2. Além das mudanças perpetradas no plano biológico, com as modificações orgânicas e câmbios intensos no âmbito da psique, o adolescente vivencia profundas e complexas alterações sociais e culturais, como a troca do ambiente escolar cuja organização em muito se diferencia em termos de ação pedagógica, além do ambiente social, já que raramente os amigos e colegas da antiga escola se mantêm no mesmo agrupamento colegial. Há uma proliferação de novos interesses, como as paqueras, baladas, redes sociais, o que pode causar dispersão e baixa de rendimento escolar, além de mudança de estilo. Os alunos sabem, de antemão, que na nova escola terão que conviver com novas disciplinas, cada uma com um professor e metodologias diferentes, em horários pré-estabelecidos. Isso quer dizer que os jovens precisarão se adaptar com a lógica sequencial de conteúdos que ainda não vivenciaram, o que pode gerar medo e ansiedade, sentimentos que também decorrem do fato de que para muitos é considerável a perda afetiva da figura do “professor da turma” (SILVA, 1997).

No entanto, na tentativa de compreender os meandros desenvolvimentais do período de transição entre o fim da infância e o início da adolescência há necessidade de se observar uma lógica complexa para a compreensão do desenvolvimento. Não significa, portanto, que a adolescência marca o fim de uma etapa e o início de outra, mas segundo Oliveira, Rego e Aquino, deve ser entendida (2006, p. 121) “[...] como processo que inclui simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, rupturas e discontinuidades.”

As teorias cognitivas ou sociocognitivas do desenvolvimento humano apresentadas neste capítulo trazem no seu bojo importantes contribuições no sentido de propor e desenvolver conceitos que versam sobre diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional do sujeito. Tais estudos, à medida que forem ampliados no sentido de serem analisados e discutidos nas suas inter-relações diante daquilo que se quer pesquisar permitem avançar no entendimento sobre a aprendizagem e dos aspectos internos do indivíduo e as variáveis sociais do contexto escolar, local por excelência de trocas culturais e sociais, bem como de ricas experiências emocionais. O primeiro constructo a ser aqui observado é o da *motivação* no intuito de abarcar justamente a esfera do aprendiz que o impele, propulsiona, dá o impulso a aprender a conhecer o mundo e com ele se relacionar.

## 2.2 MOTIVAÇÃO

Estudos sobre a esfera motivacional, particularmente no contexto escolar, têm sido desenvolvidos no sentido de se compreender o que promove o real interesse e ânimo pela aprendizagem e desempenho escolar entre os aprendizes. Enquanto fator de avaliação, segundo Guimarães e Boruchowitch (2004), a motivação denota o grau de envolvimento da pessoa no processo de aprendizagem, o esforço e estratégias aplicadas, como o desenvolvimento de novas habilidades de compreensão e domínio, além do comprometimento em realizar tarefas desafiadoras, as quais executa com entusiasmo e satisfação os resultados obtidos.

Tais realizações, agora denominadas de *motivações intrínsecas*, nas palavras de Deci e Ryan (2000) e Ryan e Deci (2000a) trazidas por Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143), constituem para o sujeito “[...] a base para o

crescimento, integridade psicológica e coesão social.” Tal importância agregada ao fato da motivação ser um constructo carregado de implicações afetivas, a insere no campo do desenvolvimento socioemocional do indivíduo, cuja ausência, ou falta, como tem sido defendido nesse estudo, tem sérias consequências para o seu desenvolvimento como um todo.

No contexto educacional, para um melhor entendimento das implicações das determinantes motivacionais dos alunos consigo mesmos e com a escola, interessa em se aproximar da *Teoria da Autodeterminação*<sup>36</sup> que abrange pesquisas na área da *motivação intrínseca* e as formas autorreguladas de motivação extrínseca. Isso com o intuito de buscar a promoção do interesse dos alunos pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos. Tal asseguram Guimarães e Boruchovitch (2004) ao explicitarem os pressupostos dessa teoria:

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção de ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para a integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. Nessa perspectiva, consideram-se as ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa, já no segundo caso, o processo de regulação pode ou não ser consentido. (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 144).

A motivação autodeterminada movimenta o ser a agir consoante imperativos de desenvolvimento, integrando aspectos intra e interpessoais, cuja energia e direção são fornecidas por algumas necessidades psicológicas e inatas que o mobiliza, apontadas por Deci e Ryan (2000) como sendo as necessidades de *autonomia*, *competência* e *vínculo*. Além de indicadores dos contextos facilitadores da motivação, desempenho e desenvolvimento, ao perscrutar tais necessidades é possível se chegar aos universais motivacionais das ações humanas em cuja base se poderia extrair e agregar os fenômenos

---

<sup>36</sup> Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 144) escrevem o item **Uma Introdução à Teoria da Autodeterminação**, no qual oferecem uma revisão sobre o percurso de construção da Teoria da Autodeterminação e os autores que nela contribuíram.



que envolvem a psique humana. No desenvolvimento do ser, para uma saudável vida psicológica, é fundamental que tais necessidades sejam supridas; também para indivíduos em situação de aprendizagem escolar, pois constituem o fomento para que ocorra a motivação intrínseca e das formas autodeterminadas de motivação extrínseca (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

O constructo da *autonomia*, embora não tenha muita aceitação pela comunidade de pesquisadores<sup>37</sup> da área, perfaz uma vital necessidade psicológica segundo a Teoria da Autodeterminação, preconizando que esse conceito está “[...] vinculado ao desejo ou a vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-lo ao sentido do *self*.” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 145). Percebe-se na autonomia a origem da movimentação da vontade do sujeito ao executar uma demanda sua; o *locus* pode ser encontrado em si mesmo, na sua interioridade, ou estar em outro agente ou objeto externo a ele. No primeiro caso, predomina forte sentimento de causação pessoal, ou seja, atribui as mudanças feitas no seu contexto às próprias ações, o que revela um comportamento intrinsecamente motivado (planeja e avalia metas pessoais). Quando se confere externalidade ao *locus* causal da ação, a pessoa carrega sentimentos negativos de ser externamente guiado, como fraqueza e ineficácia. Tal aferição provoca o alheamento de situações de desempenho e pouca energia motivacional para criar e/ou ampliar habilidades que auxiliariam a trocas interacionais qualitativas com o outro e com o ambiente (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

A necessidade de *competência* é tida por White (1975) como força motivacional inata que o ser humano possui para agir de modo eficaz no seu ambiente. Isto por não possuir aparatos para lidar com o ambiente acaba por desenvolver mecanismos e habilidades – competências – para uma satisfatória interação com o meio, sendo que esse sentimento lhe adjetiva, por ter caráter intrínseco. White (1975) denomina como “sentimento de eficácia” o conjunto de emoções positivas resultantes da experiência de realizar a contento tarefas desafiadoras e perceber o aumento da competência delas resultantes. A Teoria

---

<sup>37</sup> Guimarães e Boruchovitch (2004) a esse respeito trazem as ponderações de Ryan e Deci (2000a; 2000b). Em defesa do constructo da autonomia, afirmam estar balizados pelos resultados de diversos estudos empíricos nos quais o investimento em autonomia significou vê-la enquanto componente autorregulador integrador da vontade humana.

da Autodeterminação defende que acréscimos de motivação intrínseca se desenvolvem precipuamente em episódios socioculturais, com o *feedback* positivo em situações de desafio de nível ótimo (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Em contextos escolares, isso ocorreria por meio do agenciamento de situações nas quais fosse possível promover, por excelência, as interações em eventos socioculturais, sendo os eventos de natureza artística, como o teatro, lugar especial para efetivar acréscimos de ordem motivacional intrínseca e outros fomentos de desenvolvimento socioemocional. Contudo, a Teoria da Autodeterminação preconiza ser fundamental nesse processo, além do sentimento de competência, o de ser responsável pelo desempenho competente (autonomia). Conjugados, a autonomia e competência informam ao sujeito a promoção da motivação intrínseca (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Mas existe outra necessidade, a de *estabelecer vínculos*<sup>38</sup>, cuja importância decorre do fato de ser o “pano de fundo”, nas palavras de Guimarães e Boruchovitch, justamente por fornecerem “[...] uma sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento dessa tendência inata para o crescimento saudável.” Para as autoras, estabelecer vínculos está atrelado à disposição para constituir vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas (2004, p. 146). Em outras palavras, o sentimento de *pertença* acompanha a necessidade de criação de vínculos, pois carrega em si o fator de ligação entre as pessoas, situações e ambientes.

Mais que um desejo ou vontade pessoal sobre algo específico, segundo Baumeister e Leary (1995), a necessidade do vínculo e/ou pertencimento diz respeito a um motivo fundamental e universal, que torna possível a compreensão de grande parte das ações humanas. Deve, portanto, atender

---

<sup>38</sup> Reeve e Sickenios (1994) informam que estudos nessa área foram primeiramente desenvolvidos a partir das interações entre pais e filhos pequenos, e já nos anos 50 Harlow defende que os contatos interpessoais e a percepção de ser amado seriam condições importantes para um desenvolvimento pessoal saudável. Recentemente, o seu enfoque nos intercâmbios entre professor e alunos “[...] confirmam a relevância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, no qual o professor demonstraria interesse e disponibilidade para atender as necessidades e perspectivas dos alunos.” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 146).

aos seguintes critérios: a) operar em uma ampla variedade de situações; b) influenciar padrões comportamentais, emocionais e cognitivos; c) produzir efeitos patológicos de longa duração quando frustrada; d) ser universal (GUIMARÃES, 2010).

A necessidade fundamental de estabelecer e manter uma quantidade mínima de relacionamentos duradouros e positivos, segundo Guimarães (2010), é parcialmente atendida pelos modos da organização cultural humana, no sentido de satisfazer a necessidade das pessoas de viverem juntas. As consequências disso, a partir de relatos de pesquisa analisados por Baumeister e Leary (1995), apontam que a experiência de pertencer está imbricada em importantes processos psicológicos:

[...] por exemplo, o aumento dos recursos internos disponíveis para enfrentar desafios, situações de fracasso ou de conflitos; percepções positivas sobre a própria competência e autonomia e, em decorrência, é associada a maiores níveis de motivação intrínseca; o fortalecimento do senso de identidade pessoal e a disposição para internalizar e endossar valores sociais relevantes. No ambiente escolar, o fortalecimento dos recursos internos dos estudantes, proveniente da satisfação da necessidade de pertencer, pode representar um maior envolvimento destes com as atividades de aprendizagem e, conseqüentemente, um melhor desempenho. (GUIMARÃES, 2010, p. 186).

Nos relatos feitos, Guimarães (2010) conta sobre outros dados que emergem quando da formação de vínculos nas relações interpessoais, nas quais o sujeito se entende como parte importante da relação: o sentimento de pertença influencia o modo de como percebe o outro, quase sempre de uma maneira mais complexa, empática, somado ao bem estar advindo das emoções positivas emanadas, como alegria, felicidade, calma. De outro modo, ao se perceber rejeitado, excluído, ignorado, os estados emocionais que o acompanham são a tristeza, ansiedade, desconfiança, solidão, preocupação. Em adolescentes nos quais se constatou forte sentimento de pertença na família e/ou escola, menor foi o índice de estresse, comportamentos violentos e promíscuos e envolvimento com drogas e álcool (*Idem*).

Configura-se, desta maneira, a relevância de promover em ambientes privilegiados de desenvolvimento socioemocional, como na família e espaços acadêmicos, ações que encaminhem e desenvolvam a motivação intrínseca da pessoa, provendo as suas necessidades básicas de autonomia, competência e

vínculo (pertencimento), pois se tratam de constructos que irão incidir no funcionamento de todo o seu ordenamento psíquico. À figura do professor, enquanto sujeito significativo do contexto educacional caberia provocar, incitar e desenvolver ações de agenciamento de relações interpessoais de qualidade, empáticas, entre si e os aprendizes, que motivem o aprendizado não só de conteúdos formais, mais que incentivem o satisfatório gerenciamento socioemocional da própria vida. E tal administração implica também na percepção e avaliação que os mesmos possuem dos predicados que o identificam, as suas *crenças autorreferenciadas*, constructo objeto de análise a seguir.

### 2.3 CRENÇAS AUTORREFERENCIADAS

O sistema de crenças que o sujeito tem de si mesmo, adicionados das avaliações que faz desses predicados, são definidas por Loos (2003) como *crenças autorreferenciadas*. De modo que constituem os atributos identitários da pessoa, construídos a partir das percepções que constrói sobre si mesmo (como se sente, se percebe e se define), acrescidas da avaliação e dos valores conferidos a essas características (julgar-se capaz de realizar algo). Tais atributos permitem ao sujeito igualar-se ou diferenciar-se de seus pares, como também não são fixas, imutáveis: alguns se reestruturam na dinamicidade das trocas entre os demais elementos constituintes da psique, em interatividade intra e intersíquica; outras, são construídas no percurso desenvolvimental da pessoa (LOOS, 2003; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, 2008; PALUDO, 2013; TRANCOSO, 2011).

Os atributos identitários mencionados abrangem três conjuntos de crenças: o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle (ou de eficácia).

Os conjuntos de crenças aludem à percepção do ser quanto a seus recursos pessoais que, por sua vez, funcionam como facilitador, moderador e/ou dificultador nas interações sociais, isto devido ao caráter recíproco e interdependente que as crenças possuem. Desse modo, pode-se inferir que as crenças autorreferenciadas se reportam ao ser e são acessíveis ao “outro” pela identidade. (PALUDO, 2013, p. 52-53).

A observação e a análise das crenças autorreferenciadas, tornada possível ao se perscrutar o modo como se apresentam no invólucro identitário, possibilitam se aproximar e melhor conhecer o funcionamento da “intimidade”

da estrutura sélfica (do *self*) de uma pessoa em sua dinamicidade, o que será visto em maiores detalhes no próximo capítulo do presente estudo. Por ora, se faz necessário investigar as particularidades de cada conjunto de crenças e os elementos que o envolvem de modo que sejam possíveis, *a posteriori*, nas análises e discussões pertinentes à pesquisa empírica, chegar-se a uma visão sistêmica e ampliada do seu funcionamento tendo em vista o desenvolvimento humano.

### 2.3.1 Autoconceito

O autoconceito diz respeito à descrição feita pelo sujeito dos seus próprios atributos, como ele os percebe e acredita serem parte constituinte da sua identidade, da sua individualidade, independente de juízos de valor. Segundo Núñez-Rodríguez (2008), arquitetado ao longo da existência, o autoconceito se inicia na infância na medida em que a criança constrói sua imagem corporal ao compreender suas possibilidades de agir com o meio e interagir com pessoas, visando à satisfação de suas necessidades. Nessa trajetória, consoante a captação dos afetos a ela endereçados, seja de amor ou rejeição, a criança internaliza-os não sem antes passar pelo crivo de suas próprias emoções, valorando-as, o que configura a partir daí o processo de construção da sua autoestima. O choro, o riso, os gritos configuram, desta maneira, os primeiros indicadores de avaliação pessoal, atrelados a sensações corpóreas como a frustração, tristeza, prazer e satisfação. Tais parâmetros se alteram e modificam na medida em que as vivências se tornam mais complexas, enigmáticas.

McDavid (1990) salienta, deste modo, que o prazer e a dor associados ao êxito ou fracasso pessoal estão intrinsecamente interligados nessa construção; ou seja, as crenças de autoconceito são instâncias estruturadas cognitivamente que inter cruzam todos os meandros das vivências e ações impingidas pelo indivíduo. Crenças essas que auxiliam a organização das aptidões, expectativas, conceitos, hábitos e anseios que o sujeito traz no seu existir apresenta. Segundo Loos (2003, p. 41), o autor preconiza que o autoconceito revela a percepção do próprio *self*, “[...] isto é, aquilo que cada indivíduo sabe sobre si através da experiência, reflexão e *feedback* do ambiente social.” De modo que o autoconceito se perfaz no sujeito quando

consegue distinguir a sua conduta do comportamento do outro, e, mais do que isso, passa a assinalar, captar e entender as avaliações de outrem do seu desempenho, de maneira a ter parâmetros para si, no sentido de ampliar suas possibilidades de auto avaliação.

Tal processo envolve, segundo Trancoso (2011, p. 46), a necessidade do indivíduo “[...] desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, buscar entender seus pensamentos e sentimentos, ou seja, desenvolver habilidades sociais, cognitivas e afetivas que conformam a capacidade empática.” Porém, há que se destacar também nesse processo, consoante a relevância das interações que constituem a retroalimentação social, a começar com a família, seguido dos professores e outras figuras que venham a desempenhar papéis significativos na vida da pessoa (NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2008).

A concepção de retroalimentação social na constituição do autoconceito foi proposta por Prescott Lecky e Carl Rogers, tornando-se uma importante contribuição para elucidar de que maneira as informações apresentadas pelos sujeitos significativos são valoradas de modo a incorporar nelas maior importância e influência para o desenvolvimento (a pessoa que se desenvolve), dada a carga afetiva que trazem consigo, maior que aquelas fornecidas pela sociedade em geral. No entanto, antes de serem incorporadas ao seu autoconceito, essas informações são analisadas e julgadas por parâmetros construídos paulatinamente pelo sujeito, que validam as retroalimentações recebidas ou não (McDAVID, 1990).

A entrada ou eliminação de um autoconceito pelo indivíduo está intimamente ligada à maneira como o mesmo está integrado em si, com relação à sua necessidade e importância. Essa percepção é desenvolvida no desenrolar de experiências de êxito ou fracasso que indicam quais conceitos devem permanecer, ou serem excluídos, revistos, ou ainda, quais os novos que deverão ser incorporados. Há que se observar, contudo, que a inclusão de novos dados ao autoconceito pode desencadear efeitos não desejados, como, por exemplo, estados de ansiedade. Isso se deve ao fato de não haver congruência interna entre o que a pessoa sente e o autoconceito que construiu. Para Kernis e Goldman (2003), tal fenômeno é denominado “autoconceito empobrecido”. Uma possível solução, neste caso, seria a eliminação de tais

sensações por meio da racionalização, ou seja, do entendimento das causas que conduziram a tal comportamento, sendo, portanto, mais tranquilo fazer as escolhas dos dados que deve incluir ou eliminar do seu autoconceito (NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2008).

O autoconceito comumente é confundido com a autoestima. Entretanto, o constructo da autoestima envolve valoração dos elementos que o indivíduo acredita fazerem parte de si, consoante será visto com mais detalhes a seguir.

### **2.3.2 Autoestima**

A autoestima é o resultado dos elementos que o indivíduo percebe em si após terem sido “filtrados” por critérios avaliativos estabelecidos por ele. Harter (1993, 2003) a descreve como sendo o nível de apreço ou estima que alguém possui de si mesmo, explicando que nos vários aspectos do seu autoconceito, à medida em que são denotados uns como sendo mais importantes do que outros pelo domínio que se tem dos mesmos, incidem sucessos ou fracassos que tendem ao acréscimo ou diminuição da autoestima.

A força avaliativa da autoestima, que elenca como sendo positivas ou negativas as características percebidas em si, faz com que o indivíduo goste mais, ou menos, daquilo que acredita serem atributos seus. E tais positivities ou negatividades auferidas tendem a ser relativamente constantes ou duradouras consoante as vivências de cada um, dada a grande diversidade de experiências e sensações possíveis de ocorrer no percurso existencial (LOOS, 2003; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2008; PALUDO, 2013; TRANCOSO, 2011).

É oportuno lembrar que a constituição da autoestima está estreitamente vinculada à formação do autoconceito, o desenvolvimento de um incide no do outro; e os acréscimos e perdas, também. Bem como o papel da presença de figuras significativas (familiares, professores, amigos, heróis, entre outros) no percurso desenvolvimental, por meio dos quais o sujeito aprende e traz para si os valores de que farão uso no processo de identificação. Adentrando ainda mais nessa questão, Harter (1993, 2003) menciona o resultado de suas pesquisas quanto à influência de outras pessoas na construção das crenças autorreferenciadas de crianças e adolescentes. Nelas, fica clara a evidência de que os mesmos são influenciados pela leitura das crenças de seus pais sobre indicadores de sucesso na vida (quase sempre um bom desempenho escolar e

conduta adequada) e de seus colegas da mesma idade (aceitação social, aparência física e competência atlética) (TRANCOSO, 2011).

Outra decorrência do fato da autoestima estar diretamente vinculada ao autoconceito é que ela pode ser afetada quando o sujeito não possui clareza dos elementos que fazem parte do seu autoconceito. Da mesma forma, a maior ou menor autoestima incidirá também na maior ou menor facilidade de identificação do autoconceito. Segundo Núñez-Rodríguez (2008), um dos efeitos observáveis no sujeito com autoestima baixa é maior *responsividade*: a dependência e suscetibilidade das informações e julgamento vindos do outro, justamente pela insegurança e fragilidade em valorar seus próprios conceitos. Distinta consequência, apontada por Kernis *et al* (1998) em seus estudos, é que a negatividade presente na autoestima pode se estender no resultado das avaliações de modo generalizado; diante de algo que se frustra, o sentimento de total incapacidade pode ampliar a desmotivação de modo a produzir novos fracassos.

Ainda sobre o maior ou menor nível de autoestima, comparando pessoas de autoestima elevada *estável* com pessoas de autoestima elevada *instável*, Trancoso (2011, p. 53) aponta e analisa as pesquisas feitas por Kernis e Waschull (1995), esclarecendo que:

Os resultados mostraram que estas últimas são mais defensivas, manifestando muitas vezes sentimentos de raiva e hostilidade dirigidos a pessoas que acreditam serem as responsáveis pelos males causados a ela. Já ao serem comparadas pessoas com uma baixa autoestima *estável* com baixa *estável*, os resultados mostraram que as primeiras têm mais problemas no seu dia a dia, já que manter sentimentos negativos tão firmes a respeito de si mesmo provavelmente deve ser refletir em um estilo de interação deprimente e pouco desejado pelos outros.

Devido ao fato de que a qualidade das interações incide diretamente na origem das crenças que o sujeito tem de si, pode-se entender a importância em se levar em conta a composição social no qual se está inserido para analisar o percurso de construção dessas mesmas crenças. Nelas, importa verificar as inter-relações no sistema de valorização das crenças, uma vez que as referências de uma pessoa tendem a ser as mesmas partilhadas pelo grupo, formando-se um quadro social de referência que se retroalimenta.



### 2.3.3 Crenças de controle, agência e competência

O conjunto de crenças que abarcam o *controle*, a *agência* e a *competência* tratam da percepção subjetiva sobre suas habilidades e capacidades para alcançar um objetivo esperado. Implica ainda em saber reconhecer quais os recursos que dispõe e aqueles que necessita obter para o enfrentamento de determinadas situações, no sentido de possibilitar o controle sobre as mesmas (LOOS, 2003).

Assim denominadas por Skinner (1995), as *crenças de controle, agência e competência* são inter-relacionadas no processo dinâmico de interpretação das próprias experiências pelo indivíduo, que o certificam a crer possuir o controle sobre seus recursos, ou seja, agenciar suas capacidades de atuar percebendo-se no comando das circunstâncias e do ambiente em que se apresentam. Alocadas no *self*, tais crenças possibilitam o planejamento das ações direcionadas a metas, fornecendo a competência em interpretar e regular as interações com o ambiente, de modo a vislumbrar o que lhe é possível de fazer ou não.

O sistema de crenças de controle beneficia a compleição dos sentimentos de autoestima, além de atuar sobre o autoconceito, na medida em que decodifica e ordena as interações com o ambiente provendo subsídios para valorar os atributos que o indivíduo incorporará em si no sentido de alcançar seus objetivos (LOOS, 2003). A conjunção de tais elementos no aparato sélfico, dada a individualidade de cada pessoa, do modo como se percebe e vivencia as situações que se lhe apresentam, faz com que cada ação tenha resultados diferentes.

Dessa forma, as crenças de controle se desenvolvem pelo exercício feito pelo indivíduo para avaliar a situação dada, desde as condições ambientais incluindo os seus próprios recursos, na realização de uma meta. Nesse interregno, tem condições de emitir um juízo sobre a eficácia das ações feitas em prol da mesma; do que se depreende que as crenças de controle traduzem a energia que o indivíduo crê ser possuidor e que integra o seu quadro de referência – habilidades, conhecimentos e experiências anteriores –, para alcançar positivamente um resultado.

Segundo Núñez-Rodríguez (2008), são justamente essas crenças (ou a ausência delas) que ajudam a entender o porquê que aquelas pessoas que

acreditam em sua capacidade investem grande energia para alcançar seus objetivos, enquanto outras, que parecem ter maiores recursos, não se comprometem tanto, justamente por não acreditarem em si. Entende-se, desta maneira, a importância das crenças de controle na vida da pessoa, pois o fato de se julgar capaz reflete e age no seu modo de pensar, sentir e se comportar, o que a leva a dispor do conjunto dessas percepções para decidir quanto empenho fará uso para cada atividade, na sua resistência e persistência frente às adversidades, acompanhada ou não de ansiedade e confiança. Nas palavras de Paludo (2013, p. 60), as crenças de controle trazem força gerativa tal que “[...] conseguem organizar e gerenciar os domínios cognitivo, emocional e social do ser, a fim de responder às diversas finalidades.”

Segundo Skinner (1995), a totalidade dessas crenças integra um sistema pela autora denominado de *Sistema de Competência*, cuja função é a de regular e interpretar as interações do sujeito como o meio no qual está inserido, especialmente as ações dirigidas a metas. Ou seja, permitem o planejamento (iniciar e dirigir ações para determinadas metas), procedimentos nos quais estão inseridas crenças classificadas em dois tipos: *crenças de contingência* (crenças sobre a expectativa de que com determinadas ações se obterá determinados resultados, isto é, crenças sobre a relação entre meios e fins), ou *crenças de competência, agência ou autoeficácia* (crenças sobre a própria competência para produzir tais ações).

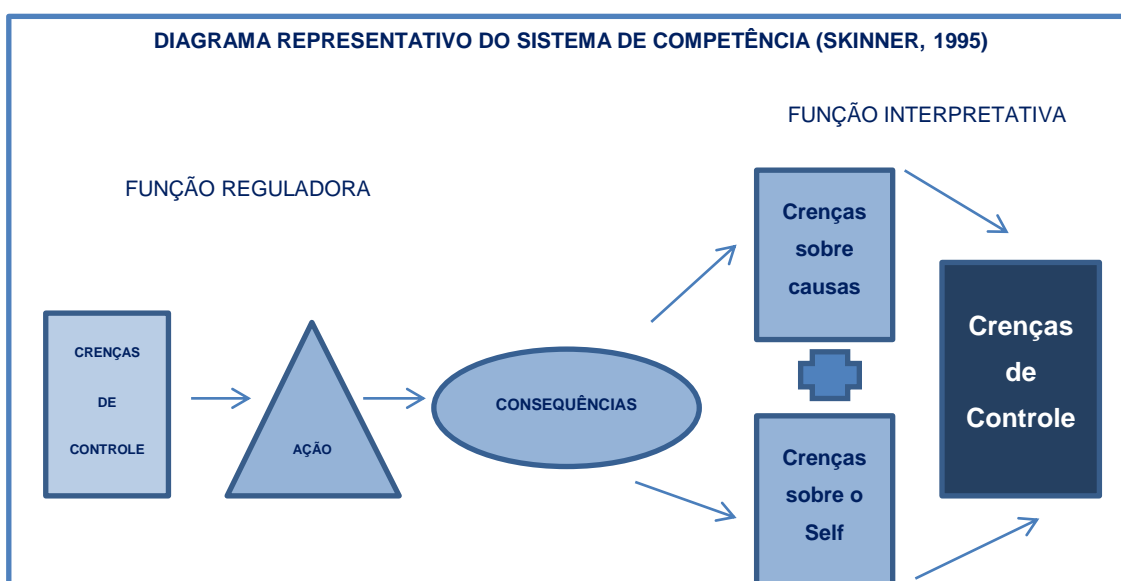


Figura 01  
Diagrama representativo do Sistema de Competência (SKINNER, 1995)

No diagrama apresentado, a representação esquemática do Sistema de Competência, podem-se visualizar as funções das crenças de controle na sequência de uma ação: ao *regular* a qualidade dessa ação (antes do sujeito se envolver na ação propriamente dita), e na *interpretação* de seu desempenho. Tal representação esquemática pode ser lida da seguinte maneira, segundo Trancoso (2011, p. 54):

Há uma expectativa generalizada de sucesso ao se iniciar uma determinada ação e esta expectativa tem uma ação reguladora sobre a ação. As consequências da ação fornecem ao indivíduo informações sobre o grau de eficiência de determinados meios e causas e de suas possibilidades de controle sobre estas causas. Assim, essas informações alimentam as crenças sobre causa ou meio-fins, em como as crenças sobre a sua própria competência em ter acesso a esses meios ou causas, propiciando novas expectativas generalizadas de controle.

Apoiando-se na Teoria da Ação (Skinner, 1995), a ação (como principal unidade de análise) se perfaz num comportamento dirigido à meta em determinado contexto social, comportamento este intencional e que traz no seu bojo uma carga emocional. Na produção de resultados, além do agente, e com ele interconectados, estão presentes os meios e os fins, ou seja, três diferentes conjuntos de crenças, consoante a seguinte representação:



Figura 02  
Tipos de Crenças de Controle (SKINNER, 1995)

As *crenças de agência* perfazem o grau de controle que o indivíduo acredita possuir ou ter acesso de determinada causas; em outras palavras, em que medida ele confia poder fazer uso de um meio para conseguir um fim. No

contexto escolar, as crenças de agência abarcam as dimensões do esforço, atributos internos (capacidade e/ou inteligência), sorte e papel do professor. São exemplos: “Quando a matéria é difícil, eu me esforço ao máximo para tirar notas altas.” (esforço); “Se eu vou bem na escola é porque sou inteligente.” (capacidade); “Meus professores não gostam de mim.” (professor); “Quando eu tiro notas baixas é por azar.” (sorte) (SKINNER, 1995).

As crenças de *expectativa de controle* são voltadas à expectativa geral sobre a abrangência em que o *self* consegue produzir os efeitos desejados ou, ainda, evitar os indesejados nas ações realizadas por ele. Essa crença o leva a imaginar que pode, sim, realizar seus objetivos, contudo sem fazer menção a qualquer meio ou causa específica. Exemplos: “Tirar boas notas não depende de mim.” (SKINNER, 1995).

A última das três aqui mencionadas, as *crenças sobre meios-fins (ou de estratégia)* dizem respeito à amplitude em que determinados meios e/ou causas são percebidos como condições suficientes para a persecução de certos resultados. Em ambientes escolares, tais crenças são mais comuns na referência dos domínios do esforço, dos atributos internos como capacidade e/ou inteligência, da sorte (acaso), do papel de outros agentes controladores (o professor, por exemplo), como também de causas desconhecidas. Exemplos: “Quando os alunos acertam nas provas é porque trabalharam com atenção.” (esforço); “Quando os alunos conseguem boas notas na escola é difícil saber qual a razão.” (fatores desconhecidos) (SKINNER, 1995).

Sobre o *Sistema de Competência*, Skinner (1995) informa que as expectativas de controle e as crenças de agência são orientadas ao *self*, enquanto as crenças sobre as relações entre meios e fins são gerais, ou seja, não voltadas para o *self* do próprio indivíduo, embora sejam elas também originadas em suas experiências.

No âmbito acadêmico, mister se faz a atuação do Sistema de Competência, particularmente das crenças de controle, pois atuam diretamente nos dispositivos motivacionais do aluno, no seu empenho (energia e esforço) em realizar suas tarefas e atividades. Ao se perceber como alguém capaz, consegue também antever seu sucesso e, por isso, age de modo positivo. Para Loos (2003) quando a pessoa se percebe capaz, há também uma melhoria nas suas construções cognitivas nas atividades em que se envolve. De modo que é

possível conferir um papel regulador das crenças de controle no comportamento do sujeito, função que é desempenhada de dois modos: primeiro, regula a qualidade da ação, pois incide antes e no decorrer do envolvimento efetivo do sujeito na ação; segundo, interpreta a *performance* alcançada. Assim, a regulação pode ser aferida pela leitura dos resultados obtidos por meio da ação, cujos dados fornecerão ao indivíduo informações sobre sua eficácia, informações estas que proporcionam a retroalimentação do sistema, na medida em que o sujeito vai reafirmar (ou não) as crenças sobre a sua competência.

No processo de percepção e valoração dos atributos que julga possuir ou a constatação da ausência daqueles que entende serem fundamentais para o seu existir, comumente incide particular estado emocional – a ansiedade –, que atua também como moderador das trocas interacionais entre os demais constructos da psique humana.

#### 2.4 ANSIEDADE

Estados emocionais que envolvem medo e ansiedade desde há muito estão presentes nas narrativas literárias e indagações filosóficas. A causa de tão forte sentimento e o arrazoamento de suas consequências no ser, com o advento da Psicologia têm sido perscrutadas de modo a clarificar seus mecanismos e poder neles atuar, de maneira a amenizar suas consequências, quando nefastas, ou tão somente entendê-las melhor para saber usá-las com mais proficiência, especialmente no caso desta traduzir uma emoção positiva ligada ao instinto de sobrevivência.

Ainda na infância estados de medo são perceptíveis e à medida que as crianças se desenvolvem ocorrem mudanças no seu conteúdo e formas de expressar esse sentimento. Assim, os medos mais específicos (de animais, por exemplo), tendem a desaparecer com o fim da meninice. Já os mais abstratos, principalmente aqueles com implicações sociais (medo da escola, do futuro, conduta pessoal, sexualidade e política), têm a propensão de se intensificarem (PFROMM NETO, 1976; LOOS, 1998).

No estudo da ansiedade têm sido buscadas as relações entre alguns termos próximos e que, por vezes, são tomados como sinônimos, como *medo*, *ansiedade* e *angústia*. Inclusive Loos (1998) afirma não ser possível distinguir

com facilidade entre o que vem a ser *medo* e *ansiedade*<sup>39</sup>. Contudo, um caminho possível foi apontado por May (1977), estudioso dos medos infantis, ao arrazoar que os motivos das reações bastante diferenciadas em ocasiões de medo e ansiedade se encontram no lugar aonde ocorrem estas reações, ou seja, em distintos níveis da personalidade.

[...] em estudos de medos infantis, é altamente significativo que uma grande proporção dos medos seja “irracional”, isto é, que estes não tenham qualquer relação direta com os infortúnios que realmente sucederam às crianças. A qualidade ‘instável’ ou ‘imprevisível’, dos medos infantis nesses estudos, é também um dado de considerável significação. Ambos os dados sugerem que algum afeto está subjacente nos chamados medos. Pois se esse medo não pode ser entendido como uma fuga a um perigo que a pessoa aprendeu, por experiência, ser doloroso ou nocivo, então alguma coisa está envolvida nas reações da pessoa face à ameaça. O estudo dos medos aponta para um processo de reação mais básico do que os próprios medos específicos. (LOOS, 1998, p. 83).

Para o autor, a ansiedade pode ser explicada enquanto reação básica do organismo para reagir a ameaças à sua existência e aos seus valores, ou seja, incide no alicerce da personalidade, perturbando a sua essência. Já o medo envolve a expressão da reação a um perigo periférico, antes que o mesmo chegue ao nível básico. Caso a pessoa não possa “[...] enfrentar os perigos em suas formas específicas, será ameaçado a um nível mais profundo da personalidade.” (LOOS, 1998, p. 84).

Um grande avanço sobre a atuação de elementos racionais e inconscientes, enquanto motivador do mecanismo psicológico da ansiedade foi dado por Freud (1936, 1976, 1998) em sua teoria da ansiedade, a qual ressalta sua importância na compreensão dos distúrbios emocionais e psicológicos ocorridos no decorrer da existência. Inicia por explicar o aparecimento da ansiedade na mais tenra infância, sendo a primeira situação traumática vivenciada seria a do próprio nascimento; daí até os primeiros anos de vida, o

---

<sup>39</sup> Loos (2008, p. 82-83) traz alguns autores que pesquisam as relações afetivas entre os termos que envolvem o estudo da ansiedade: para Doubovy e Aubert (1994), “[...] a ansiedade exprime um receio sem objeto aparente”, por se referir “[...] sempre a um perigo psicológico inconsciente, o que implica na incapacidade de verbalizar as suas causas.” A diferenciação entre medo e ansiedade proposta por Jersild (1955) leva em conta os seguintes aspectos: medo (ameaça ou perigo objetivo, segregação da pessoa que sente medo, resposta proporcional ao estímulo externo, geralmente é consciente; duração temporária, tende a ser agudo, específico, localizado e fixo); ansiedade (ameaça ou perigo subjetivo, não há segregação da pessoa que sente ansiedade, resposta desproporcional ao estímulo externo, geralmente é inconsciente; persistente, tende a ser crônica, difusa, não-localizada e fluida). [grifo nosso].

ego é pouco desenvolvido e não tem condições de cumprir com a sua função de dominar os estímulos e descarregá-los. Decorre disto o desenvolvimento da *ansiedade automática*, que acompanha a pessoa durante a sua vida cada vez que sua psique reage a uma carga excessiva de estímulos. No entanto, à medida que o ego se desenvolve e consegue controlar essa carga, é possível para a criança antever os eventos traumáticos e reagir por meio da ansiedade antes mesmo que ele venha a suceder, o que Freud denominou *ansiedade de alarme*. Neste caso, o ego produz ansiedade no sentido de mobilizar forças para enfrentar ou evitar situações traumáticas e o faz por meio de mecanismos que nele atuam nos processos de formação do pensamento, como a percepção e a recordação; tais mecanismos auxiliam tanto no reconhecimento quanto na reação ao perigo (LOOS, 1998).

Uma grande contribuição da teoria da ansiedade proposta por Freud – e que tem desdobramentos na leitura a ser feita no campo do desempenho cognitivo e afetivo – é que a ansiedade e seus sintomas não somente devem ser analisados como resultantes de processos intrapsíquicos, mas também decorrentes do empenho de uma pessoa para evitar situações de perigo e/ou traumáticas. Loos (1998) cita alguns estudos que versam sobre a relação entre ansiedade e *performance*, particularmente na esfera cognitiva, que, em geral, apontam para efeitos negativos na atuação dos sujeitos, consoante o que apresenta o quadro abaixo:

<b>Autor/Autores</b>	<b>Locus da ansiedade</b>	<b>Consequências</b>
Muller (1978, 1979)	Informações verbais.	Sujeitos ansiosos lidam com maior rigidez no tratamento de informações verbais do que aqueles não ansiosos.
Benjamim, McKeachie, Lin e Holinger (1981)	Memória, compreensão e assimilação de conteúdos pedagógicos, tempo de estudo.	Quanto maior a ansiedade, maiores são os índices de perda da memória e das dificuldades na compreensão e assimilação dos conteúdos acadêmicos, além da necessidade de maior tempo de estudo.
Eysenck (1983)	Autoestima	Aumento das respostas de auto-depreciação (“eu sou estúpido”) e do estado de alerta, que no seu efeito negativo, diminui a atenção e atinge negativamente o desempenho, realimentando a auto-depreciação.
Mc Ginnies (1950)	Percepção	“Evitamento condicionado” associado ao conteúdo semântico de certas palavras.
Goldstein (1938, 1939, 1940; citado em May, 1977)	Percepção	A alteração da percepção desintegra a consciência da relação entre o eu o mundo, o que dificulta, senão impossibilita uma adequada avaliação do estímulo.

QUADRO 2 - ESTUDOS SOBRE ANSIEDADE E *PERFORMANCE*

FONTE: Loos (1998, p. 88-89)

Ao analisar alguns desses estudos, entre outros feitos por Martins (1993) citado em Loos (1998), observou-se que em alguns estados de ansiedade o sujeito desenvolve certas representações mentais que contribuem para mantê-lo disponível, em estado de alerta, preparando-o para sua adaptação frente a situações possivelmente desagradáveis, perigosas. Essa *extrema sensibilidade*, nas palavras de Loos (1998, p. 89), permite adjetivar a ansiedade como sendo o “medo do medo”, e explica:

[...] se a ansiedade é o “medo do medo” (sendo que o medo envolve o novo e a surpresa), o indivíduo ansioso está permanentemente mobilizado, para não ser ‘apanhado de surpresa’. Porém, este mecanismo defensivo não é de todo bem sucedido, porque, como já vimos, o indivíduo está constantemente pondo em xeque as suas próprias capacidades; ao avaliar as situações com as quais se defronta, a percepção que tem destas capacidades mistura-se à própria percepção real dos estímulos, dificultando uma adequada avaliação, o que frequentemente compromete o seu desempenho e/ou, no mínimo, provoca no indivíduo sensações bastante desagradáveis.

A ansiedade vista enquanto mecanismo defensivo que busca preparar o indivíduo para se adaptar a uma situação estressante, em processos de aprendizagem pode ser tomada como impulsionadora na aquisição de conhecimentos, pois a ação feita no sentido de atenuá-la é adaptativa. Ou seja, em toda a atividade humana incide um *stress*, que a motiva; a ansiedade, desta maneira, pode possuir um valor positivo em cenários de aprendizagem (LOOS, 1998; MAY, 1977; MOWRER, 1945, 1950; GOLDSTEIN, 1938, 1939, 1940).

Ainda como elemento importante na averiguação da aprendizagem, a ansiedade pode ser avaliada quanto à sua presença no aparato da personalidade, podendo ser compreendida enquanto característica de *estado* ou *traço*, como será apresentado a seguir.

#### **2.4.1 Ansiedade-estado e ansiedade-traço**

Freud (1936) avaliava a ansiedade como um estado ou condição emocional desagradável, no qual estão presentes elementos advindos da experiência, da fisiologia e do comportamento do indivíduo acompanhados por descargas motoras, resultado de se estar em situação de perigo. Porém, há



que se ter cuidado em sua caracterização, pois outros sentimentos próximos ao desprazer, como a tristeza ou o desgosto, não constituem ser ou estar ansioso. (SPIELBERGER, 1981).

A distinção da ansiedade consoante a personalidade do sujeito foi proposta por Cattell (1966 *apud* Rocha, 1976), classificando-a em dois tipos: ansiedade como *estado* e ansiedade como *traço* de personalidade. A *ansiedade-estado* (A-estado) traduz o sentimento subjetivo de apreensão e tensão num determinado momento que é transitório, cuja intensidade e duração variam de acordo com a pessoa. Já a *ansiedade-traço* (A-traço) compreende a medida individual relativamente estável em vulnerabilidade dos sentimentos ansiosos e aos seus sintomas, com alterações de intensidade no seu estado (SPIELBERGER, 1972, 1983).

Spielberger (1981) explica as nuances entre a ansiedade traço e estado: a pessoa com alto índice de A-traço é inclinada a entender que há mais situações de perigo do que as pessoas com baixo grau de ansiedade, o que pode resultar nos aumentos mais frequentes de sua A-estado, e, por consequência, passa a ser adjetivada pelos outros como frágeis, sem ou com pouca confiança e autoestima. A A-estado é evocada por qualquer estímulo interno ou externo avaliado como ameaçador pelos mecanismos que constituem o aparato cognitivo, como a percepção, a memória, por exemplo. Sua intensidade e duração são proporcionais ao grau da ameaça avaliada pelo indivíduo e a constância dos estímulos convocados. Spielberger (1981) pondera que essa avaliação do nível de intimidação conjuntural aferida depende das características objetivas de uma situação, dos pensamentos e recordações evocados e das experiências anteriores do indivíduo em circunstâncias semelhantes.

O autor diz ainda, segundo Bazi (2000, p. 55):

[...] que as origens das diferenças individuais em termos de ansiedade como traço residem nas experiências da infância, nas primeiras relações entre pais e filhos e nas avaliações negativas feitas por professores, principalmente, no início da escolarização.

Fruto da má qualidade da interação entre as pessoas que lhe são significativas, a ansiedade no aprendiz desenvolve-se com muita frequência em espaços educacionais, apresentando inúmeros comportamentos relevantes

que dizem respeito a estados de ansiedade. Em pesquisas clínicas, Spielberger (1981) observou a maior incidência de alguns deles e de seus desdobramentos, como queixas a respeito da ansiedade e sua interposição na realização de exames e provas mesmo quando os indivíduos estavam devidamente preparados, atuando como “bloqueio” e minando a autoconfiança; insatisfação pela diminuição da produtividade nos estudos; necessidade de apoio psicológico antes, durante e logo após o período de exames; menor desempenho e/ou fracasso escolar devido à ansiedade em alunos potencialmente capazes. O autor avaliou também que o quanto antes for detectada sua presença no aluno e fornecida a devida assistência, os índices de fracasso escolar entre os mesmos pode ser reduzido.

A gama de sentimentos de ansiedade desenvolvidos pela criança e adolescente em seu percurso acadêmico (insegurança, insucesso, sentimento de ser ridículo, carências, por exemplo) e sua elevação podem provocar a incidência de uma série de desdobramentos nefastos no percurso desenvolvimental. Não percebendo uma saída, já que a sua possibilidade de avaliar e tomar decisões está parcial ou totalmente obliterada pela ansiedade, a falta de ânimo e esperança, a evasão escolar, além de pouca ou nenhuma habilidade social tornam-se algumas das consequências não desejadas por todos os que lutam pelo desenvolvimento humano.

## 2.5 HABILIDADES SOCIAIS

As *habilidades sociais* constituem um campo de reflexão teórico-prática que se estende a variados ramos nas ciências humanas, como por exemplo, a Sociologia, Antropologia e diversas áreas da Psicologia.

Na observação do comportamento humano, grosso modo podem ser vislumbradas duas categorias – os antissociais e as habilidades sociais. No primeiro, a agressividade física e verbal é a tônica, comprometendo a qualidade das relações sociais; no segundo, os comportamentos constantes no repertório da pessoa contribuem para a qualidade e efetividade das interações por ela estabelecidas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Del Prette e Del Prette (1999) atribuem a elas importante papel no desenvolvimento humano, ao prevenir ocorrências de muitos distúrbios de comportamento, na medida em que possibilitam interações mais positivas e

adequadas, as quais, por sua vez, aumentam as chances de um *feedback* social positivo por meio de elogios e atenção. Estudos nessa área demonstram que os sujeitos que as tem desenvolvidas são mais produtivos no trabalho, tornando melhor o ambiente, além de possuir mais saúde e menos propensão a doenças.

Na trajetória do constructo das habilidades sociais importa, primeiramente, para Del Prette e Del Prette (2010) situá-lo enquanto resultado de avanços teóricos<sup>40</sup> em duas linhas principais de pesquisa: primeiro, como fruto de análise do comportamento do ponto de vista da filosofia, da ciência pura e aplicada; em segundo, sob o prisma do campo teórico-prático das habilidades sociais, focado nos comportamentos sociais e constituído por diferentes abordagens teóricas, além das formulações operantes. Para os autores, os conhecimentos e recursos produzidos em ambas as linhas de pesquisa são basilares para fundamentar o constructo das habilidades sociais enquanto prática psicológica em diferentes contextos. Contudo, para fins deste estudo, a abordagem escolhida é a dos brasileiros Del Prette e Del Prette, desenvolvida consoante os pressupostos teóricos das teorias de aprendizagem derivadas dos modelos propostos por Skinner e Bandura.

O comportamento humano enquanto objeto de estudo científico foi delimitado por Skinner (1904-1990), cujo compromisso estaria em buscar sua compreensão por meio da análise do comportamento individual em situação de interação com um grupo social. Tal proposição, denominada Behaviorismo Radical, define o comportamento social em função dos seguintes aspectos: interação, pacto, reação (como o comportamento de um influencia o outro), ambiente, existência de meta comum, o outro como mediador. Tais elementos explicativos do comportamento humano foram amplamente abordados por Skinner (1981), cujo compromisso enquanto cientista foi o de não se afastar da simplicidade ao trazer dados analisados e explicados a partir da terminologia das ciências naturais.

E foi adotando práticas experimentais extraídas da física e de outras ciências que Skinner construiu seu arcabouço teórico ao longo da vida, enfatizando sempre que seu interesse estaria na compreensão do

---

<sup>40</sup> Tais avanços são nomeados e analisados por Del Prette e Del Prette (2010) no texto **Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades**.

comportamento humano, jamais em sua manipulação. A ênfase está na sua multifuncionalidade e no dinamismo da grande rede de variáveis que envolvem e explicam o comportamento social e individual. Isso ajudaria a pensar a Educação a partir das muitas variáveis que explicam o comportamento do indivíduo (aluno) e do âmbito social (os alunos que compõem os diferentes grupos no ambiente educacional – por exemplo, o da sala de aula).

Um dos grandes nomes da psicologia do desenvolvimento humano, Albert Bandura, estadunidense nascido em 1925, desde muito cedo se interessou em investigar o processo de aquisição de comportamentos, o que culminou na teoria da aprendizagem social conhecida por Teoria Social Cognitiva. Seu principal objetivo foi perceber as ligações e relações entre a teoria do aprendizado tradicional e as teorias da personalidade cognitiva por meio do seu conceito de expectativa de *autoeficácia*. Bandura pesquisou também as conexões entre as crenças dos sujeitos e seus comportamentos relacionando a psicologia clínica, enfoques da psicologia cognitiva com princípios do behaviorismo (BANDURA, 1979, 1997, 2008).

Para os pesquisadores brasileiros Del Prette e Del Prette, juntamente com Barreto (1999, p. 47), as habilidades sociais circunscrevem os comportamentos do sujeito que devem ser analisados na totalidade dos aspectos que encerram:

As habilidades sociais (HS) podem ser definidas como um constructo descritivo do conjunto de desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal. Tais desempenhos são caracterizados por componentes abertos, cognitivo-afetivos e fisiológicos que, quando adequadamente articulados entre si e ao contexto situacional e cultural, mostram-se serem funcionais para a consecução dos objetos, a manutenção ou melhoria das relações com o interlocutor, a manutenção da autoestima, a manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente estabelecidos. Essa funcionalidade define a competência social do indivíduo.

O entendimento do desempenho social, desta maneira, deve ser visto como uma sequência de comportamentos em uma situação social qualquer se dá a partir de dois conceitos: *habilidades sociais*, tidas como a existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais (aspecto formal); e

*competência social*, cujo sentido avaliativo remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo (aspecto funcional).

Das múltiplas combinações prováveis e observáveis nas respostas sociais das características formais e funcionais das habilidades sociais traduzidas em comportamentos sociais, Del Prette e Del Prette (2008) classificam os conjuntos possíveis em habilidades sociais de comunicação, de assertividade, empáticas, de solução de problemas, interpessoais, entre outros.

Na defesa da importância das habilidades sociais no desenvolvimento da criança e do adolescente, Del Prette e Del Prette (2005, p. 17) anunciam que é no percurso desenvolvimental que a criança adquire competências sociais de acordo com a apropriação de *normas, valores e expectativas de seu ambiente*. Já as habilidades sociais envolvem um contínuo processo de aprendizagem, no qual elabora o “[...] repertório de comportamentos sociais necessários para a construção de relações interpessoais saudáveis e produtivas.” Decorre, então, a importância das trocas interativas na família e particularmente, na escola, contexto no qual ocorrem, desde a pré-escola, experiências que culminam na aprendizagem de padrões de desempenho social.

Na infância, os autores propõem um sistema de sete classes gerais, promotores do desenvolvimento socioemocional satisfatório da criança: autocontrole/expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizade, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. Mencionam, também, “[...] o peso das habilidades sociais educativas de pais e educadores em geral na promoção do repertório social das crianças e dos adolescentes.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006, p. 2).

Os autores explicam as sete categorias de habilidades sociais, o que pode ser evidenciado no quadro abaixo, alertando que sobre as mesmas incidem aspectos ligados à diferença entre as culturas, associadas às diferentes faixas etárias:

<p><b>1. Autocontrole e expressividade emocional</b> (reconhecer e nomear as emoções em si e nos outros, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as próprias emoções positivas e negativas).</p>
<p><b>2. Empatia</b> (observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro; reconhecer/inferir</p>

sentimentos de interlocutor; compreender a situação/assumir perspectiva; demonstrar respeito às diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou situação; oferecer ajuda, compartilhar).
<p><b>3. <i>Civilidade</i></b> (cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: <i>por favor, obrigado, desculpe, com licença</i>, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, fazer convites, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome).</p>
<p><b>4. <i>Assertividade</i></b> (expressar sentimentos negativos de raiva ou desagrado, falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas).</p>
<p><b>5. <i>Fazer Amizades</i></b> (fazer perguntas pessoais, responder perguntas oferecendo informação livre de auto-revelação, aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação/"enturmar-se", identificar e usar jargões apropriados).</p>
<p><b>6. <i>Habilidades Sociais Acadêmicas</i></b> (seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, imitar comportamentos socialmente competentes, ignorar interrupções dos colegas, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar/reconhecer a qualidade do desempenho do outro, agradecer elogio ou aprovação, atender pedidos, cooperar e participar de discussões).</p>
<p><b>7. <i>Solução de Problemas Interpessoais</i></b> (acalmar-se diante de uma situação problema, pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar uma alternativa, avaliar o processo de tomada de decisão).</p>

QUADRO 3 – CATEGORIAS DE HABILIDADES SOCIAIS

FONTE: Del Prette e Del Prette (2005, p. 17-18)

A falta ou a pouca expressividade dessas características no percurso desenvolvimental da pessoa pode vir a acarretar a incidência de fatores de risco, tais como dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e comportamentais (antissociais e/ou delituoso), desajustes psicossociais entre outros. Os principais fatores de risco e os déficits decorrentes podem ser observados no quadro abaixo, conforme Del Prette e Del Prette (2005, p. 18-20):

FATORES	DÉFICITS
<p>✓ Restrições de experiências em virtude do isolamento social, relações familiares empobrecidas ou práticas que premiam dependência e restringem iniciativas;</p>	<p>✓ <i>Déficit de aquisição.</i> É uma desvantagem inferida com base em indicadores de não ocorrência da <u>habilidade</u> diante das demandas do ambiente, o que pode ocorrer devido ao desconhecimento sobre os comportamentos esperados em determinada situação, restrição de oportunidade e modelos ou por</p>
<p>✓ Contingências desfavoráveis à discriminação e ao processamento dos sinais sociais e à aprendizagem</p>	

<p>e/ou desempenho de comportamentos socialmente competentes ou que favorecem a emissão de comportamentos concorrentes ao desempenho socialmente competente (por ex., regras pouco claras ou inconsistentes sobre o que é ou não aprovado no ambiente social, consequências positivas para comportamentos agressivos ou passivos, modelos inapropriados, etc.);</p>	<p>problemas de comportamento que competem com essa aquisição.</p> <p>✓ <i>Déficit de desempenho.</i> É uma desvantagem inferida com base em indicadores <u>de ocorrência da habilidade com frequência inferior à esperada</u> diante das demandas do ambiente, o que pode ocorrer principalmente devido a falhas de reforçamento ou <i>feedback</i> por parte do ambiente, por ansiedade interpessoal excessiva ou por problemas de comportamento que interferem no desempenho social.</p> <p>✓ <i>Déficit de fluência.</i> É uma desvantagem inferida com base em indicadores <u>de ocorrência da habilidade com proficiência inferior à esperada</u> diante das demandas do ambiente, seja por falhas no <i>timing</i>, nos componentes não verbais ou nos conteúdos verbais que definem essa proficiência. Tais falhas podem decorrer de muitos fatores, como: ansiedade excessiva, dificuldade de discriminação ou processamento da estimulação do ambiente, falta de conhecimento, pouco ensaio ou prática, falhas no ambiente em prover reforçamento ou <i>feedback</i> para desempenhos mais elaborados, exposição insuficiente a modelos apropriados e problemas de comportamento interferentes.</p>
<p>✓ Ansiedade excessiva diante das demandas de desempenho social;</p>	
<p>✓ Fatores cognitivos (crenças, percepções) ou afetivos (ansiedade, medo) que interferem na emissão ou no aperfeiçoamento de habilidades existentes no repertório;</p>	
<p>✓ Deficiências físicas, sensoriais e mentais.</p>	

QUADRO 4 – HABILIDADES SOCIAIS: FATORES DE RISCO E OS DÉFICITS

FONTE: Del Prette e Del Prette (2005, p. 18-20)

Os autores chamam a atenção para o fato de que algumas classes de habilidades sociais possuem certo caráter universal, por exemplo, cumprimentar-se com um aperto de mão, enquanto outras têm a sua funcionalidade diferenciada, o que lhes conferem *especificidade situacional* (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 1999). Essa funcionalidade do desempenho das habilidades sociais, que confere a competência social do sujeito, deve ser avaliada sobre sua capacidade de articular elementos comportamentais (habilidades sociais), cognitivos (pensamentos, crenças, etc.), afetivos (ansiedade, depressão, por exemplo), entre outros aspectos comportamentais problematizantes, como os transtornos psicológicos.

O que irá caracterizar a amplitude da competência social é o intervalo entre comportamentos habilidosos e não-habilidosos, cujo intervalo central

seria demarcado pelo comportamento *assertivo*, “[...] um contínuo que se situa entre dois extremos não-assertivos: o dos comportamentos agressivos (externalizantes) e o dos passivos (internalizantes).” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 21). Nos comportamentos externalizantes, nos quais é mais frequente a agressividade física e/ou verbal, condutas antissociais e/ou desafiantes, o déficit mais frequente seria no autocontrole (impulsividade); já nos internalizantes, os transtornos mais frequentes seriam depressão, ansiedade, isolamento e fobia social, que revelam o controle excessivo do ato de responder (*Idem*).

No intuito de facilitar a identificação das características das reações habilidosas das não-habilidosas, Del Prette e Del Prette (2005, p. 21) propõem as seguintes definições:

✓ <i>Reações não-habilidosas passivas.</i> São os comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que comprometem sua competência social por se expressarem predominantemente na forma encoberta de incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade e/ou por meio de esquiva ou fuga das demandas interpessoais em vez do enfrentamento.
✓ <i>Reações habilidosas.</i> São os comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que contribuem para a competência social por sua coerência entre componentes abertos e encobertos, adequação às demandas e consequências obtidas.
✓ <i>Reações não-habilidosas ativas.</i> São os comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que comprometem sua competência social por se expressarem predominantemente na forma aberta de agressividade física ou verbal, negativismo, ironia, autoritarismo e coerção.

QUADRO 5 – CARACTERÍSTICAS DAS REAÇÕES HABILIDOSAS E NÃO-HABILIDOSAS

FONTE: Del Prette e Del Prette (2005, p. 21)

Esses tipos de reações devem ser associados à percepção dos fatores cognitivos e afetivos ligados à competência social; para tanto, devem ser avaliados também os seus indicadores de frequência, dificuldade, importância, incômodo e adequação.

A aprendizagem em contextos de desenvolvimento humano, como a família e o ambiente escolar, para se efetivar requer que a criança e o adolescente venham a se desenvolver também social e emocionalmente. Nesse sentido, o Sistema de Habilidades Sociais em muito contribui para se pensar ações e projetos de intervenção; no caso do presente estudo, ao constituir instrumento avaliador de indicadores de habilidades sociais, antes e depois dos aprendizes vivenciarem e aprenderem Arte (teatro) na escola.



Acredita-se que nas aulas de Arte, as atividades teatrais sejam fonte inesgotável de permutas nesse sentido, além dos demais constructos envolvidos na constituição da psique, pois abarcam um cabedal de possibilidades educativas contemplando todas as dimensões humanas – cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Sua base é fundamentalmente *interacional*, tanto no perscrutar de si mesmo como no outro – pois o teatro, para existir, precisa no mínimo, do ator e daquele que o vê representar, o público. Enquanto vivência artística atrelada à educação, no teatro, quanto mais intensa é a troca interacional, mais vasta é a experiência estética e fértil em possibilidades desenvolvimentais.

Contudo, nesse estudo que envolve o papel do teatro na educação, intenciona-se também ampliar as bases teóricas dos constructos ligados à constituição psíquica, apresentando outras dimensões que a perfazem e que estão atrelados ao desenvolvimento socioemocional do indivíduo. Nesse sentido, o *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada – STAA* traz inestimáveis contribuições; entre elas, ao destacar o papel da *afetividade*, em sua visão ampliada, cuja acepção instiga a ampliação não só do pensamento educacional, mas dos axiomas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano.

### CAPÍTULO 3 – SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA (STAA) E SUA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO



Ilustração 9

**Convex and Concave**, Lithograf. Escher (1955)

Disponível em:

<http://www.mcescher.com/Gallery/gallery-recogn.htm>

Acesso em 22/07/2013.

É verdade que a atração do belo, ele a sentira a vida toda.

Quando moço, fizera teatro de amadores, representara, cantara, pintara cenários... Depois, até a velhice, ele jamais deixou de ler, de amar o teatro, de copiar para lembrança as boas poesias... Era espirituoso, bom na conversa, agudo na crítica. Evidentemente, a chama existia, mas estava sempre sufocada pelo bulício da vida...

(TCHÉKHOV. A Descoberta. In: **Os melhores Contos de Tchêkhov**, p. 110. São Paulo: Círculo do Livro, 1988).

A cada porta ou janela que se abre, outras muitas ficam à espera. Ou não...? Por que essa foi a escolha? Como se chegou até ela? Será a escolha aleatória, curiosa, descompromissada; ou difícil, medrosa; ou, ainda, conduzida?

Compartimentos fechados, cheios de histórias, uns maiores, outros menores, são também possibilidades de entrada de luz, de novos ares, outros destinos; e sendo o mesmo ainda. Haveria então, quiçá não tão distante, um amplo salão – onde aquele mesmo compartimento fechado também faça parte; e, ao fazer parte, não é mais somente um cômodo independente: é toda a paisagem, que agora reconhece que integra. Essa conformação talvez seja uma via de acesso a todas as portas e janelas, além das paredes, corredores, tetos e escadas, todos feitos de matéria viva, pulsante, na qual as diversas partes gostassem de ouvir e conversar, falar de si, do que contêm, e que na existência viram e aprenderam... E, ao dialogar, já não são mais isoladas: são comprometidas umas com as outras... E, ao serem assim afetadas

mutuamente, tornam-se, igualmente, outra configuração. Agora, desse modo, são a si mesmas e o todo que não quer se dissolver.

Contudo, mesmo se assim fosse, num lugar tão incrível, estariam os transeuntes que por ali vagueiam, afeitos em apreciar tantos universos em um só, acrescê-los ao seu próprio mundo, a dialogar com tal perspectiva? Ou melhor, compreenderiam tais caminhanças a importância ou a beleza dessa nova possibilidade existencial, múltipla e una ao mesmo tempo?

Impossível, diriam muitos. Afinal, o rebuliço do dia-a-dia impõe escolher uma e única especialização. A vida é sofrida demais para apreciar uma mera possibilidade, mesmo que tenda a ser encantadora. Tem-se de dar conta da concretude da labuta insistente da sobrevivência. E, nessa luta, tudo indica, quem perde tempo com devaneios, com o brilho da chama da arte e do belo, logo encontra o sofrimento. Por fim, isso é o que resta: tentar fugir da dor; já que, ao final, a morte não tarda...

Mas como pode haver o fim definitivo, se existe uma grande *gestalt* que inclui tudo? Com a morte, o que existe teria de deixar de existir; logo não poderia mais estar neste grande salão. Assim, se só há esse grande universo, ainda é nele que tudo ainda estará. Claro, poderia se transformar... Mas para se transformar, por definição, teria de ainda carregar os dados anteriores, somente (re)configurando-os; portanto, por meio da memória, contida na nova conformação, o ancestral ainda, de alguma forma, persistirá...

Ou seja, com a chama da *arte* (de viver), a chama de todas as coisas ainda persevera. Em conexão, todas as coisas afetam-se mutuamente *ad infinitum*. Com a visão de uma *Afetividade Ampliada*, do côncavo ao convexo, a mobilidade e as possibilidades da existência se autorregeneram, autoatualizam-se. É só se entregar à chama e, com ela, permitir se desvelar, desenvolver-se: de uma margem à outra, do côncavo ao convexo. Isto é, da especificidade (identidade) e do que a alicerça (resiliência) e alimenta (*self*) ao diálogo (pela alteridade à Integralidade homeostática)...

\*\*\*

No campo das ciências, a especialização é uma regra. E quantos saberes acumulados cada uma apresenta, renovando-se numa velocidade cada vez maior, o que permite avanços de compreensão e atividade em facetas da realidade até não muito tempo sequer imaginadas. Mas existe algo

de assustador e constrangedor em tudo isso: a compartimentalização e a incomunicabilidade dos saberes se traduz, quase sempre, na divisão e solidão do próprio homem, que trouxe para si a condução de todo esse processo. Mais grave ainda é a sua separação da própria realidade, já que não a percebe (ou se ilude que não a percebe) como um todo, inclusive qual o seu papel na ordem do mundo.

É fato a vigência do dualismo como fio condutor não só nas investigações feitas na esfera científica, mas das relações humanas em geral – consigo mesmo, com o outro, com a natureza. A crença em instâncias e constructos objetivados para promover o conhecimento, e, por conseguinte, uma melhor condução da existência, tornando-a mais igualitária e, por isso, mais justa, tem sido contestadas veemente pelos próprios pares, com grupos situados em cada extremo do dualismo, todos imbuídos em apresentar a melhor forma de leitura e apropriação do real, sem contudo conseguirem avançar em uma síntese. A fragmentação da realidade pela ciência e a urgência de uma postura interdisciplinar e de diálogo entre autores (por vezes de uma mesma vertente ideológica) é apontada como fundamental na construção de novas bases para uma ciência contemporânea (JAPIASSU, 1976; LASZLO, 2011; SANT’ANA, LOOS, CEBULSKI, 2010; SANT’ANA, CEBULSKI, LOOS, 2013; LUNA *et al*, 2013).

O que se quer ressaltar é que todo esse enorme esforço despendido não pode ser considerado em vão; todos os campos do saber humano – a ciência, a filosofia, a religião e a arte –, trazem contribuições inestimáveis para se pensar a existência e decidir o que de melhor pode se fazer nela e por ela, não só do humano mas de todos os elementos que a compõem – a natureza em sua totalidade. Acredita-se que, justamente por meio de uma visão monista, integralizadora dos seus elementos constituintes por meio de um princípio universal, é que se podem articular esses saberes atrelando-os por meio de uma *interação harmoniosa*, a despeito da aparência de utopia que os críticos possa avistar, com vistas à condução do *desenvolvimento humano* por meio da *educação*.

Portanto, deve-se levar em conta qual é a ideia, quais os pressupostos que devem nortear o processo de constituição da pessoa no seu desenvolvimento que venham a promover o seu bem viver. A sociedade atual,

notadamente calcada em posturas progressistas (sobretudo por meio da economia e da tecnologia) amparadas por argumentos racionalistas, tem levado ao homem e às suas ações, contraditoriamente, um caráter confuso e desordenado, por vezes, se formos rigorosos, beirando à autodestruição e ao que lhe está ao redor. Ao ignorar a influência do campo dos sentimentos e das emoções, a ciência moderna (e mais particularmente, no caso do viés deste trabalho, a ciência da educação), impede que o sujeito se perfaça na sua integralidade, impedido que está de conhecer o mundo e se conhecer também por conexões lógicas heterodoxas, as quais estão mais próximas da funcionalidade da afetividade, nos níveis de sensibilidade mais íntimos da existência, como que em dimensões compactadas, em contraposição às dimensões mais estendidas, por isso mais claras e distintas, óbvias, como as do espaço e tempo (LOOS-SANT'ANA, 2013a).

Devido à necessidade de superar, principalmente, a dicotomia *razão e emoção* (o que se defende no primeiro capítulo desse estudo), no sentido de erigir bases desenvolvimentais que levem em conta o caráter multifacetado do ser humano – que deve ser compreendido enquanto ser biológico, cognitivo, afetivo-emocional, social e universal<sup>41</sup> – apresenta-se aqui o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), que vem sendo construído, como mencionado anteriormente, por Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana. Basicamente, tal arcabouço teórico se inspira, no sentido da ciência psicológica, no trabalho inacabado de Vygotsky acerca da necessidade de se localizar um princípio primordial, uma “Célula Psíquica” (VIGOTSKI, 2011), a qual possa ditar os parâmetros de unificação do entendimento da psique humana. Assumindo, assim, a pretensão de haver localizado tal sentido de estrutura e funcionamento da base identitária da humanidade, sua psique. nesta perspectiva, então, o STAA apresenta o conceito de *Unidade Triádica* ou *Célula Psíquica* em consonância à ampliação da essência da noção de afetividade, que deve ser vista em integração estrutural e funcional com a cognição (conceito que também, por conseguinte, necessita ser revisitado), a ideia de *Afetividade Ampliada* (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013;

---

<sup>41</sup> Sobre a universalidade adianta-se que, para o STAA, trata-se de dimensão humana existencial fundamental para o desenvolvimento de interações harmoniosas, logo, do bem viver.

2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo).

Tal sistema “[...] constitui um conjunto de ideias que parte de uma perspectiva epistemológica diferenciada, baseada, principalmente, no combate às dicotomias e dualismos; portanto, monista.” Seu propósito de integrar diversos elementos de caráter interdisciplinar, confere ao STAA o estatuto de meta-teoria que “[...] tem como função atualizar ou (co)ordenar o avanço da compreensão da realidade em uma visão dinâmica, a partir da afetividade (ampliada) envolvida nas interações dos diversos fenômenos que estiverem em questão.” (PALUDO, 2013, p. 90). De modo que o STAA pode vir a ser também utilizado como um “método orientador” de outros métodos, no sentido de ajudar a se inter-relacionarem, suplantando as dificuldades metodológicas originadas pela dicotomia dualista.

Nesta unidade, serão apresentados os principais fundamentos do STAA que convergem ao propósito deste trabalho, na intenção de abarcar de modo consistente a lógica de seus pressupostos científicos, pois se acredita serem aplicáveis no âmbito da Arte, de modo a constituir a teoria-método adequada para uma averiguação sistêmica, com cunho monista, de sua importância para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, serão primeiramente expostas algumas de suas bases epistemológicas tendo em vista o entendimento e explicação do desenvolvimento psicológico (cognitivo, emocional e social) em uma perspectiva de análise sistêmica, estrutural e funcional, do desenvolvimento humano, para depois apresentar os constructos que integram e analisam quatro dimensões psicológicas essenciais: *identidade*, *self*, *alteridade* e *resiliência*, as quais, se rumarem para a homeostase, poderão convergir em uma quinta dimensão, a *integralidade homeostática* ou o *Verdadeiro Eu*. Este trabalho se faz necessário para se proceder, posteriormente, às análises dos dados investigados da realidade trazidos pela pesquisa empírica do presente estudo.

Partindo-se da proposição inicial de que as interações humanas estão, frequentemente, mostrando-se “fora da ordem” (no caso, *ordem* como caminho de busca e concretização homeostática), devido justamente à pouca qualidade aferida na realidade atual nas interações cotidianas, e que a organização de vida dos seres sociais é baseada no conhecimento que se tem da realidade,

pode-se afirmar que o sentido de se estar *fora da ordem* possa se aplicar exatamente às premissas assumidas ao se fazer ciência. Assim, se a ordem da realidade for guiada pela tendência das coisas e, principalmente, pela integralidade interacional dessas coisas à homeostase – o que requer de todos os elementos da realidade convergirem a uma estabilidade interacional –, então nunca haverá interações humanas “em ordem” ao se assumir um ou outro pressuposto dualista (materialismo ou idealismo) em detrimento de um postura monista (SANT’ANA-LOOS, 2013; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a).

Na trajetória humana, pontuando como marco inicial de análise a Antiguidade, o caminho para o conhecimento era perpetrado na busca da sua *causa, razão, princípio e consequência*. Porém, concorda-se com Sant’Ana-Loos (2013) que o primeiro passo neste sentido é a *intuição*: a de que “nada há que seja sem razão de ser”; seguido imediatamente (quiçá, simultaneamente) de um segundo passo, movido pelo sentimento da *admiração*<sup>42</sup> de ser, que

---

<sup>42</sup>ADMIRAÇÃO: (lat. *Admiratio*; in. *Wonder*; fr. *Admiration*; al. *Bewunderung*, *Saunen*; it. *Ammirazione*) – Segundo os antigos, a Admiração é o princípio da filosofia. Diz Platão: “Essa emoção, essa Admiração é própria do filósofo; nem tem a filosofia outro princípio além desse; e quem afirmou que Íris é filha de Taumas a meu ver não errou na genealogia” (Teeteto, 11, 155d). E Aristóteles: “Devido à Admiração os homens começaram a filosofar e ainda agora filosofam: de início começaram a admirar as coisas que mais facilmente suscitavam dúvida, depois continuaram pouco a pouco a duvidar até das coisas maiores, p. ex., das modificações da lua e do que se refere ao sol, às estrelas e à geração do universo. Aquele que duvida e admira sabe que ignora; por isso, o filósofo é também amante do mito, pois o mito consiste em coisas admiráveis” (Metafísica, I, 2. 982b 12ss.). No princípio da Idade Moderna, Descartes expressou o mesmo conceito: “Quando se nos depara algum objeto insólito, que julgamos novo ou diferente do que conhecíamos antes ou supúnhamos que fosse, admiramos esse objeto e ficamos surpresos; e como isso ocorre antes que saibamos se o objeto nos será ou não útil, a Admiração me parece a primeira de todas as paixões; e não tem oposto porque, se o objeto que se apresenta não tem em si nada que nos surpreenda, não somos afetados por ele e o consideramos sem paixão” (Paixões da Alma, II, 53). Nesse ponto, a diferença entre Descartes e Spinoza é grande: Spinoza considerou a Admiração apenas como a imaginação de algo a que a mente permanece atenta por ser algo desprovido de conexão com outras coisas (Ética, III, 52 e escol.) e recusou-se a considerá-la como uma emoção primária e fundamental, e muito menos como uma emoção filosófica que esteja na origem da filosofia. A única atitude filosófica, para ele, é o amor intelectual a Deus, a contemplação imperturbável e bem-aventurada da conexão necessária de todas as coisas na Substância Divina. Para Aristóteles e para Descartes, a Admiração é, ao contrário, a atitude que está na raiz da dúvida e da investigação: é tomar consciência de não compreender o que se tem à frente, que mesmo sendo familiar, sob outros aspectos revela-se, a certa altura, inexplicável e maravilhoso. Kant falava da Admiração a propósito da finalidade da natureza, porquanto esta é inexplicável com os conceitos do intelecto (Crítica do Juízo, § 62). Por sua vez, Kierkegaard definia a Admiração como “o sentimento apaixonado pelo devir” e a reputava própria do filósofo que considera o passado, como um sinal da não-necessidade do passado. “Se o filósofo não admira nada (e como poderia, sem contradição, admirar uma construção necessária?), é por isso mesmo estranho à história, já que, onde quer que entre em jogo o devir (que certamente é no passado), a incerteza do que seguramente se transformou (a incerteza do devir) só pode

poderia, assim, ser visto como a definição primordial de *emoção*. Desta feita, o que move as buscas no campo da ciência nada mais é do que averiguar um ato intuitivo e emocional humano, pois “tenta-se ‘traduzir’, transformar, as intuições e os sentimentos que nos fazem agir e nos conduzem (as emoções) em dados (conhecimento) sobre a realidade” e, daí, fruir o bem estar e conduzir o que se deve fazer e como se deve agir de modo o mais harmônico possível.

No fundo, investigamos a própria *consequência* da admiração que as coisas encerram em nós; o que se faz pelo entendimento da *causalidade* contida nas coisas. Isso porque conceituamos as coisas de acordo com o *discernimento* que temos de como elas nos afetam ou podem vir a nos afetar. Ou, ainda, como elas podem se afetar entre si antes de nos afetar novamente ou durante esse processo. E o tal discernimento acaba se determinando no ato de dominar o nível de interação que temos (ou que podemos vir a ter) com os objetos que colocamos em questão. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 90-91).

Nesse momento faz-se necessário, para propiciar uma melhor compreensão da ideia, retomar aqui o entendimento acerca dos *afetos*, partindo-se da premissa de que todas as coisas (e seres) estão em interação com outras coisas (ou seres), sendo afetadas ou afetando o que está em contato, e isso reverbera o seu *ser*, o seu existir. Daí a possibilidade das ligações ou integrações: das afinidades, das analogias, das semelhanças, das repulsas, dos conflitos. Os afetos são, assim, manifestações das formas (tipos, padrões) das relações entre as coisas (e seres) que entram em contato umas com as outras (afetam-se), e tudo o que existe é resultado do tipo de afetividade – entendida enquanto *qualidade/habilidade dos afetos* – que nasce dessas interações.

Se todas as interações pressupõem a existência de determinados afetos a elas relacionados, explica-se o porquê das palavras indicarem afetos, ou sentimentos, em relação às coisas que estão sendo por meio delas expressas. As palavras poderiam ser consideradas, então, uma espécie de “resumo” do constante *sentir*<sup>43</sup>, ou seja, do modo como a percepção do mundo impacta em cada ser e o afeta. Elas procuram sempre tomar esse sentir e simbolizá-lo. Buscam significá-lo e exprimi-lo. A existência humana é constantemente

---

exprimir-se por meio dessa emoção necessária ao filósofo e própria dele” (Philosophische Brocken, p. IV, §4). Whitehead disse: “A filosofia nasce da Admiração” (Natureza e Vida, 1934, 1). (ABBAGNANO, 2003, p. 18).

<sup>43</sup> Este sentido foi utilizado por João-Francisco Duarte Junior em “Por que Arte-Educação?”, (p. 40), Editora Papyrus, 1991.



permeada por esse jogo: a interação entre o que é vivenciado diretamente (sentimentos) e como é simbolizado (representado) esse sentir. E uma forma de se verificar isso é perscrutando a etimologia das palavras; que é o mesmo que investigar a origem da intuição e do sentimento que perfaz um conceito, uma noção, certa identidade constituinte da realidade: uma palavra, a unidade básica da linguagem, da comunicação, logo da interação.

Para o STAA, *interação harmoniosa* pressupõe, portanto, a qualidade das palavras, ou seja, da *linguagem*, do diálogo entre as partes, no intuito de que cada um dos envolvidos traga em si a abertura para o outro, um exercício que demanda alteridade e querer – ou boa vontade (ou bem-aventurança ou beatitude), como promulgava Spinoza (ESPINOSA, 2004). Ou seja, o caráter afetivo-volitivo de toda base relacional que confere aos indivíduos a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, em outras palavras, de educação. A tese é a de que:

[...] o ser humano – que pode ser visto sob a perspectiva de sua psique, por conta de esta administrar suas ações/interações – apesar de ser um sistema altamente complexo (tanto na esfera individual quanto coletiva), pode alcançar tal equilíbrio ao compreender melhor como se desenvolver. Para isso será necessário igualmente entender melhor a estrutura e o funcionamento fundamental da psique humana, bem como a ideia de *sensibilidade*, já que é por meio desta que “coletamos” os dados da realidade e, em seguida, afetamos e somos afetados por eles. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013d, p. 4).

Tal questão fica mais evidente ao se pensar que a educação é organizada a partir de uma concepção de qual ser humano se almeja alcançar, e de que a investigação de tal juízo é feita, por definição, pelo campo da Psicologia. Isso porque o arazoamento e as decisões são tomadas no arcabouço da psique – lugar de discernimento e organização do que se pensa e se sente, como também da administração dos comportamentos biológicos e sociais. É o que defende Sant’Ana-Loos (2013, p. 109), na exegese da proposta de Vygotsky para o que vem a ser a psique humana, logo, o ser humano:

A Psicologia diz muitas e confusas coisas sobre o que vem a ser o homem. Como Vygotsky analisou, há uma diversidade de tendências teóricas na ciência psicológica, todas se engalfinhando acerca de quem tem o privilégio de exhibir o significado da psique ou da mente humana. Vygotsky, em seu projeto científico de Psicologia, percebeu

a importância de se unificar todas essas tendências, fazê-las dialogar rumo a uma compreensão mais apropriada da realidade psicológica. Por que tal urgência? Porque enquanto isso não ocorrer, de haver um consenso sobre o que é nossa psique, cada contexto educacional que existir vai eleger uma concepção teórica. E isso significará sempre conduzir a educação precariamente, já que cada tendência teórica é sempre um fragmento explicativo do que somos e de como funcionamos. Logo a educação será invariavelmente um processo inacabado ou truncado de aprendizagem e de desenvolvimento. O que, provavelmente, incidirá na incompletude do exercício da potencialidade das habilidades psicológicas, principalmente a do domínio da linguagem, a instrumentalização do diálogo.

Desta feita, a importância em unificar as teorias da psique postulada por Vygotsky implica, antes de tudo, em superar os dualismos nelas presentes e investigar quais recursos metodológicos possibilitariam a criação de vetores comuns. Desse modo, seria possível conferir-lhes unicidade tal que permitisse a ampliação dos seus sentidos e, por conseguinte, de uma análise sistêmica e integrada de fenômenos psicológicos complexos. Isso sem perder de vista o objetivo final de tal intento – que é o bem viver, a *interação harmoniosa*, a beatitude, nas palavras do inspirador monista de Vygotsky, Spinoza, e de vários pressupostos do STAA (ESPINOSA, 2004; SANT’ANA-LOOS, 2013; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013; 2014; SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; no prelo). Segundo Sant’Ana-Loos (2013, p. 32), é possível saber de antemão que “[...] quanto melhores formos, mais capacitados e eficientes, mais chances teremos de alcançar tais metas. Nossa ignorância não reside em não sabermos disso. O problema reside no meio, no *método* com o qual buscamos tal empreitada”.

A dialética, quando vista como “debate” e não como “combate” (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013), por seu caráter dialógico, dinâmico e autoatualizante é alçada como ponto de partida para se avançar na compreensão metodológica do STAA. Pois somente com a compreensão do seu caráter dialógico e monista é que se pode compreender também a sua dimensão enquanto teoria-método a serviço da integração, sendo gerenciada como uma unidade comum a todas as tendências teóricas, sem perder o foco no fim (ético) almejado: promover o diálogo e dirimir as contendas ideológicas com justiça, honestidade e respeito.

Conforme Sant’Ana-Loos (2013), na investigação da psique humana para se eleger os critérios de desenvolvimento humano e da aprendizagem é

fundamental que se aproxime do núcleo central do projeto científico de Vygotsky para a Psicologia, o que pode ser feito por meio desses dois eixos norteadores: a *dialética* como *meio* e o *monismo* enquanto *fim*. Outro aspecto a se considerar nessa investigação é sua amplitude e complexidade, bem como os cuidados necessários para não se perder a precisão do inventário psíquico. Fazer reduções fenomenológicas, uma prática contumaz em ambientes acadêmicos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006), que solicita recortes cada vez mais “cirúrgicos” no objeto da pesquisa, pode conduzir investigações em cujo resultado não se consegue observar sua configuração enquanto ciência.

[...] o recorte só pode ser pensado enquanto encaminhamento *temporário* da busca da compreensão do que está em questão. O que pode significar, em última instância, que não existe, a rigor, um recorte bem delineado *stricto sensu* como investigação da *realidade*. O que existe, sim, é uma pesquisa do fenômeno. E o fenômeno, conforme a averiguação, só poderá ser (re)considerado equivalente à realidade quando se mostrar (por meio de um trabalho de aprofundamento teórico) seu funcionamento com as diversas conexões fenomênicas que o mesmo insurge, seu contexto de interações. Sendo que a verificação dos conceitos de tais conexões, provavelmente, já terá sido feita por outras pesquisas e estudos. Eis a importância da intradisciplinaridade e da interdisciplinaridade como meios de promoção da realidade *latu sensu*. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 44).

Quando a pesquisa se refere ao campo da Psicologia, são múltiplos os fenômenos a se considerar e neles, muitas são as conexões a serem feitas para se chegar à realidade psíquica investigada. Portanto, nesse fazer “[...] emergem complicações sérias em se definir conceitos, aprontar formulações (equações) e interpretar dados.” Tais dificuldades fomentam a segregação externa que a Psicologia recebe do meio científico, acrescido do fato de que internamente, “[...] se ela não se solucionar, jamais o conflito entre as diversas tendências teóricas cessará.” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 46-47).

Do que foi até agora exposto, procurou-se situar a problemática que envolve a condução de pesquisas no campo da Psicologia, tendo em Vygotsky o impulso gerador da ideia de se pensar um sistema meta-teórico que abarque instrumentais unificadores de estudos da psique humana. Tal sistema recebe *orientação* da dialética – promotora do diálogo ético, quando delineada na ‘síntese’ enquanto integração (“soma”) das ideias e não na competitividade das ideias (no sentido negativo da expressão: a supremacia de uma ideia em

relação à outra). E, ao mesmo tempo, recebe *sentido* do monismo – a definição de uma unidade de análise da realidade psíquica que seja comum às variadas incursões do funcionamento da mente e do cérebro, em prol de interações harmoniosas das quais se extraíam critérios para o bem conduzir do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

A partir das considerações epistemológicas feitas até o presente, o STAA indica duas estratégias<sup>44</sup> para se chegar ao conhecimento, à apreensão do sentido e do significado da realidade – a *iteratividade* e a *recursividade* (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013). Dada a sua abrangência e tantas particularidades, a compreensão do real constitui um grande desafio, do qual se tem incumbido não só a Filosofia, mas a Ciência, a Arte e a Religião. Mas, o caminho proposto pelo STAA envolve, primeiramente, a lida com a realidade passo a passo, na busca de *processos iterativos* que se repetem diversas vezes para se chegar a um resultado. A decomposição do raciocínio em partes constitui a base da analiticidade pela repetição do que é observado, que explicita, torna consciente, cada passo do processo, o que pode ser formalizado em esquemas de ação. De modo que a iteratividade perfaz o momento básico do existir, já que tudo que existe segue um padrão, um modelo, formando categorias que diferenciam as coisas.

Isto feito, ou seja, captada a iteratividade do que se observa e se quer investigar, chegando-se à aquisição dos padrões existenciais, em algum momento o sistema (psíquico) se torna saturado. Daí que, para que o sistema continue disponível a avançar na apreensão das possibilidades da realidade, é preciso agrupar o conjunto de dados captados iterativamente em um “lastro” de modo recursivo. Por conseguinte, na medida em que for preciso retomar tal modelo, basta acessá-lo via *recursividade*. Então, nesse momento se usa o conceito diretamente, de modo abstrato, simbólico. Tal perspectiva, pensada na linguagem, logo naquilo nos instrumentaliza enquanto humanos, pode ser vista na inerente conjunção que há entre sintaxe e semântica (LOOS-

---

<sup>44</sup> Tais estratégias de construção de conhecimento foram explanadas por: LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA- LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA; KLOEPPEL, no prelo).

Assim, em um sentido pragmático mais amplo, a premissa básica da recursividade é tentar combater a confusão causada pela incursão infinita que a iteratividade pode causar. O que, em termos da abstração, do uso da cognição, e, por conseguinte, da lida científica, pode desembocar na redundância, nos chistes tautológicos, nos enviesamentos do processo de compreensão da realidade (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Em termos mais gerais, tal fixidez pode desaguar, no caso da forma com que o homem explora a natureza, no antropocentrismo e nos radicalismos diversos.

Neste prisma, a recursividade enquanto combate ao antropocentrismo, que é calcado na dicotomia homem *versus* natureza, aparece enquanto significado de que é possível ampliar a acepção da realidade pela sua observação em vários sentidos, não somente do ponto de vista humano. O primeiro passo rumo ao conhecimento seria então, a partir de si mesmo, perscrutar o que se é para se chegar ao entendimento das coisas (reconhecer em si algo do denominador comum que emerge em todas as coisas). Já o segundo passo envolveria o olhar do que se é diante de todo o resto, de tudo o que existe, como em um processo espelhado em relação ao primeiro passo.

Por isso, no STAA, o exercício científico se movimenta de maneira a buscar o sentido da recursividade em todas as ciências (as especialidades científicas caracterizam-se por atos de iteratividade inerentes aos vieses na tentativa de se perceber o mundo), para se chegar aos seus denominadores comuns e outros padrões de caráter recursivo, por meio dos quais é possível ampliar os conceitos, dando saltos na compreensão da realidade integralizada.

Essa realidade pode ser vista não somente como um encadeamento de coisas em um plano *linear* de espaço-tempo. É possível também, sincronicamente, ser vislumbrada como vários pontos e sentidos de espaço-tempo encadeados *sinuosa* e *dinamicamente* numa mesma coisa. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA; KLOEPPEL, no prelo).

De modo que é fundamental observar *também e ao mesmo tempo* a interação das coisas, em seus diversos níveis e dimensões, buscando compreender como elas alcançariam a integralidade do sentido organizativo da realidade (SANT'ANA-LOOS, 2013).

Na interioridade da psique humana, o processo de abstração é tanto mais rico quanto mais recursivo, ou seja, quanto mais categorias agrupadoras do nível sintático os conceitos estiverem dispostos e se transformando em propriedades semânticas (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, no prelo). Pois, o indivíduo torna-se munido de um instrumento que amplia sua capacidade de representação da realidade observada. No que diz respeito à sua complexidade, a realidade da psique humana pode ser apreendida desde que se faça um estudo analítico amplo, como defende Vygotsky (1991), e que se estabilize em categorias (dimensões) recursivas o que foi apreendido analiticamente, conforme o STAA promulga (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; no prelo; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013).

Nesse sentido, os referidos autores fazem um alerta sobre a importância do esforço em se contemplar o nível semântico<sup>45</sup> na constituição do fundamento da realidade (psíquica ou não) enquanto *logos*, em seu sentido primordial, o da linguagem enquanto força original, criadora e organizadora. A complexidade, para o STAA, deve ser contemplada observando-se a realidade como sistema dinâmico e com a expectativa semântica de um *Pensamento Pró-Homeostático*, isto é, “[...] o processo de busca do sentido organizador e de equilíbrio das partes perante o todo, o que requer o mesmo ato organizador e equilibrador das partes entre si.” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA; KLOEPPEL, no prelo).

Retomando ao primeiro passo para se chegar ao conhecimento, ou seja, entender o que é o homem, torna-se necessário responder à pergunta primordial: O que nos faz humanos?<sup>46</sup>

Para Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos (2014), corroborando a tese de Devlin (2004, 2009), a resposta mais geral seria a *abstração*, “[...] função

---

<sup>45</sup> O STAA, segundo os seus autores, em “[...] tal conjugação sistêmica, monista, estabelece-se em nível *semântico*, ou seja, no *sentido* (existencial) que tanto a diversidade quanto a unidade compartilham: em uma paridade (partes e todo) do sentido que as orientam. Em contraposição, o nível *sintático* é aquele que privilegia a disposição pontual, recortada, da realidade, localizando os elementos da realidade enquanto componentes de um contexto específico, não necessariamente se reportando à totalidade.” (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA; KLOEPPEL, no prelo).

<sup>46</sup> O encaminhamento das ideias para se responder a essa pergunta foram conduzidas por: LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA- LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

psíquica por excelência, a qual dá aporte ao pensamento e à linguagem. Ou seja, a abstração possibilita a realização de um nível de pensamento/linguagem superior, mais avançado em relação aos outros tipos que podem ser observados em outras espécies.”.

Devlin (2004) fornece uma classificação dos diferentes níveis de abstração, que, em sua perspectiva, são quatro, por meio da qual defende que os processos evolutivos pelos quais o ser humano perpassou lhe conferiram a possibilidade de obter a abstração superior, justamente quando alcança o terceiro e o quarto nível – da linguagem simbólica e do pensamento matemático –, respectivamente. Para o STAA, porém, é possível um nível mais avançado – o da *meta-abstração* –, entendendo-o enquanto promotor da evolução da identidade humana, alçada por meio do pensamento e da linguagem simbólica, “[...] bem como pelos produtos que destes emergem, como ciência e tecnologia, religião e arte.” (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Os autores do STAA, no entanto, alertam para a necessidade se observar qual o encaminhamento dado à gestão do uso da abstração e de seus instrumentos coordenadores – o pensamento e a linguagem: se mal gerida, ou utilizada “de modo enviesado”, a abstração pode levar o sujeito a uma leitura desfigurada, fragmentada, distanciada ou mesmo, pior, desconecta da realidade. Do contrário, se conduzida de maneira integrada, totalizante, é possível que a abstração venha a descobrir novas facetas da realidade, ou mesmo reinventá-la de modo mais conexo, condição para a harmonia e o bem viver humano (*Idem*).

Sintetizando, então, assinalando a importância em se tomar os diferentes níveis de abstração em sua convergência no sistema dinâmico da realidade que necessita ser tomada na sua integralidade e totalidade (monismo), o STAA distingue um outro nível (além dos quatro propostos por Devlin), que é a *meta-abstração*. Em princípio, ela ocorreria em um quinto nível, de modo hierárquico, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo (*Ibidem*):

NÍVEL	ABSTRAÇÃO	PERSPECTIVA SISTÊMICA	DIMENSÃO CÉLULA PSÍQUICA
1	– Estímulo – Resposta –	<b>Interacionismo</b>	<b>ALTERIDADE</b>
2	– Causa – Efeito –	Realização Sistêmica – <b>Objetividade</b>	<b>IDENTIDADE</b>
3	<b>Linguagem</b> (Simbólico) (Alicerce do Pensamento)	<b>Hipersensibilidade</b> aos Nexos (Atrator) (Sistemas Comprometidos em ‘Tecidos’)	<b>TRANSLAÇÃO COMUNICATIVA</b> (Equilíbrio Entrópico – Homeostase)
4	<b>Pensamento ‘Distanciado’</b>	Idealização Sistêmica – <b>Subjetividade</b>	<b>SELF</b>
5	<b>Meta-Abstração</b>	<b>Monismo</b> (Realidade: Princípio Único)	<b>RESILIÊNCIA ‘AMPLIADA’</b>

QUADRO 6 – STAA E OS NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO HUMANA

FONTE: Loos-Sant’Ana; Sant’Ana-Loos (2014)

O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* propõe a categorização da abstração em cinco níveis para fins de elucidar o seu desenvolvimento e possibilidades de ação processual, haja vista a grande mobilidade entre os seus diversos estados. Tal movimentação é agenciada pela *entropia*, energia imperativa presente no universo e necessária para transitar entre os níveis “existenciais” de abstração. Seu papel como um todo está em ser motivadora das forças que atuam sobre todas as coisas no universo (uma espécie de “meta-força”), o que lembra a necessidade de existir certo equilíbrio entre os elementos, como no ordenamento cósmico. De modo que, ao ocorrer um desgaste energético, há a necessidade de transmutar de nível, buscando reequilíbrio, estabilização, homeostase.

O papel da entropia, como um todo, está em ser a fomentadora das forças (interações) que agem no universo. Contudo, a partir do momento em que as interações (forças) perscrutam a continuidade da existência, é preciso buscar certo equilíbrio – o que provavelmente deu origem ao ordenamento das leis da Natureza. (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

Pode-se afirmar que a entropia traduz, de um lado, o caos e o desequilíbrio nas interações, quando do movimento dinâmico entre as coisas e fenômenos da realidade, e, de outro, um estado de recorrência à *condição inicial* do cosmos: cristalino, fixo em sua forma original, em *homeostase*. Quando as coisas começam (ou começaram) a surgir, esse equilíbrio começa (ou começou) a ser afetado. Assim, quanto maior o nível de tensão entrópica, de dinamicidade do mundo, maior o aumento da instabilidade do sistema; por isso, saber lidar com a entropia é saber trabalhar com a finitude humana e, por conseguinte, do processo contínuo entre instabilidade-estabilidade, já que o excesso de desequilíbrio põe em risco a própria existência da humanidade.

Todavia, segundo o STAA, tal risco pode, sim, ser superado seguindo uma proposta que remete à indicação hegeliana em sua *Fenomenologia do*



*Espírito* (1992), por meio da totalização dos diversos sistemas em harmonia, estrutural e funcionalmente, em um único sistema:

Tal perspectiva pode ser operada concretamente pelo entrelaçamento que há entre sintaxe e semântica: se por um lado, a singularidade inicial era, literalmente, um ponto de homeostase de supressão de tempo/espaço, ou seja, de nulidade da diversidade, por outro, essa mesma perspectiva pode ser vista, semanticamente, como a totalidade das possibilidades aglutinadas na perfeição da harmonia homeostática. Logo, se a entropia faz com que percamos energia para o universo durante as trocas interacionais, o que precisamos fazer para superar a inerente dispersão, e conseqüentemente aniquilamento, é assumirmos uma dimensão a mais em nossa condição existencial: além de sermos, ao mesmo tempo, biológicos, psíquicos, sociais, afetivos e racionais, deveremos ser *universais*. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, KLOEPEL, no prelo).

A vivência da dimensão da universalidade, da *integralidade homeostática* ou *Verdadeiro Eu* (partícipe e formador do cosmos), deste modo, auxiliaria a humanidade em aprender a regular a energia entrópica das interações. Assim como também asseguraria o equilíbrio homeostático necessário, pois o ambiente maior para o qual se degradaria energia (existencial) se estabeleceria no próprio ser humano”, recuando-se a perda da energia entrópica.

Contudo, para a efetivação do universal no homem seria necessário, seguindo o pensamento de Spinoza, uma *reforma do intelecto*, o que requer uma mudança paradigmática do funcionamento do pensamento, no sentido de orientar a inteligência para que se sincronize com uma espécie de fractal da unidade universal, num caminho à similitude, operando uma ética verdadeiramente universal. O STAA tenciona colocar em prática tal reforma do intelecto, a partir da circunspeção da unidade básica da psique humana – denominada, conforme anunciado, *Unidade Triádica* ou *Célula Psíquica*. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Mas, antes de perscrutar os meandros da *Célula Psíquica* – essa possível unidade básica que perfaz nossa condição humana e nos coloca em um denominador comum, como um fractal, em similitude com a ‘per-feição’ do cosmos –, importa ainda ressaltar que muitas das ações do homem estão sendo, por conta da não localização do que verdadeiramente nos “põe em movimento” (as ‘e-moções’), impulsionadas pela não homeostase, mas sim pela ação entrópica autodestruidora que busca “limpar” o cosmos do

desequilíbrio. Nesse sentido, manifestam-se consequências “dessincronizadoras” das dimensões existenciais, como por exemplo, possibilidades de entraves, assim categorizadas<sup>47</sup>: (1) *paradoxos* ou contradições: a incompatibilidade de pressupostos de ideias ou termos afirmados que incidem em paralelismos na sua condução (por exemplo, o dualismo materialismo/idealismo; (2) *anacronismos*: descompasso do tempo entre as coisas, entre a eficaz existência e o contexto que emerge para a mesma; (3) *redundâncias*: ir para um nível existencial (ou de abstração, conforme a tabela já proposta) e dele não sair mais (por exemplo, fixar-se no mundo das ideias; ou mesmo na materialidade; no racionalismo; e até na ganância monetária – nesse caso a redundância pode ser traduzida como buscar ter mais do que se necessita, redundar-se no supérfluo; etc.); (4) *espaços* (lacunas): desconexão espacial ou de coordenadas com as outras instâncias da abstração (abstrai-se excessivamente que é criado um abismo em relação à realidade).

Para uma melhor compreensão dos diferentes níveis de abstração, no seu *locus* de atuação e movimentação na psique humana em relação à realidade concreta numa perspectiva sistêmica, infere-se, ainda que de modo sintético, desta maneira as suas atribuições:

- **Nível 1: *Estímulo – Resposta*:**

Respostas para o agir são evocadas por estímulos (afetos perscrutados pela história do comportamento das coisas e fenômenos da realidade, tanto em nível de realização contextual ou universal), os quais, por sua vez, são provocados por vetores, via de regra, condicionados.

- **Nível 2: *Causa – Efeito*:**

As relações de *causa e efeito* explicam particularmente os fenômenos de autorregulação; como, por exemplo, a ansiedade antes de um teste particularmente difícil seria um aviso de que é preciso se focar, concentrar-se

---

<sup>47</sup> Tal categorização das limitações das ações humanas pela falta de homeostase e as explicações aqui sintetizadas sobre as atribuições dos diferentes níveis de abstração foram apresentadas por: LOOS-SANT’ANA, H.; SANT’ANA- LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

sobremaneira naquilo que envolve tal evento. Preconizada em nível empírico, os estudos via causa e efeito, contudo tem as suas limitações, ainda mais quando circunscritos a investigações submetidas à redução fenomenológica, já que nenhum sistema consegue explicar, em si e por si, a sua própria existência e realidade.

- **Nível 3: *Linguagem*:**

Neste nível ocorre a apreensão da realidade em nível simbólico, logo em agrupamentos de conceitos e noções acerca do mundo, ou seja, conforme padrões de organização, o que deve incluir o sentido sintático e semântico do *setting* dos tipos em questão. Os mecanismos que fazem funcionar a linguagem simbólica são trabalhados no interior da psique, cuja base afetivo-volitiva equivale à máxima socrática do “conhece-te a ti mesmo”. Este nível torna possível a Arte, a Poesia, as manifestações culturais em geral. Importa ressaltar que esta fase permite trânsito intenso para o nível 4 e vice-versa.

- **Nível 4: *Pensamento distanciado*:**

Por meio dele, chega-se ao “padrão do padrão”; cria-se o “rigor”, os tipos, categorias, padrões, manipuláveis em nível de cientificidade, pois aqui emerge a matematização dos conceitos, logo dos fenômenos da realidade. A recursividade é a estratégia mais importante neste nível.

- **Nível 5: *Meta-Abstração*:**

Indica como se locupletar entre as quatro outras dimensões. É a meta-visão, a “visão de sobrevoo” acerca dos níveis anteriores de abstração, os quais, existencialmente, denotam as interações e a dinamicidade da realidade.

No interesse deste estudo, de modo especial aqui se destacam algumas particularidades a respeito da 4ª dimensão tal como proposta pelo STAA (explicitadas em maiores detalhes no quadro abaixo), pois, de acordo com esta perspectiva sistêmica direcionada ao monismo, é no seu arcabouço que ocorrem as movimentações das perspectivas participantes da subjetividade, como a catarse e a afetividade em integralização à cognição, e ao mesmo tempo, da dimensão do *Self* da *Célula Psíquica*, sobre a qual será feita uma abordagem mais detalhada ainda neste capítulo:

*4ª dimensão: Pensamento Distanciado*

**Lógica** (ampliada) do movimento/ação – *cognição*; em consonância com a **Vontade** (que busca homeostase) de desenvolvimento e aprendizagem, em nível ontogenético, e evolução, em nível filogenético – *afetividade (ampliada)*; o que irrompe na imanência da **Existência** (dinâmica, logo dialógica), a qual se perfaz pelas emoções, as quais, por sua vez, necessitam constantemente ser autoatualizadas pelo processo catártico (sensibilização) – linguagem (ZDP/*Afetividade Ampliada*) – educação (processo promotor de uma síntese existencial homeostática) (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014).

AÇÃO/MOVIMENTO	MOTIVAÇÃO/motivo da ação	EMOÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>. O que devo fazer?</li> <li>. Como devo agir?</li> <li>. O que/como fazer?</li> <li>. O que ser?</li> </ul> <p><b>FUNÇÕES DA CÉLULA PSÍQUICA</b> (são elementos que se podem aglutinar, acoplar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aquisição de recursos, habilidades;</li> <li>. Conquista (objetivo existencial);</li> <li>- Adaptação.</li> </ul> </li> <li>. Construção; instrumentalização:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação.</li> <li>. Transcendente (com seus pares, família, instituições, natureza e sociedade).</li> </ul> </li> </ul>	<p>“Aquilo que põe em movimento”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- energia de ativação;</li> <li>- combustível.</li> <li>- transforma (percepção);</li> <li>- um estado de atenção/mobilização geral;</li> <li>- foco rumo à harmonia.</li> </ul>

QUADRO 7 – O STAA E O 4º NÍVEL DE ABSTRAÇÃO, EM UMA PERSPECTIVA EXISTENCIAL HUMANA

FONTE: Loos-Sant'Ana; Sant'Ana-Loos (2013)

A base da vida em sociedade, que é viver de forma agregada, exige a formulação de estratégias no sentido de superar as dificuldades existenciais. Por isso, o ser humano (ou, mais precisamente, a evolução dos seres em geral) desenvolveu, conforme o STAA, tal dispêndio acerca do “sistema” dos níveis de abstração, para auxiliar a *performance*, principalmente do terceiro nível, que tem como suporte a linguagem. Este “upgrade” eleva tal conjunto de recursos a um quarto nível, o Pensamento Distanciado, e seu correlato da composição psíquica, o *Self*. É nesse arcabouço psicológico – que se completa, autoatualiza-se e se estabiliza pelo quinto nível, a *meta-abstração*, correspondente à *Resiliência (Ampliada)* – que se perfaz a “lógica da agregação humana” – a essência do que se deveria apreender enquanto Psicologia.

Os cinco níveis de abstração não são separados; eles, evidentemente enquanto sistema, “conversam” entre si. A base desse “diálogo” está calcada em um processo que varia entre a lógica tradicional (linear) e uma lógica heterodoxa, de cunho afetivo-social, na qual toda e qualquer emoção é sempre

direcionada para a busca da homeostase – a despeito de esse *devir*, no mais das vezes, não ser completamente absorvido em plano de amplitude cósmica, enquanto o desenvolvimento ainda se mostrar truncado, insuficiente em relação a um sentido monista, de realidade integralizada por um princípio primordial. Por isso, os sentimentos mal geridos, os comumente chamados “emoções negativas”<sup>48</sup>, devem ser analisados a partir de sua manifestação fenomênica dentro da dinâmica da vida da pessoa. Como exemplo, temos o medo que denuncia a (não?) vontade de viver, e que, por vezes, desemboca na depressão. Quase sempre este sentimento – entende-se por *sentimento* o processamento do que se sente em relação às manifestações fenomênicas da realidade (LOOS, SANT’ANA, 2007) – está ligado à sensação de uma existência sem sentido, sem um princípio básico que simule o caminho da beatitude (felicidade, conforme Spinoza) e encontre similitude à ‘per-feição’ do universo.

Caberia então à *meta-abstração* o entendimento das emoções em sua dinamicidade no ir e vir das forças entrópicas que também fomentam tanto a desorganização em e entre os sistemas, como na consciência do que organiza os mesmos. Segundo Wissner-Gross e Freer (2013), tal processo ocorre quando os sistemas “[...] adquirem entendimento e conhecimento para se autoajustarem e para compartilharem a mesma realidade com outros diversos sistemas, o que é propriamente um ato de evolução e inteligência.” (*apud* Loos-Sant’Ana e Sant’Ana-Loos, 2014). Anuncia-se, deste modo, que para o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, a *meta-abstração* seria o *locus* ideal para se compreender os *Atratores*<sup>49</sup> *Caóticos* (ou *Atratores Estranhos*) e, por meio deles, segundo Laszlo (2011, p. 39) equilibrar “[...] a entropia positiva que [os

<sup>48</sup> O STAA promulga a ideia, assim como Damásio (2000), de que não existem “emoções negativas”. Podem existir “emoções desagradáveis”, mas não negativas. Isso porque, por definição, a ‘e-moção’ é “aquilo que nos põe em movimento” (DEBRAY, 1993), ou seja, aquilo que nos permite coordenação existencial. Quanto ao sentido de *sentimentos negativos*, ou paixões supostamente inadequadas, ou desagradáveis, como promulgou Aristóteles (2001), a questão não é o que se tem, mas o que se faz com o que se tem. Em outras palavras, concebe-se os sentimentos que nos sensibilizam, as emoções que nos mobilizam ou as paixões que nos afetam de um modo natural, e sua apreciação depende da qualidade das interações que vivenciamos. Contudo, o que realmente conta é como procedemos com esses sentimentos e “ingestão” de paixões: conseguimos lidar de maneira satisfatória no sentido de buscar nos harmonizar nas interações ou “estragamos tudo e só pioramos as coisas”?

<sup>49</sup> A palavra *atrator*, para fins deste estudo, é definida como o conjunto de comportamentos característicos para o qual um sistema dinâmico tende a se direcionar e assumir e se transformar dentro dos parâmetros desses tais comportamentos característicos (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014).

sistemas] produzem internamente, importando [comunicativamente] entropia negativa [sintropia ou negentropia] do ambiente que os cerca.”

Desse modo, acreditamos, por meio do sentido epistemológico da *Afetividade Ampliada*, poder oferecer uma demarcação mais pontual do que vem a ser o desenvolvimento integral do ser humano. Partindo-se da premissa de que o que nos faz humanos é a abstração, que é gerida pelo pensamento e que dinamicamente se institui pela linguagem, podemos deliberar que o ser humano é, funcionalmente, um *ser de linguagem*. Logo, todo o seu desenvolvimento deve ser pautado em evoluí-lo até que alcance um uso desejável de tal atributo: a *Linguagem (Ampliada)*. Esta o habilita a propiciar uma “medida” (realidade) aceitável de interação “em ordem” (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 87-120) e, portanto, o controle da entropia. (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 200).

Na movimentação inerente ao jogo existencial, a busca por equilíbrio se faz a partir da busca da estabilização das trocas entrópicas, produzidas a partir das melhores informações extraídas ao se buscar controlar o caos, logo estabelecer a harmonia. Tal força entrópica advém do esforço feito pelo “sistema humano de vida”: nas *Células Psíquicas* (individuais) e nos tecidos (sociais). De maneira que é possível perceber nesse sistema (individual e social) a defesa de diferentes postulados para melhor conduzir a existência, o que o STAA identifica como *a ação em direção a um atrator*, algo ou alguém único que tem o poder de conceber um olhar, um foco específico, o qual, buscando interagir dialeticamente, pode se oferecer como imprescindível na construção das melhores decisões e ações:

Deste modo, a linguagem passa a se constituir um “jogo” interacional dual entre atratores estranhos que buscam, por meio da Alteridade, sintetizar o que poderíamos chamar de atrator estranho “ideal”: a síntese do jogo dialético. Nomeamos tal dialética, na *Afetividade Ampliada*, como a *Dialética do Afetar e Ser Afetado* ou *Dialética da Afetividade Ampliada*. (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 2001).

Entende-se, deste modo, a importância atribuída pelo STAA à aquisição de habilidades de dialogar a partir do ponto de vista da dialética ora anunciada, por parte dos integrantes do sistema humano existencial – indivíduos e sociedade – para o incremento do “jogo” dual das interações. E se compartilha desse ideário por acreditar, da mesma forma que seus autores, que mais do que tratar o desenvolvimento humano tão somente como maneira de melhor conhecer o mundo via conhecimentos escolares denominados “conteúdos” de natureza científica, é vital ampliar os vetores interacionais e seus

autoadministradores em suas psiques, no sentido de poder fornecer bases harmonizadoras para a “[...] construção dos atratores que nos conduzirão a melhores condições, ao bem estar. Isso porque, na desarmonia da psique, a confiança no outro – princípio básico da linguagem (ROSENSTOCK-HUESSY, 2002) – é perdida.” (*Ibidem*, p. 201).

Mister se faz perscrutar, conhecer, fomentar, movimentar e desenvolver a psique humana, a administradora dos efeitos da entropia na existencialidade e fomentadora dos instrumentos intrapsíquicos necessários à interação, como o pensamento, e intersíquicos, como a linguagem. Para o STAA, a chave desse processo está no desvelamento da estrutura e do funcionamento da *Célula Psíquica*, nas interações que ocorrem em seu interior e nos desdobramentos de suas ações no tecido social e na melhoria da vida humana e de todo o ecossistema.

### 3.1 DIMENSÕES DA UNIDADE TRIÁDICA OU CÉLULA PSÍQUICA<sup>50</sup>

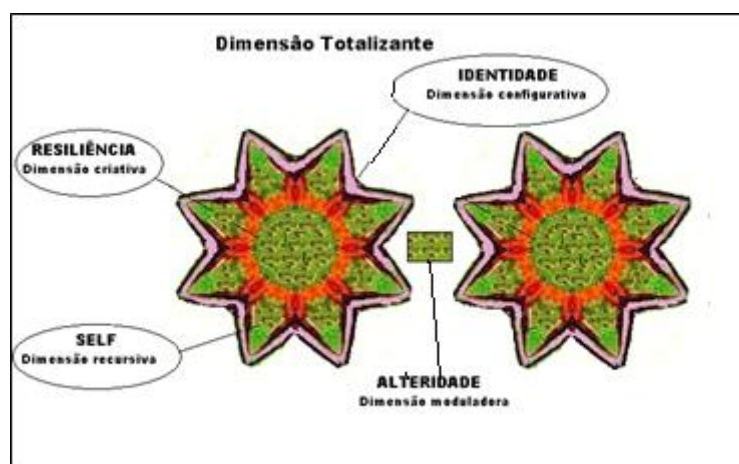


Figura 3 – Dimensões da Unidade Triádica ou Célula Psíquica proposta pelo STAA  
Fonte: Cebulski (2014)

<sup>50</sup> A opção por representar a célula psíquica como a figura de uma mandala se deu por alguns aspectos: (1) Trata-se de um desenho composto por diversas formas geométricas que, em seu todo, nos dão a ideia de integração/harmonização entre partes distintas, porém, indissociáveis. (2) Sua estética composta por segmentos de cores e formas diferentes nos remete a movimento, e um movimento ordenado, o que também remete à integração. A partir desse esquema, também foi possível visualizar que partes supostamente isoladas, sobretudo a figura que representa o “núcleo” é perpassada pela alteridade, ou seja, a essência “permeável” (social) que dialoga com a identidade, o *self* e a resiliência.

O STAA denomina a unidade básica da psique humana *Unidade Triádica* ou *Célula Psíquica*, porque é formada por três dimensões que agregam as instâncias da psique humana e, ao mesmo tempo, configuram a sua diversidade. A inspiração para tal configuração pode ser considerada a partir da constituição básica da célula biológica – núcleo, citoplasma e membrana –, agregada à leitura da referida expressão em Vygotsky (VYGOTSKI, 1984, p. 9; para maiores detalhes, ver SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 1-2). Por conseguinte, a dinâmica existencial humana deve girar em torno da ideia de (busca da) homeostase, de modo a agregar maior equilíbrio possível em seu funcionamento. E esta nunca deve ser analisada sozinha, mas, sim, sempre em interação com o meio, em aspectos sociais e culturais, além de ecológicos e transcendentais, que integram o desenvolvimento humano, em uma leitura sistêmica de rumo monista. Embora a *Célula Psíquica*, no sentido intrapsíquico, constitua-se em uma estrutura unitária triádica – resiliência ampliada<sup>51</sup> (dimensão criativa e ampliadora), *self* (dimensão recursiva), identidade (dimensão configurativa) –, é possuidora de mais duas dimensões (interpsíquicas) que perfazem as suas probabilidades existenciais: a alteridade (dimensão moduladora) e a *dimensão totalizante* (ou de integralização homeostática), denotada como o *Verdadeiro Eu* (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; PALUDO, LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Ao contrário da maneira com que os processos psíquicos comumente são apresentados e estudados em diversas concepções nas Ciências Humanas, para o STAA essas cinco dimensões não atuam de forma isolada, e devem ser vistas em sua vivacidade e congruência, procurando demonstrar o impacto das diversas forças atuando simultaneamente nos processos de interação. A ideia é ampliar o entendimento de tais constructos na dialética dos seus funcionamentos, tanto do ponto de vista de cada uma das dimensões, como das suas íntimas conexões e correlações, insinuando-as com o

---

<sup>51</sup> No STAA acrescenta-se o termo 'ampliado' à noção de resiliência para se diferenciar do conceito comumente normalizado nas Ciências Humanas, o qual, de acordo com este sistema teórico, é incompleto e, por isso, enviesado, no caso, para o sentido de adaptação ao meio e, quase nunca, de transformação (homeostática) do mesmo; igualmente, do sentido comum de "fator de proteção" enquanto defesa e resistência para manter a existência no sistema já posto em vez de fator capacitante de transformação de si e do meio como forma de mudança das condições entrópicas, do caos e dos desequilíbrios interacionais (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, 2014).



movimento dinâmico de desenvolvimento humano. Pois a vivência estanque de tais dimensões pelo indivíduo, ou ainda o sobrepujar de uma esfera em detrimento de outras, pode incidir negativamente no seu desenvolvimento, sendo a causa de diversos distúrbios e problemas comportamentais (LOOS; SANT'ANA, 2010).

Com o olhar atento às possibilidades de estender/ampliar e não de reduzir conceitos e teorias, o STAA ressalta que tanto no âmbito da filosofia como da ciência em geral, as discussões sobre identidade (*quem sou/somos*) na maioria das vezes são visualizados em nível de pertença a grupos, enquanto o *self* (*como me/nos reconheço/cemos e me/nos prontifico/camos para ser*) quase sempre são limitadas ao seu caráter individual. Daí a necessidade de demarcar o caráter relacional dos constructos assinalados, dependentes e interconectados um com o outro, sendo o *self* entendido pelo STAA como a instância de armazenamento de referências e recursos que alimentam e auxiliam a configuração e a expressão da identidade (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Ou seja, o individual do *self* e/ou o coletivo da identidade social são um e mesmo processo, cada qual como “face de uma mesma moeda”. Como toda estrutura dinâmica, o *self* necessita de periódicas autoatualizações, o que incide diretamente em como a identidade da pessoa é afetada pelas interações que vivencia. E, como essas instâncias tendem à estabilidade, certa constância é fundamental para dar ao indivíduo o senso de unidade e continuidade, sendo que os reajustes necessários são modulados pelas interações experienciadas no âmbito da *alteridade*. Esse movimento em direção ao outro é instrumentalizado pelo diálogo, na busca da homeostase pela via de uma dialógica/dialética interação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com tudo o que está ao seu redor, que são as bases operacionais para a busca das interações “em ordem”:

Cada um é um conjunto (organismo) e, por conseguinte, limita-se às referências deste conjunto para proceder ao entendimento, criar opiniões, sobre as coisas. Logo, se este conjunto recorrer a outros conjuntos para ampliar a possibilidade de entendimento, então, tal como a vontade, a abrangência do entendimento também poderá ser ‘muito mais ampla e extensa’. Claro, o único pressuposto para que tudo isto funcione é que haja diálogo entre os diversos conjuntos de entendimento. Isto é, o conceito de entendimento pode ser revisado para um alcance amplo se a ele for adicionado a operação de diálogo

'inter-entendimentos': as interações 'em ordem'. (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 119).

A perspectiva integradora e dinâmica com que o STAA propõe o entendimento da vida dos processos psíquicos se dá por meio de um esquema conceitual unificado por um princípio monista, no qual é possível distinguir as íntimas conexões entre os seus elementos constituintes, ao mesmo tempo que permite analisar o desenvolvimento humano em sua complexidade e interdependência estrutural e funcional. Exclusivamente com fins didáticos, o estudo mais detalhado das funções de cada dimensão exige que sejam separadas analiticamente, sem, contudo, deixar de vê-las em conjunto, atuando como se fossem integrantes de uma “sinfonia” psíquica.

### **3.1.1 Identidade: dimensão configurativa**

A estrutura “membranácea” da célula psíquica lhe confere o seu contorno, que é único em correlação à alimentação (recursos) fornecida pelo *self*, identificando-a, referenciando a psique ao mesmo tempo em que esta é referenciada pela realidade. A sua dimensão configurativa, para Sant'Ana-Loos, Loos-Sant'Ana e Kloeppel (no prelo) “[...] denota o comportamento final ou depurado da inter-relação de todas as dimensões da *célula psíquica*.”.

Comumente, a *identidade* é entendida como as características estreitamente ligadas ao sujeito e que o individualizam, permitindo que seja ele conhecido e reconhecido pelo seu meio. Do vocábulo latim *identitas*, que significa “o mesmo”, do que se depreende um aspecto individual e outro coletivo. No que diz respeito ao individual, revela um “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc.”, ao passo que no aspecto coletivo, remete ao “[...] conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível ou conhecido.” (AURÉLIO, 1999, p. 1066).

O termo *identidade* remete a vários significados, sendo comumente relacionado à personalidade, pela demonstração passível de ser reconhecida de uma expressão interna do sujeito que acaba por identificá-lo, de numa aproximação do significado de *self*. Conforme Páramo (2008), o comportamento que tende a se repetir, impulsionado por balizadores internos da psique, irão conferir ao indivíduo a sua personalidade: apática, tranquila,

pedante, sisuda, por exemplo. Personalidade essa que lhe acompanha a existência, mantendo-se mais ou menos estável e que influencia sobremaneira na sua atuação no mundo.

De outro modo, as teorias que abarcam o constructo da identidade sob o prisma social defendem que importa também levar em conta a maneira como a pessoa atua diante de determinada situação que lhe saúda. Tal atitude e a tendência em repeti-la, caso obtenha êxito, conformará certo padrão, modelo esse de cunho social, pois acaba por incidir no modo de agir em determinada comunidade. E no seu interior, a diversidade e a multiplicidade das interações entre os seus componentes é que vão delinear e construir as identidades dos sujeitos que lhe fazem parte.

Para um entendimento de como o constructo da identidade tem se efetivado, Hall (2005, p. 8) propõe uma análise do mesmo enquanto fenômeno social sob a vertente dos estudos culturais. E faz um alerta de início: “O próprio conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova.” O enfoque escolhido pelo autor está na concretização da identidade extraída da concepção dos sujeitos demarcados por ele em três tempos distintos: no Iluminismo, no sujeito sociológico e no sujeito pós-moderno. O traçado conceitual de Hall, segundo ele próprio, pode ser assim simplificado:

#### *Sujeito do Iluminismo*

“O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.” (HALL, 2005, p. 10-11).

#### *Sujeito Sociológico*

“De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2005, p. 11).

#### *Sujeito Pós-moderno*

“A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.” (HALL, 2005, p. 12-13).

QUADRO 8 – OS SUJEITOS, SEGUNDO HALL (2005)  
 FONTE: Hall (2005)

Nos últimos trezentos anos, Hall observa, o constructo da identidade tem perpassado a construção, primeiramente, do entendimento do homem como autossuficiente, possuidor de competências fixas fornecidas pela razão, em virtude de se manter o *status quo*, a tradição e a ordem preconizada pelo Estado (*sujeito do Iluminismo*).

Segue o tempo das grandes mudanças sociais, impulsionadas por novas leituras de mundo, particularmente da teoria darwiniana, que traz uma explicação biológica para o surgimento da vida e das novas ciências humanas, por exemplo, a sociologia, antropologia e psicologia. Tais eventos, segundo Hall, impulsionaram o desejo no ser humano de atuar de uma forma mais coletiva e social, enquanto sujeito ativo no interior da cultura a que pertence ao mesmo tempo em que sofre da sua ação na própria constituição do seu ser. A identidade é então efetivada na interação entre o sujeito e a sociedade da qual faz parte (*sujeito sociológico*). Da interatividade se depreende que o indivíduo possui no seu recesso elementos identitários próprios, mas que a todo tempo recebe influências e dialoga com o que lhe é apresentado exteriormente, de maneira que cada qual apresenta uma identidade moldada pela sociedade, que a cada tempo se apresenta mais complexa. “O ‘eu’ se constitui a medida que se internalizam os significados disponíveis na cultura; assim, o ser se reconhece através dos sentimentos subjetivos que elabora nos lugares objetivos que ocupa no grupo social e cultural.” (PALUDO, 2013, p. 46). É nesse *inter regnum* que a aceitação, a recombinação de novos modelos, tornou-se uma constante, pois o indivíduo passa a identificar-se com várias ideologias e grupos culturais, fato este que pode ser uma explicação para a fragmentação com que se aborda, tradicionalmente, o ser humano.

O feitiço identitário na pós-modernidade foi marcado, então, pela multiplicidade de modos de se apresentar e agir, consequência das incompatibilidades sociais, do impactante processo de globalização que ao divulgar novos padrões e possibilidades de ser, acaba por modificar os existentes, devido aos questionamentos que incitam no indivíduo (*sujeito pós-moderno*). Não há mais unicidade, nem uma identidade fixa, imóvel; há pluralidade de identidades, cada qual assumida consoante o contexto que se apresenta. A cada transformação social, novas identidades surgem, como

decorrência, novos estilos culturais, tornando cada vez mais impossível a manutenção da tradição. Para o autor, a mutação dentro de um quadro de representação cultural é o que qualifica o processo de construção da identidade na sua historicidade (HALL, 2005).

Da dinamicidade dos processos que permeiam a construção da identidade, depreende-se o seu caráter ativo, mutante. Nas palavras de Ciampa (1987, p. 74), “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto... é metamorfose.” Por isso, é fundamental que se investigue o processo pelo qual, incessantemente, ela é construída, e nesse “movimento”, a totalidade dos elementos que a constituem.

Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais, etc. – que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há como uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado. (CIAMPA, 1984, p. 65).

No conjunto de dados que identificam uma pessoa, de modo indissociado, importa se levar em consideração o aspecto biológico desse processo. Pérez (2008) defende a existência de identidades construídas consoante características genéticas humanas, como, por exemplo, diferenças físicas ou cognitivas ocasionadas por causas orgânicas ou não.

A identidade se configura, assim, um fenômeno biopsicossocial no qual estão presentes fatores intra (biológicos e psicológicos) e intersíquicos (sociais, culturais e históricos). A conexão desses elementos perfazem a constituição do sujeito conferindo-lhe não só a individualidade que se lhe apresenta ao mundo, mas influencia também a sua maneira de nele atuar e de receber o outro, possuidor de distinta identidade. Dialeticamente, pode-se dizer que nessa dinâmica está imbricado o processo de transformar e ser transformado via ações interativas nas quais as identidades se retroalimentam e se constituem. São elas, as diferentes identidades assumidas no percurso existencial, “[...] suportes fundamentais para o desenvolvimento e se deixarem de existir objetivamente, ainda que possam sobreviver seus organismos físicos, tem uma grande probabilidade de causar déficits no desenvolvimento.” (PALUDO, 2013, p. 49).

Assim, o “metamorfosar” da identidade está prenhe de subjetividade e objetividade; de relações do sujeito consigo mesmo, com o outro e outras coisas – situações, objetos. Trata-se de reconhecer em si e no outro o movimento dos significados que os fatores intra e interp-síquicos produzem, o que implica em estabelecer valores, predicados ao que irão qualificar identidades.

Logo, a identidade pessoal advém do *se sentir e ser reconhecido pelo 'outro'*, evidenciando que, no processo de constituição da identidade estão presentes campos do domínio cognitivo e afetivo, considerados na representação de si dentro de um âmbito de relações. (PALUDO, 2013, p. 51).

A constatação da entrada no domínio da representação subjetiva, na qual estão presentes as crenças<sup>52</sup> a respeito de si mesmo e suas respectivas valorações, é que irá conferir o lugar que o indivíduo ocupará na sua relação com o outro. Significa dizer que, a maneira como a pessoa representa, “enxerga” a sua própria identidade, influencia no modo como vai se relacionar consigo mesma, com o outro, com as coisas do mundo; em outras palavras, reverbera durante todo o seu processo desenvolvimental.

Deste modo, os atributos que constituem a identidade são construídos durante o seu processo de desenvolvimento; logo, não podem ser entendidos como sendo fixos, imutáveis. Sua arquitetura é intrinsecamente dinâmica, marcada pela inter-relação dos fatores intra (aspectos biológicos e de temperamento) e interp-síquicos (aspectos dos ambientes e figuras significativas) disponíveis ao ser em desenvolvimento. Na perspectiva do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d), compreende-se o ser como “construído” nos processos de troca que, por sua vez, acontecem em um trânsito contínuo, dialógico, permitindo romper com a noção de identidade como sendo algo de caráter ora individual ora de pertença – sem se estabelecer se e como se dá a transição entre essas “duas identidades”, a não ser pelo fato de que cada uma é tomada como objeto

---

<sup>52</sup> Conforme apresentado no Capítulo 2, item 2.3, o conjunto de crenças autorreferenciadas se relacionam à percepção que o sujeito possui de si, do outro, do mundo e seus respectivos valores e estão presentes no *self*, constructo sobre o qual será discorrido no item a seguir no presente capítulo.

de estudo por perspectivas teóricas diferentes –, para posicioná-la no campo interacional, logo dialógico, de comunicação transacional com o meio. Em outras palavras, a identidade é a base para que cada um dos participante do “jogo interacional”, dual com a realidade, posicione-se um como *tese* e o outro enquanto *antítese*, preferencialmente não como membros de um duelo combativo e excludente (no caso do “perdedor” daquilo que deveria se aproximar de um ‘de-bate’ e não de um ‘com-bate’ ou mesmo de um ‘a-bate’ ou ‘re-bate’ *ad infinitum* (como as querelas dualistas, como ciência x religião, materialismo x idealismo, etc.) (LOOS-SANT’ANA, SANT’ANA-LOOS, 2013). Tal mecanismo, o diálogo, pressupõe, assim, na busca de discernimento (identificação) de seus participantes no que tange às suas propriedades e características, além das causas (motivações) em questão, uma troca que os permita levar a um patamar interacional mais desenvolvido (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 95).

Consoante apresentado anteriormente, as explicações dadas ao constructo da identidade fornecida pelas teorias sociais a enfatizam enquanto produto de uma situação vivida pela pessoa, o que propicia uma ou outra forma de atuação. Deste modo, o sujeito atua de modo distinto em cada situação, isto porque em outras vezes a usou e obteve êxito, o que o remete à tendência de repetir uma dada conduta; nesse sentido, são os padrões sociais que oferecem maneiras de agir. Assim, a multiplicidade de formas de atuar é construída na relação social, resultante, conforme o STAA, na qualidade dialógica/dialética dos encontros e interações (PALUDO, 2013).

As explicações sobre a identidade calcada nas teorias sociais, porém, não mencionam a importância dela ser compreendida na dinamicidade constante da relação eu-outro, no equilíbrio necessário entre as interações de como um ser *é afetado pelo mundo* – “coleccionando” suas marcas a partir dessas interações – e como ele mesmo *afeta o mundo* – deixando suas próprias marcas no outro. E, como já anunciado nesse estudo, tal é a premissa mais básica do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, isto é, o ajuizamento da importância de uma busca da compreensão da realidade identitária dos fenômenos de uma maneira ampliada – uma rede infinita de diálogo, de “afetamentos mútuos.” (LOOS; SANT’ANA; CEBULSKI, 2010).

O arcabouço de referências (os valores e conhecimentos de si, do outro, de tudo o que existe) que norteia a trajetória desenvolvimental humana é constituído na inter-relação do “eu” com o “outro”, o que denota uma outra dimensão da *Célula Psíquica*, a alteridade. De maneira que os predicados que individualizam o ser coexistem com o que lhe é externo, objetivo, sendo distintos, porém, inseparáveis; e, por isso, essa externalidade o explica. Inclusive, o STAA, ao perscrutar sobre o fenômeno da identidade enquanto constructo amparado pela subjetividade (*self*), vê em sua natureza um caráter de “opinião” (referência interiorizada de um indivíduo) que se exterioriza, processo fundamental para o seu existir em um contexto cultural de uma realidade que é dinâmica.

A postura científica de atribuir inúmeras dificuldades de se conviver com a subjetividade, nada mais seria que a dificuldade em verificar o que dá estrutura às coisas, isto é, o que sustenta suas identidades. Neste sentido, desvendar o que está por detrás dos fenômenos é o mesmo que descobrir o que está subjacente à sua objetividade enquanto conceito e, logo, qual é a subjetividade que o “administra” e o “alimenta” (autorreferencia) sua objetividade (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 73).

Tal movimento entre subjetividade e objetividade é orquestrado pela via do diálogo, da busca (infelizmente, nem sempre bem sucedida) das *interações em ordem*, pois o equilíbrio relacional resultante de tal processo nada mais é do que as opiniões (as identidades) avançando rumo a uma síntese em prol da existência coletiva (opinião ‘cons-ciente’, compartilhada). Quando tal movimento é impedido de acontecer, via de regra, deve-se à falta de ética interacional (sentido que universaliza a possibilidade da homeostase), o que deixa as interações ásperas e dificulta a localização daquele estado de interação “em ordem”, do qual emergiria a objetividade. Sendo assim, a afetividade (vista ampliadamente) ganha grande destaque, já que ela é quem articula as interações, dando o tom dos *apetites* (paixões) que estão envolvidos nas mesmas e que devem ser levados em conta para se localizar tal ordem (harmônica, homeostática), equilíbrio, nas interações (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 242).

O fato de que as dificuldades existenciais humanas presentes no exercício da subjetividade são expressas por meio da *configuração* da sua



*identidade*, torna possível se pensar na superação dessas dificuldades pelo mecanismo de trocas com os demais constructos da dimensão psíquica, (visando a harmonia nas interações) que venham a redesenhar a identidade, (re)configurando-a. Particularmente, como se verá no próximo tópico, pela atuação do *self*, enquanto provedor de recursos psíquicos de autorreferenciação construídos e nele armazenados ao longo da vida.

Deste modo, da intersecção entre esses diversos elementos, a identidade se configura, segundo o STAA: das características organizativas do *self*; das interações vivenciadas nas relações de alteridade; e das possibilidades de expansão e criação providas pela resiliência. A congruência desses fatores fornece condições ao homem de ser produto e produtor da (sua) realidade, que também é compartilhada com os outros, uma vez que não é visto aqui de maneira desconectada da natureza e que se encontra, portanto, em conexão com os demais processos do universo – que está, ele próprio, em constante expansão (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

O STAA apresenta, assim, a identidade como fundamento da *dimensão configurativa* porque é o fenômeno que configura, conforma, delinea, ou seja, estabelece, *tece*, uma determinada forma, identificando uma pessoa ou coisa, referenciando-a enquanto algo definido (*tese*) e, ao mesmo tempo, diferenciando-a das demais (as *antíteses*).

Pode-se dizer também que é a “camada” última que perfaz a unidade existencial da psique, ou seja, é a dimensão de interface entre a subjetividade (interior existencial – crenças autorreferenciadas), a postura com a qual o indivíduo está preparado para interagir com o meio, e a objetividade existencial, as atitudes que indicam a performance identitária do mesmo, isto é, o que ele é ou está sendo representado por si mesmo. É, em última análise, o domínio da consciência psíquica, ou seja, do pensamento consciente (cognitivo). E, em interação com o *Self*, contribui para a reconstrução dos recursos subjetivos e emocionais que darão a postura a partir da qual o sujeito se sensibilizará e responderá para si mesmo *como agir* e *o que fazer* na realidade imediata. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, KLOEPPEL, no prelo).

A demarcação da identidade, em nível nominal, iguala/normaliza (identifica) o ser; porém, multidimensionalmente, diferencia-o dos demais. Ela representa aquilo que está inerente, compondo o ser em questão, e possibilita a ele se apresentar ao mundo por meio do formato dessa configuração, dessa

proposição de ente específico e único. Aqui se tem uma das contribuições significativas trazidas pelo referido sistema teórico, visto que delimita a diferença dos constructos *identidade* e *self*, tão confusamente apresentados nas investigações correntes da ciência psicológica; sendo este último abordado em mais detalhes a seguir.

### 3.1.2 *Self*: dimensão recursiva

A analogia feita à estrutura “citoplasmática” da célula biológica deve-se ao fato de que é incumbido ao *self* a função de manutenção, nutrição da organicidade psíquica (saúde mental – ou não). Na literatura psicológica, *identidade* e *self* comumente são apresentados como fenômenos similares, por vezes, como sinônimos, sendo difícil precisar as demarcações entre ambos. Ainda há pouco, procurou-se enfatizar as estreitas relações entre o *self* e a *identidade*: o *self* como a dimensão que impulsiona a atualização da *identidade* via recursos que o indivíduo acumula no transcurso da existência; a *identidade*, enquanto componente que expressa, modela, dá forma àquilo que foi constituído no percurso da vida e que torna possível a sua configuração, a representação de “si mesmo” para o mundo, e, portanto, como acesso (ou não) para as demais pessoas.

A partir de Mischel e Morf (2003) entende-se que, mais do que ser um aparato no qual se “depositam” características psíquicas, o *self* constitui um constructo agenciador “[...] que acomoda e assimila continuamente a informação do mundo social no qual o sujeito está inserido. É, também, um sistema de ação à medida que gera e orienta o comportamento.” (apud PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014, p. 51). Assim, o *self* possui um papel ativo, autorregulador, “[...] que executa planejamento, interpretação do comportamento e processamento de informações sobre cada pessoa.” (*Idem*).

O STAA preconiza que o *self* seja o fundamento da *dimensão recursiva* do ser humano, já que perfaz todo o sustentáculo de conhecimentos a respeito do mundo e das crenças que o sujeito constroi de si, a partir da percepção de como se sente, percebe-se e se define, bem como a avaliação e o valor atribuído a estas características (se se julga capaz/hábil ou não de realizar algo). O conjunto de crenças estabelecidas na dimensão *sélfica* constitui um

sistema denominado *crenças autorreferenciadas* (ou crenças de autorreferência), abrangendo três espécies básicas de crenças: o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle (ou de autoeficácia). É importante ressaltar que tais recursos pessoais funcionam como facilitadores, moderadores e/ou dificultadores nas interações sociais, justamente pela reciprocidade e interdependência entre o conjunto de crenças que integram o *self* (LOOS, 2003).

Pode-se inferir que o *self* é uma espécie de “banco de recursos” que armazena e ativa o conceito de si (autoconceito) e tudo o que se atrela a ele, como os sentimentos ligados a si mesmo (autoestima), bem como um conjunto de indicadores sobre as suas próprias competências e a confiança que deposita nelas (crenças de controle, de autoeficácia ou, simplesmente, autoconfiança), (re)construídas e ajustadas continuamente. Ao que se alia, igualmente, todas as referências sobre a realidade, isto é, além dos autoconceitos também estão ali os conceitos externos, os “conceitos de mundo”; sendo que o papel regulador consiste, precisamente, em como organiza e mobiliza os conceitos de si em relação aos conceitos de mundo, gerenciando a postura de uma pessoa na interface com a realidade externa (autorregulação). Contém a imagem que o sujeito tem sobre si e do mundo que o rodeia (nos âmbitos físico, cognitivo, emocional e social) somada ao *sentido* das experiências prévias, à noção coordenadora do presente (em função do *sentido* que o passado condicionou) e à perspectiva do futuro (*sentido* último do seu destino existencial). Tais aspectos do *self* podem tornar-se conscientes quando se expressam por meio da identidade (pelo fato dessa configurar, dar uma forma externa – opinião, juízo – ao que se organiza internamente); assim sendo, tanto é resultado das interações com o meio quanto, ao mesmo tempo, motor das ações individuais, comportamentos e determinante de como se posicionará (pelo menos inicialmente) nas interações (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013).

Essas intrincadas teias de relações entre o conjunto de recursos psicológicos, que revelam as crenças que autorreferenciam um indivíduo, fornecem a ele indicadores das possibilidades de se portar frente às variadas situações vividas, incluindo aquelas que ele mesmo foi auferindo como mais adequadas nas interações. De modo que as habilidades que vão construindo

com as escolhas de estratégias de enfrentamento de situações adversas e conflitos (*coping*) serão expressas por meio da identidade perante as dificuldades e necessidades que paulatinamente se apresentam.

Ao promover ajustes na vida psíquica no decorrer do desenvolvimento humano, justamente devido a esse papel regulador do *self*, o STAA defende que o *coping* não seja somente associado à resiliência (como geralmente se apresenta na literatura). Deve, sim, ser analisado à luz dos recursos do *self*, pois o *coping* é a instância que permeia e sedimenta a construção e a existência dos conceitos (autos e externos) que “preenchem” o *self*, pois ele permite agir (e assim *afetar*) e se reconstrói pela confirmação externa (ou não) da competência dessas estratégias interacionais (*ser afetado*) (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013).

Tais operações, se conduzidas pelo aparato *sélfico* com certa estabilidade, oportunizam desenvolver de modo íntegro a identidade, ou seja, permitem ao indivíduo dizer a si mesmo e a outrem quem é, ao mesmo tempo em que ampliam seu entendimento do mundo, ao receber e emitir ao outro referências que serão acrescidas às suas crenças de mundo (e se bem configuradas, podem ser aproveitadas pelo outro também no compartilhamento interacional). Esse caráter de reciprocidade nas relações, de fundo social, amplia-se à medida em que uma pessoa se autoavalia e reavalia o mundo, (re)estrutura e (res)significa, o que provoca a (re)organização do sistema de crenças autorreferenciadas. Os autores do STAA ainda ressaltam:

Esta dimensão é a “casa” da subjetividade e das emoções. É a instância que nos põe em movimento, que nos dá recursos para enfrentar (ou não) a realidade, para sermos algo ou alguém perante os outros e as situações e contextos do mundo. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, KLOEPPPEL, no prelo).

Ao se ressaltar a importância do caráter de mútua interdependência entre todas as instâncias da psique, o STAA extrai o caráter egoístico do “eu”, tão combatido pela psicologia de cunho social e até mesmo de ideologia marxista (SANT’ANA-LOOS, 2013). Isso porque denota que ela se faz pelo olhar do outro na formação do *self*, logo, da constituição da identidade, o que remete à alteridade e, por conseguinte, ao sentido inerente da sociabilidade e da coordenação na integralidade do todo da realidade (em diálogo, buscando-se a harmonia interacional, a organização do tecido social) (SANT’ANA-LOOS;

LOOS-SANT'ANA, 2013d). Já no enfrentamento de situações adversas, é preciso não resilir, o que se perfaz pela capacidade de resistir e suportar os momentos de instabilidade entrópica (crises), por meio da resiliência, considerada a dimensão *nuclear* da *Célula Psíquica* (*Idem*). A resiliência é a máxima necessidade do movimento existencial, como será visto a seguir.

### 3.1.3 Resiliência Ampliada: dimensão criativa

Tal alcunha composta se deve ao fato de essa estrutura “nuclear” da *Célula Psíquica* ir além do significado usual do termo nas Ciências Humanas, na qual é farta a literatura contemporânea sobre a resiliência, na qual se percebe a ênfase em sublinhar o seu aspecto de “resistência ao choque”, à capacidade humana de se refazer-se e/ou adaptar-se às situações complicadas da existência (PALUDO, 2013; PINHEIRO, 2004). Geralmente, os autores fazem referência, no tocante à resiliência, às adversidades ligadas à materialidade da vida em sociedade, como violência, miséria, doenças entre tantas outras mazelas humanas frente às quais o enfrentamento é fundamental para a sua sobrevivência, o que é instigado por várias reflexões e questionamentos. Por exemplo: “como foi possível” a alguém “sobreviver” perante determinada catástrofe e/ou situação pessoal com elevado nível de estresse? Mais ainda, “sair vitorioso”, fortalecido, diante de tantas desventuras? Histórias e biografias atestam que o ser humano possui a capacidade de resiliência, com maior ou menor intensidade, diante do infortúnio. No entanto, as experiências vividas tidas como agressivas, hostis ou inoportunas podem se configurar como importantes e até necessárias para o desenvolvimento humano (DAHLKE, 2005).

A resiliência é um constructo fenomênico contemplado nos estudos de variados campos do saber, como a Física, a Biologia<sup>53</sup> e a Psicologia. Nas Ciências Humanas, particularmente na Psicologia, ela tem se ocupado nos últimos trinta anos, cujos desdobramentos levaram a um conceito amplo de

---

<sup>53</sup> Sordi *et al* (2011) explica que o termo resiliência tem origem na *Física* “[...] significando a propriedade de um corpo de recuperar sua forma original após sofrer choque ou deformação.” Na *Biologia* o conceito revestiu a ideia de adaptabilidade, que “[...] pode ser aplicado tanto aos seres vivos, considerando-se todas as interações orgânicas que ocorrem, mesmo em nível intracelular, a fim de que uma organização viva e funcional possa ser gerada e mantida; quanto ao ecossistema, que muitas vezes necessita sofrer reorganizações frente a adversidades para se manter preservado.” (p. 116-117).

resiliência, significando uma capacidade individual ou da família desenvolvida em diferentes graus no enfrentamento das adversidades, pelas quais se transforma, superando-as: os fatores de proteção (PINHEIRO, 2004; YUNES, 2001).

A resiliência tem sido contemplada em investigações científicas, sobretudo na última década. Porém, a sua conceituação padece ainda de clareza normativa, pois apresenta algumas contradições, ao contrário do que acontece na Física, na qual há maior precisão ao conceituá-la. Contudo, Yunes e Szymanski (2001) chamam atenção para o fato dos cuidados que se deve ter caso a resiliência tome emprestada a definição das ciências físicas, já que a multiplicidade das variáveis e fatores que incidem nos fenômenos humanos aumenta a complexidade do seu estudo, particularmente na avaliação conceitual de elementos como a *adaptação*, *ajustamento* e *adversidades*, inerentes ao fenômeno da resiliência. Conforme esse pressuposto comum, também não se deve conferir ao comportamento resiliente a invulnerabilidade, ou seja, a competência de voltar “ileso” ao estado anterior, como parece suceder com a propriedade de alguns materiais ao receber energia sem ser deformado. Isso porque o ser humano, ao experienciar e superar situações adversas, adquire novos recursos e conhecimentos que incorpora a si, logo não voltaria *ipsis litteris* a um estado original (JUNQUEIRA, DESLANDES, 2003; YUNES, 2003).

Flach (1991) foi o primeiro teórico a utilizar o termo *resiliência* para designar a conjunção de energias psicológicas e biológicas empenhadas pelo sujeito para confrontar com êxito os eventos da vida, desenvolvendo habilidades para reconhecer e perceber o significado dos estados de amargura, agonia e/ou aflição, tolerando-as até resolver os conflitos de forma construtiva. (PINHEIRO, 2004). Nessa mesma direção, Tavares (2001) analisa o termo resiliência como sendo a disposição individual ou de um grupo em combater circunstâncias atribuladas sem perder o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodar e reequilibrar constantemente. Esse movimento implica em mobilizar a capacidade humana de autorregulação e desenvolver a autoestima, já que permite a descoberta de si e a confirmação positiva das suas capacidades.

Numa abordagem que destaca o aspecto individual da resiliência, Pereira (2001) salienta o alto grau de estresse gerado nas situações da vida moderna, o que se reflete, por exemplo, no contexto educacional. Nesse sentido, seria fundamental a promoção da resiliência em espaços acadêmicos, principalmente nas relações estabelecidas entre professores e alunos, como estratégia para o bem-estar da psique e, por consequência, do desenvolvimento humano. Tal se traduziria na percepção ou identificação pelo aluno da figura do professor enquanto provedor do apoio a situações adversas, aquele que promove fatores de proteção no sentido de que os aprendizes saibam lidar adequadamente com as estratégias de enfrentamento (*coping*), ou seja, o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou estressantes, aprendizado que poderão estender e ampliar no percurso existencial (PINHEIRO, 2004).

Os fatores determinantes da manifestação da resiliência – risco e proteção – são assim considerados pela maioria dos estudiosos dessa área, tanto no campo individual quanto externo ao sujeito. Entende-se por fator de proteção os *atributos* utilizados para suavizar as consequências negativas esperadas quando da existência de situações de risco, ou ainda para minimizar ou evitar as atitudes prejudiciais. Os atributos podem ser *individuais* (empatia, autonomia, assertividade, capacidade intelectual, autoestima positiva, autocontrole, autoeficácia, senso de humor, otimismo, espiritualidade, criatividade, habilidades para resolver problemas, entre outros), ou *sociais*, proporcionados pela família e/ou redes de apoio (estabilidade, coesão, assertividade, interações positivas, respeito mútuo e apoio às necessidades do indivíduo. (PESCE *et al*, 2004; PALUDO, 2011; PINHEIRO, 2004).

No Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014), o constructo da resiliência é ampliado no sentido de estender a abrangência da situação adversa também para os casos em que uma pessoa não possui recursos cognitivos e/ou emocionais edificados para enfrentar essa nova conjuntura. Caso contrário, não constituir-se-ia um desafio, uma adversidade a ser vencida. Justamente a necessidade de se produzir *novos meios*, estratégias, de se construir, criar recursos, exigindo do sujeito novas e inventivas ações, é o que, para os autores do STAA, constitui a resiliência. É o

que lhe confere o estatuto de alicerce da *dimensão criativa*, a instância humana ampliadora que congrega um conjunto de mecanismos responsáveis por criar e disponibilizar especialmente ao *self* meios (instrumentos) de (re)formatar os recursos para lidar com o novo; logo, alimenta o *self* (que, por conseguinte, alimentará a identidade) e amplia o seu “banco de recursos” psicológicos:

[...] *Resiliência Ampliada* é a *dimensão criativa*, a qual carrega uma espécie de fractal do todo, fornecendo as bases para o desenvolvimento em nível lógico, abstrato, e, por conseguinte a linguagem simbólica. Por meio desta instância, que não é explorada em nível nitidamente consciente, mas instintivo e intuitivo (catarses e *insights*), a psique abre possibilidades de ampliação de si, assim como de resistência e adaptação da totalidade do organismo, ou seja, de criatividade e desenvolvimento do engenho intelectual perante as vicissitudes da realidade. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 7).

Como foi mencionado anteriormente, situações conflituosas e adversas podem ser agentes de desenvolvimento; no caso da resiliência, tal fato se verifica na medida em que a necessidade (semanticamente, de alcançar a homeostase; o que, sintaxicamente, pode se manifestar de múltiplas formas) faz com que o sujeito busque o que está disponível no mundo (mas não a ele ainda), desencadeando novas aprendizagens, e/ou a criação de novas soluções para resolver os conflitos e as adversidades. Caso contrário, a situação adversa persistirá, deixando o sujeito em risco de sucumbir, resilir (LOOS; SANT'ANA; NUÑEZ-RODRIGUEZ, 2010).

Contudo, a capacidade de resiliência, de criar novas possibilidades de existir e expandir, é própria da natureza e ocorre por meio da evolução, em que tudo está em contínua e dinâmica interação. Por isso, o STAA entende que a partir do momento em que o sujeito se permite perceber a natureza, no sentido de se deixar “invadir” por seus infinitos processos, ele é afetado por influências que não estão, necessariamente, já no seu “banco de recursos” psicológicos (talvez apenas na sensibilidade intuitiva ou instintiva, mas que ainda precisa ser formatada de modo a aplicar-se às situações concretas humanas). Por conseguinte, pode ascender a novas lógicas (*insights*), permitindo-se “viajar” pelo “mundo das possibilidades”, como diria a física quântica, e encontrar novos caminhos e soluções (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).



No plano da existência concreta humana, é importante ressaltar a resiliência como algo que está de modo latente no indivíduo, até porque nem sempre nos permitimos agir com resiliência, primeiramente porque se trata de uma capacidade que também se desenvolve; e em segundo lugar o outro, no mais das vezes, necessita dar a sua contribuição neste processo, comprometendo-se, auxiliando, sendo cúmplice. De modo que, para superar as situações adversas é necessário que o sujeito busque seus recursos internos, mas também fatores de proteção encontrados no ambiente, a partir das relações com modelos significativos para o indivíduo (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010). Do que se depreende a necessidade da existência de (pelo menos algumas) relações alteras, calcadas na confiança e na reciprocidade, no sentido de que o sujeito possa ser participante ativo e inventor de sua realidade, ou seja, condutor do seu desenvolvimento – mesmo quando inserido numa sociedade que, tantas vezes, tolhe os processos criativos humanos, já que se fundamenta em comportamentos padronizados para a manutenção de sistemas impostos, muitas vezes, por elites econômicas e culturais, e mesmo intelectuais.

Sinteticamente, então, é possível dizer que, segundo o STAA, a resiliência, vista de maneira plena, é a capacidade/habilidade de se aprender a se ampliar, evoluir e estabilizar a condição humana, não só individualmente mas em consonância com seu grupo social e sua espécie. Portanto, a resiliência, assim vista, constitui-se a ponte de conexão existencial entre se estabelecer como humano e se exercer enquanto o cosmos (integralmente) se perfazendo. Donde se pode, sim, “esticando-se” nessa dimensão totalizante, retornar “ileso”, porquanto se estabiliza e se (re)equilibra na condição concreta de vida, à condição humana primordial: *zoo politikon*; isto é, “animal político”, na excelência do termo, ou seja, um ser de diálogo/dialética, formador de opiniões (leis, procedimentos, teorias, argumentos, algoritmos, etc.) que funcionam como alicerce do bem estar existencial.

#### **3.1.4 Alteridade: dimensão moduladora (da permeabilidade)**

No STAA, às íntimas conexões entre os constructos até agora apresentados, a identidade, o *self* e a resiliência, devem ser acrescidas as particularidades da *alteridade* – a importância do “outro” na constituição do ser.

No processo de desenvolvimento humano, a qualidade das interações (harmônicas, preferencialmente) fornecem as bases de constituição recíproca do “eu” para consigo mesmo, para com o outro e outros contextos.

Os constructos identidade e *self* estão voltados mais fortemente à compreensão da funcionalidade da pessoa sob o ponto de vista de “si mesmo”. No entanto, muitos são os pesquisadores que se ocupam em focar o ser em relação com o outro, em situações alteras, de interação, num movimento ininterrupto de transformações mútuas que implica na própria humanização do ser.

A compreensão do que se é, segundo Japur (2004), decorre em muito das narrativas que a própria pessoa faz de si própria, a partir dos processos dialógicos com os outros, sempre em contínua mudança. Já o estudioso cubano González-Rey (1997) dirige suas investigações para o espaço relacional, no qual acontecem, dialeticamente, as interações entre os sujeitos, lugar privilegiado para as transformações contínuas de um e de outro. Sendo esse espaço essencialmente rico em atividade relacional, no qual atuam múltiplas fomentações identitárias, culturais e sociais, é nele que se modulam, a cada momento, novas (re)organizações subjetivas e, por conseguinte, novos moldes identitários, mas sem deixar de manter certa estabilidade, resguardando a unidade interna.

Contudo, por mais intenso e constituinte que seja o espaço relacional e essencial às interações que na alteridade ocorrem e concorrem para a construção das percepções que o sujeito tem de si, Souza (2004) alerta para o fato de que não se deve incidir no erro de impingir imobilidade e sujeição do ser desenvolvente nesse processo. O aspecto individual é fundamental nesse percurso, no qual atuam os elementos advindos de suas vivências e do amadurecimento da constituição de “si mesmo” e do mundo. Afinal, sem os pares que se individualizam cada um à sua maneira (a dualidade), não haveria interação; somente “anexação”.

Como foi dito anteriormente, o indivíduo constrói seu sistema de crenças sobre si mesmo também a partir das interferências que o outro fornece por meio das interações. Isso não equivale a afirmar que existe uma atuação previamente determinada deste ou daquele no processo de desenvolvimento psíquico; o indivíduo pode e deve ser ativo na compleição de sua identidade,

integrando e analisando o que recebe a partir dos recursos que já possui, buscando, por meio do diálogo, confirmar (ou não) os dados que estiverem em questão.

Não se pode ignorar que a psique agrega e integra de modo complexo variados elementos, autorregulando-se, gestando suas aquisições no movimento existencial, a partir das interações com o outro, com o mundo. O desenvolvimento humano ocorre, portanto, quando se integram na constituição do ser aspectos intra e interpéssicos em uma mesma escala de valores, tomando a pessoa em sua integralidade e como sujeito desse processo (GONZALEZ-REY, 2004; PALUDO, 2013).

O processo desenvolvimental requer, no entanto, não tão somente a presença do outro pura e simplesmente; mas, sim, que entre o “eu” e o “outro” ocorram relações alteras, qualitativas, desde o nascimento e no desenrolar da existência. Por qualidade se entenda “produção de sentidos”, tornando-se cada pessoa significativa e influente na percepção que tem de si e do que a rodeia. González-Rey (2004) afirma que o “outro” produz sentidos no ser desenvolvente desde que lhe impinja um caráter subjetivo, cuja intensidade e qualidade explicam o porquê, durante o percurso existencial, de algumas pessoas exercerem influência no seu processo desenvolvimentista, enquanto outras, do mesmo contexto social, não se mostram relevantes. Mas o sentido resultante de processos alteros não constitui algo fixo, imutável, e sim em constante intersecção entre e com as outras dimensões da psique, de maneira que a postura assumida diante das atividades que exerce é que balizará o resultado desse processo.

A necessidade de qualidade nas relações intersubjetivas revela o seu teor emocional, que segue a complexidade das tramas situacionais que as envolvem. Uma gama de emoções imbricadas de maneira tal que paulatinamente gestam uma unidade qualitativa a partir das expressões do “outro” (GONZALEZ-REY, 2004). O ser desenvolvente, no contínuo processo de configuração do seu aparato psíquico, requer mais e mais atenção no sentido de saber sobre suas emoções e as do outro, como ocorrem, seus desdobramentos e como vivê-las com mais plenitude.

No caso da alteridade, na produção de sentidos, a carga emocional exerce influência também na construção da identidade e na tomada de

decisões. O autor cubano analisa as consequências que o sentido subjetivo pode produzir nas diversas áreas da vida do sujeito, por exemplo, a dos familiares – pai e/ou mãe na dos seus filhos. Contudo, a importância da alteridade deveria ser sentida e valorizada em todos os espaços, institucionais ou não, nos quais interações ocorrem, como a escola, a família, entre outros (GONZALEZ-REY, 2004).

A análise da relação intersubjetiva entre o “eu” e o “outro” envolve o entendimento da ontologia do fenômeno da alteridade. O filósofo francês Lévinas (1906-1995), na obra traduzida *Entre nós: ensaios sobre alteridade* (2009), defende ser a Ética a filosofia primeira, pois, diante do outro o sujeito é irremediavelmente responsável; suas ações em resposta (ou mesmo a ausência delas) trazem sempre uma carga afetiva, cuja força impinge uma marca no ser. A não compreensão dos impactos proporcionados entre si pelos sujeitos em relação revela a não assimilação do que implica tal responsabilidade de alteridade, o que pode, segundo Lévinas, explicar a imensa desordem nas interações humanas em geral.

Aos encargos interacionais da alteridade se soma o atributo da representatividade, ou seja, o (re)conhecimento de si perpassa em ter no outro as necessidades espelhadas, representadas. O existir humano, que implica em se reconhecer enquanto espécie e se conhecer a si mesmo, necessita de relações alteras. Logo, a humanidade sobrevive e se desenvolve graças a interações de qualidade, calcadas no exercício empático, sem o que sucumbiria (LOOS; SANT’ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010).

No processo de desenvolvimento humano, a constituição do ser não prescinde das interações intra e intersubjetivas nos mais diferentes espaços e contextos culturais, mais particularmente na família, na escola e nos espaços de rede de apoio, de onde são extraídos os valores e ideologias que permeiam as escolhas e produzidos os significados e leituras de mundo. As figuras significativas que acompanham a sua existência, como os familiares, amigos, professores, entre outros, são fundamentais no sentido de outorgar e conferir a subjetividade ao outro, sendo, portanto, indispensáveis para o desenvolvimento das dimensões que unificam o ser (cognitiva, emocional e socialmente) (PALUDO, 2013).

Para o STAA, a alteridade, cuja natureza é essencialmente dual, requer proximidade numa relação que é eminentemente social, bidirecionada e pautada nas influências mútuas entre o “eu” e o “outro”, as quais permitem conhecê-lo e se reconhecer como tal. Tal relação, porém, não é passiva, pois o mundo “imprime” informações no sujeito, que as internalizará ou não, fazendo reinterpretações, já que sua atividade na própria construção sélfica e identitária envolve não apenas integrar o que recebe, mas analisar, traduzir e interpretar essas informações recebidas usando seus recursos já construídos, ou seja, relevar o processo de autorregulação em seu constante movimento de transformação por meio das interações com o mundo.

O processo de constituição do ser leva em conta os mecanismos intra e intersíquicos na dinamicidade da realidade, calcados no movimento e na criação dos seus múltiplos elementos que interagem para perfazê-la. Por isso mesmo a dialética, por excelência, torna-se o instrumento para se buscar a homeostase, o equilíbrio interacional. Mas no seu processo, o que se observa frequentemente é a incidência de inúmeros conflitos, de contraposições entre os sujeitos; e, por isso, justamente a busca por soluções (homeostáticas) é que conduz (educa) o desenvolvimento mútuo.

O STAA entende que as unidades da *Célula Psíquica* são interdependentes, sendo as trocas e correlações realizadas de forma contínua. De modo que a natureza *dual* (eu-outro) da alteridade não deve ser confundida com *dualismo*, ao modo cartesiano, no qual as unidades são independentes e conflitantes. Justamente por isso, no dualismo há dificuldades interacionais, de diálogo e alteridade, e a incompatibilidade suscitada pelo dualismo provoca a impressão de que se está em uma guerra que busca conquistar à força, a partir da vontade do mais forte, do mais hábil, do mais eloquente, o direito de delimitar a cientificidade investigativa, por exemplo (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 117-118).

Pelo princípio da alteridade, as interações são duais e tendem à homeostase, e desde a infância constituem-se uma das condições para que a pessoa possa ter um desenvolvimento humano saudável.

Como, especialmente no início da vida, o ser humano é dependente do meio social imediato para o desenvolvimento dos aspectos que fazem parte de sua identidade, a qualidade dos vínculos formados com os ‘outros’ presentes nesse contexto inicial é de fundamental

importância para que aprenda a lidar com o mundo e consigo mesmo de forma segura, autônoma, afetuosa e flexível. (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, 2010, p. 157).

Na constituição do ser, a presença do “outro” ganha importância enquanto produtor de sentidos, na medida em que, igualmente, a *relação entre ambos seja carregada de sentidos*; caso contrário, o indivíduo não agregará significado àquilo que vem de fora, da realidade externa. À alteridade caberia então, a função de garantir qualidade às relações, pois os sentidos produzidos nas trocas entre os sujeitos podem, na falta da alteridade, derivar experiências psíquicas não benéficas ao desenvolvimento de ambos.

O STAA se refere à alteridade como principal constituinte da *dimensão moduladora*. Isso porque é a partir do *feedback* do “outro” que as crenças construídas pelo sujeito sobre si mesmo são validadas (ou não), permitindo a ele regular seu comportamento. Quando isto é feito a contento, alinham-se as interações em uma dualidade que retroalimenta os elementos em contínua autocomplementaridade, em vez de se debaterem em um dualismo sectário que provoca uma “luta de classes” *ad infinitum* entre as partes (SANT'ANA-LOOS, 2013; SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013b).

É a dimensão das interações concretas da realidade, em que os sujeitos e os fenômenos da realidade se relacionam, podendo, se souberem se coordenar, alcançar o entendimento mútuo – colocar-se no lugar do outro e vice-versa, aprendendo e modulando os modos de ser e constituir a identidade do *Eu* sensível e pensante. Neste sentido, em última análise, a *Alteridade* é a dimensão pela qual os indivíduos se perfazem, constroem suas identidades, recursos e criações de si. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, KLOEPEL, no prelo).

Assim, na constituição do indivíduo em uma unidade integralizadora de seu ser estão presentes as três dimensões básicas (criativa, configurativa e recursiva), que, para poderem interagir com outro e se relacionarem, fazem uso da dimensão moduladora. Ou seja, a alteridade possibilita interações mais harmoniosas, “orquestrando” as quatro dimensões da célula psíquica, o que pode encaminhar a existencialidade das pessoas a um quinto nível dimensional: totalizante em relação ao cosmos.

### 3.1.5 Verdadeiro Eu (Dimensão Totalizante): a integralidade harmônica (ou homeostática)

Os autores do STAA apontam, por último, a *dimensão totalizante* como sendo a “dimensão meta”, no bojo da qual o desenvolvimento humano aspira o mais alto nível de evolução e harmonia das e entre todas as demais dimensões da *Célula Psíquica*.

É a dimensão de combate à entropia anuladora e de conquista da entropia totalizante, por meio da promoção do *pensamento pró-homeostático*. Na verdade, conforme o grau de instabilidade da *célula psíquica*, essa dimensão sequer chega a ser minimamente ativada. Por isso, alcançar tal grau de desenvolvimento pode ser a base para se suplantar as contradições e dispersões degenerativas da realidade dinâmica e complexa, a que vivemos concretamente. (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, no prelo).

O sentido da dimensão totalizante, da justaposição entre a individualidade e a integral realidade (entre a identidade humana e o cosmos), seria o de ampliar a sensibilidade e a “lógica” dessa percepção em forma de *delicatessen* acerca de tudo o que existe. Ou seja, é a instância psíquica que direciona a unificação da realidade que nos cerca, do universo o qual a espécie humana habita e que, “espelhadamente”, é habitada, de um modo único. Proporcionaria a homeostase, o equilíbrio justamente por seu caráter *meta*, de estar “[...] acima de todas as outras perspectivas existenciais conflituosas, espaçadas, redundantes e contraditórias que nos rodeiam”. E seria a existência de tal dimensão na psique que habilitaria o humano à fruição da arte enquanto caminho de desenvolvimento (ontologicamente) e auxílio evolutivo (filogeneticamente), pois esta categoria “disciplinar” de perceber o mundo (a Arte) é, de acordo com os autores do STAA, fundamental no auxílio da perscrutação da integralidade de todas as perspectivas da realidade (ideal e materialmente; imanente e transcendentemente).

O Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* defende que as dimensões da *Célula Psíquica* não devem ser vistas enquanto itens circunscritos em si e a separação em categorias analíticas tem somente fins didáticos, buscando auxiliar a compreensão da psique humana. Assim sendo, a resiliência está intimamente ligada à alteridade (inclusive por sua lógica de funcionamento), pois é pela via da interação que o sujeito se faz pelo outro, em movimentos de “ir ao encontro de”, dele se distanciar e então voltar a ser a si mesmo, porém

atualizado. Nesse processo, a capacidade de resiliência do indivíduo está atrelada às crenças autorreferenciadas que possui (em seu *self*), as quais estimulam e ativam a sua “envergadura” psíquica, pois promovem a confiança de que esse movimento desenvolvimental é possível, nele incidindo também a autorregulação. Nesse sentido, ao se defrontar com situações adversas, o indivíduo tende a se julgar competente e capaz para superá-las, num exercício de auto avaliação permeada pela autorregulação, o que lhe permite modular seu envoltório psíquico, de modo não só a preservá-lo, caso não tenha ainda recursos para lidar com alguma situação estressora, ou dar-lhe nova forma e sair renovado, fortalecido, munido de inovações cognitivas e emocionais. Ou seja, uma nova perspectiva, uma nova postura, um *self* mais bem desenvolvido para também melhor delinear a identidade.

A ênfase dada pelo STAA ao fato de que a pessoa se desenvolve por meio de contínuos processos interacionais confere à identidade um caráter eminentemente relacional, não mais calcado estritamente na individualidade ou no exercício da existência social de forma alienada. Sendo a identidade construída com os recursos do *self*, estes necessitam angariar certa estabilidade enquanto conjunto de crenças de autorreferências que se acumulam na existência, justamente para poder afirmar ideias a respeito de si mesmo, do outro e das demais coisas do mundo, além de auferir e poder lançar ao outro referências que lhe permitam construir a própria identidade.

O STAA também amplia a percepção sobre a relação eu-outro de modo que os elementos interacionais não podem ser encarados como independentes, mas completamente interdependentes, compostos mutuamente, caracterizando, dessa maneira, a vontade existencial monista – que fundamenta este sistema ampliado da afetividade. A partir desse entendimento, o “eu” é arquitetado por implicações sociais e naturais, resultando num reordenamento do sistema de crenças autorreferenciadas, conseqüentemente, oportunizando a reorganização do que o “eu” realmente significa para si mesmo e para o mundo, promovendo (ou não) o alcance de um *Verdadeiro Eu*, homeostático, equilibrado ao meio e à existência, em todos os sentidos.



### 3.1.6 A catarse sob o prisma do STAA

O processo catártico ocorre de maneira privilegiada na Arte, seja no seu fazer ou no seu fruir. Porquanto depura o sistema psíquico e acompanha o ser no seu desenvolvimento, provê subsídios para a estabilização de um pano de fundo para suscitar atos criativos gerenciados pela resiliência. Dito de outro modo, denota-se a importância da catarse no desenvolvimento pois, ao incidir na dinâmica existencial, promove de modo ímpar a linguagem entre os seres, o diálogo, a aproximação altera, por conta da sensibilização mútua que promove, possibilitando que se ativem a confiança e o comprometimento.

Isto ocorre porque, ao oportunizar a depuração dos sentimentos, livrando a *Célula Psíquica* dos excessos causados pelo movimento entrópico, ou seja, do “caldo emocional” já saturado pelos muitos conflitos e contraposições entre os indivíduos (interações frequentemente “fora da ordem”, etc.), permite o (re)equilíbrio interacional necessário à homeostase. Neste momento em que equilibra todas as dimensões existenciais, tem a função de “limpar” (purgar) os desequilíbrios gerados pela entropia, tornando-se capaz de agenciar a abertura para que se totalize a real identidade humana enquanto *ser de linguagem* (ESPINOSA, 2004; VYGOTSKY, 1993; SANT’ANA-LOOS, 2013; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, no prelo).

Nesse sentido, a catarse merece ser promovida de um *status* particular entre as manifestações artísticas e emocionais, para o reconhecimento enquanto atributo indispensável para se alcançar a condição de confiabilidade mútua no diálogo que mira a síntese dialética (em nível aditivo e não combativo). Para uma maior compreensão da realidade – essa entendida enquanto *logos*, razão que se perfaz em linguagem de modo a poder nela viver melhor, organizando-a no sentido de observá-la ampliadamente – o STAA recorre ao sentido monista de Spinoza (ESPINOSA, 2004) para suscitar essa ampliação da noção de catarse à funcionalidade da dialogicidade:

[...] é necessário se ter uma noção do todo, ou seja, uma noção ampliada da realidade, **perfeita**, e um juízo da unidade básica que **perfaz** as coisas (diversidade, substâncias), ambos em correlação, similitude, analogia. Tal perspectiva *comum* serve para se poder coadunar ou harmonizar – *comunicar* ou *equilibrar* – as relações imanentes (concretas). Nas palavras de Spinoza (ESPINOSA, 2004): encontrar a felicidade, a boa aventura, a beatitude. Em última análise, a unidade básica (o cerne do que constitui as partes) e a totalidade (a essência que caracteriza o todo enquanto unidade)

devem buscar se estabelecer em correspondência, o que significaria constituir o fundamento da realidade enquanto *logos*, em seu sentido primordial, o de linguagem enquanto força original, criadora e organizadora. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA; KLOEPPPEL, no prelo).

Devido à sua força motriz, a linguagem constitui também a base sobre a qual se alicerçam as interações entre os seres e com tudo o que existe. Portanto, as dificuldades com a linguagem se infiltram na qualidade das interações; nas possibilidades de encontros e desencontros, de trocas ou afastamentos, afetando, sobremaneira, o ser e estar no mundo de cada pessoa. Mais do que isso: incumbe-se de trazer riqueza e diversidade às interações de modo que ocorra desenvolvimento humano.

A Arte (o teatro), ao fomentar o diálogo, faz ganhar vulto a qualidade interacional, impelida pelos processos catárticos, que afastam e eliminam da interioridade psíquica aquilo que se configura danoso, que impede a aproximação do novo, ou do enfrentamento dos sentimentos tidos como hostis. Via catarse, tornam-se possíveis o acesso para novos caminhos de apreensão e leitura da realidade, e, principalmente a abertura para o outro, para novas nuances para a identidade, novas maneiras de ser e se apresentar no mundo.

O alto grau de envolvimento emocional na catarse tende a diminuir as distâncias e as barreiras existentes, sejam psíquicas, sociais ou culturais. Então, o constructo da alteridade é ativado num grau máximo (de confiança na possibilidade de se alcançar harmonia na espécie), e a sua intensidade moduladora, é, por vezes, estarrecedora. Igualmente, da perplexidade (catártica), o espanto e a admiração, pode advir maior entendimento e sensibilidade, pois o sujeito se deixou afetar. Caso lhe seja permitido vivenciar processos catárticos de modo a aprender e compartilhar a sua força criativa, ou seja, conhecer a si e ao outro pela via do diálogo e não do embate, torna-se plausível (re)visitar não só os próprios desequilíbrios, mas de ponderar e perceber as dificuldades de linguagem do outro, de modo a suavizar o diálogo, tornando-o possível e enriquecedor, o que equivale a promover uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma *Afetividade Ampliada* que pode agenciar o alcance da beatitude, conforme Spinoza (ESPINOSA, 2004), da felicidade.

Nos ambientes acadêmicos (sejam eles de qualquer grau), a presença e o exercício constante da dimensão afetiva da catarse incidiriam diretamente na qualidade das relações, caso fosse neles possível a vivência e a fruição da arte. Entretanto, neles, por hora, está impregnado o debate (muitas vezes rancoroso), ou o embate científico calcado em premissas de atingir reconhecimento científico rumo exclusivamente ao louvor, mais do que de ampliar saberes sensíveis e cognitivos que permitam a homeostase, e, por consequência, o desenvolvimento humano enquanto bem estar existencial.

Os aspectos desenvolvimentais integrados na psique humana, ora apresentados pelo STAA, ressaltam que o indivíduo deve ser compreendido enquanto ser biológico, cognitivo, afetivo-emocional, social e universal, ou seja, em sua totalidade, provendo o ser das inúmeras possibilidades de se desenvolver em equilíbrio e harmonia com tudo o que existe. Entende-se, portanto, que a perspectiva do STAA de desenvolvimento humano contribui e amplia as possibilidades de se pensar a Arte (o Teatro) na Educação, particularmente, nessa pesquisa, no que diz respeito ao desenvolvimento social e afetivo-emocional. Enquanto promotor do diálogo interacional (das trocas humanas em busca de entendimento de si, do outro e de tudo o que existe) impulsionadas por movimentos catárticos, o teatro em contextos educacionais é fonte por excelência de desenvolvimento humano, desde que bem conduzido a partir de pressupostos bem discernidos, como será proposto e analisado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4 – UMA LEITURA DAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DO TEATRO COM APORTE DE VYGOTSKY E DO SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA

### 4.1 TEATRO PARA ADOLESCENTES NA ESCOLA



Ilustração 10

**Marionetes.** Dušan Kállay, *A Magical World* (2004)

Disponível em:

<http://fadadacaixinhademusica.blogspot.com.br/2010/11/nove-ilustracoes-de-marionetas-nine.html>

Acesso em 22/07/2013.

Histórias que atravessam as fronteiras do tempo e navegam na memória daqueles que as escutam ou veem representadas aqui ou acolá, em praças, adros, pátios, capelas, tavernas, saletas imperiais. Em procissões, festas, guardas noturnas; solene ou majestoso; jocoso ou pueril - o teatro conta a vida e tudo o que nela encerra de belo e trágico, revoltante ou enobrecedor.

Contemplá-lo ou nele atuar; assistir placidamente ou investir sobre os atores, intercedendo a favor daquele que sofre ou do herói que intenta uma causa nobre, porém perdida... O prazer de simular vidas, brincar de viver outras existências, ou, simplesmente, apreciar atentamente a imagem de uma ação humana representada por atores – e aprender com isso, tomar consciência ao trazer para si uma gama de percepções e emoções; evocar lembranças, afetos e desafetos.

Desse emaranhado de coisas, transmutar os sentimentos e aguçar os pensamentos, enfim, emocionar. E, por isso, colocar-se em ação, agir no mundo – eis um dos impulsos para a criação dramática e a sua formalização no teatro.

Eis o movimento do mundo e as tentativas humanas de nele melhor viver e deixar suas marcas, de vidas e vidas que se sucedem ao longo do tempo mais que num breve momento, se eternizam e se perpetuam...

Desde há muito tempo as relações entre o teatro e a educação ensejam apurar as conexões possíveis entre essa forma de arte e o que dela se aprende e ensina em termos de acrescentar conhecimentos sobre si mesmo, sobre a humanidade e tudo o que a cerca. Na Grécia antiga, o esplendor das representações teatrais feitas ao ar livre por ocasião dos festejos primaveris ou outonais, patrocinados pelos cidadãos “de bem”, ganharam conotação cívica e pedagógica por trazer à cena os valores éticos contidos nas histórias míticas dos povos da Hélade transformadas em tragédias e comédias, que também ensinavam ao público que as assistia os princípios basilares da sociedade de então (CEBULSKI, 2007; 2013; DEGAINE, 1992).

Vygotsky, como foi visto no Capítulo 1, desde muito jovem foi um ávido fruidor de arte, um leitor voraz dos clássicos teatrais, sendo ele mesmo produtor e ator de peças teatrais encenadas no seu ambiente doméstico ou em saraus entre amigos. Mais tarde, já como pesquisador dedicado à área da psicologia, frequentou assiduamente o Teatro de Arte de Moscou, gozando da amizade de ilustres atores, encenadores e dramaturgos, como Stanislavski e Anton Tchekhov. Em sua obra *Psicologia da Arte*, afirma:

Não é por acaso que, desde a remota Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo. [...] todo valor aplicado da arte, acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte veem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica. (VIGOTSKI, 2001, p. 321).

Obviamente, quando Vygotsky se refere à Arte tem em mente várias manifestações artísticas, nas quais se inclui o teatro. Entende-se nesse trabalho que a *práxis* teatral, ao representar o homem na sua totalidade, passa a efetivar a admiração do homem pelo próprio homem, pela natureza, pela infinidade dos objetos e formas artísticas criadas e pelas diferentes formas de criação que a sociedade apresenta. A admiração, o espanto, a indignação, a surpresa, a confusão, emoções provocadas pela e na teatralização, estão imbuídos da necessidade de compreender o homem enquanto ser afetivo,

histórico e social, o que o leva ao comprometimento com o entendimento e a crítica do seu processo formativo.

Assim sendo, em trabalho anterior Cebulski (2007, p. 23) salienta que:

[...] o teatro como trabalho humano de criação artística é o espaço em que o próprio homem em toda a sua extensão se desvela, como indivíduo/ser histórico e social. Pertencente ao campo da arte, acolhe a realidade para conhecê-la, interpretá-la e recriá-la por meio de símbolos. Neste sentido, são tomadas por empréstimo formas de expressões de outras modalidades das artes, como a literatura, a música, a dança e as artes plásticas, para compor ou sobrepor o foco em questão da realidade, conferindo-lhe um caráter particular. Por exprimir o homem do seu tempo nas suas relações com a realidade, o teatro acaba por realizar uma função crítica, pois, ao pôr em cena as ações e as relações humanas, bem como os valores que lhe subjazem, promove uma visão objetiva da realidade, uma reflexão, e abre possibilidades para o redirecionamento das suas práticas no âmbito da sociedade.

Uma vez entendido que o teatro proporciona ao homem acolher a realidade simbolicamente, permitindo um viés crítico no processo de criação artística, há que se considerar a aproximação desse campo com a educação. Também se faz necessário recorrer à concepção de arte proposta por Vygotsky, que afirma que ela “[...] é antes uma organização do nosso comportamento para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.” (Vigotski, 2001, p. 320).

Ou seja, compreender a trajetória do teatro a partir de seus determinantes histórico-sociais torna ainda mais plausível justificar a presença dele na escola como prática pedagógica compromissada com a formação e desenvolvimento humano; afinal de contas:

Sendo a arte uma práxis criadora e livre, o teatro se consubstancia como um modo de representar, expressar, construir e transformar o homem, em cuja ação/atuação não há ruptura entre a emoção (sentimento), e a ideia (a razão), entre pensamento e ação. Enquanto arte, o teatro educa, pois representa ações humanas que, por sua vez, são impulsionadas pela consciência formada no âmbito social e cultural. (CEBULSKI, 2007, p. 33).

No entanto, em quais termos se ajustam a inserção do teatro na escola? Que conceitos, metodologias e fundamentos apresentam-se compatíveis a efetivação da presença da arte (do teatro) em ambiente escolar?

Richard Courtney (2001), no livro “Jogo, Teatro & Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação” faz um longo estudo sobre as principais teorias extraídas dos campos das ciências humanas que colaboraram para a compreensão e criação de novas práticas pedagógicas no que se refere ao teatro na educação. Não se pretende nesse estudo, porém, responder às questões anteriores de maneira a ilustrar as principais tendências contemporâneas no que tange à fundamentação e conceituação do teatro e da sua presença na educação, tampouco realizar um aprofundamento nos apontamentos de Courtney em relação às novas práticas pedagógicas sobre o teatro na escola.

Sendo assim, cabe aqui apenas desvelar uma pergunta feita por uma criança quando lhe foi proposto durante as oficinas trabalhar com teatro na *Escola A* partir de jogos teatrais e dramáticos. Simples e diretamente, após as orientações de como o jogo seria realizado, um menino interpelou: “professora, isso é teatro?”. A pergunta surpreendente é digna de servir como parâmetro importante em uma discussão cuja pauta seja o teatro na escola. Nela foram encontradas as motivações para defender os apontamentos que seguem.

À luz da dúvida pertinente de uma criança, algumas ponderações podem ser ilustradas. A primeira delas diz respeito ao tratamento que se dá ao teatro nos ambientes escolares. Na verdade, é o “tratamento que não se dá” que faz surgir a necessidade de se discutir, além de conceitos e metodologias, os fundamentos que regem a Arte na escola, pois, como Vygotsky afirma:

[...] a poesia ou a arte são um modo específico de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta [...] só que o faz por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente. (VYGOTSKY, 2001, p. 34).

Reconhecer que a arte esteja sob a égide de um método próprio, distinto da ciência, porém de importância equivalente, abre caminhos no sentido de contribuir para um relevante debate sobre os fundamentos do teatro na educação, sobretudo quanto a uma tomada de posição sobre uma relevante questão de fundo:

[...] no que tange o ensino de teatro, qual seja, a de como encaminhar o exercício de atividades teatrais com crianças e adolescentes, deve-se privilegiar a questão educacional ao transmitir conhecimentos e

valores, quer dizer, dando ênfase ao seu caráter instrumental, ou visar o teatro como arte, pelo valor intrínseco que possui enquanto manifestação artística? (CEBULSKI, 2007, p. 25-26).

Para Elliot Eisner, o ensino da arte (do teatro) assume duas vertentes. A primeira delas e a mais difundida entre os profissionais da educação é a *contextualista*, na qual o ensino do teatro é posto com o objetivo pedagógico de difundir outros saberes, desenvolver um ou outro aspecto psicológico ou corporal ou então contextualizar conflitos subjetivos ou sociais estimulando a compreensão do homem enquanto ser político, que não só pode como deve fazer uso da liberdade para atuar/transformar o meio em que vive (EISNER *apud* KOUDELA, 1992, p. 17-18).

A segunda vertente, para este autor, é a *essencialista*:

[...] que vê na arte – e no teatro – um campo específico do conhecimento humano que possibilita ao aluno, visto como indivíduo, experiências únicas de caráter estético, que podem auxiliar na condução e construção de sua formação educacional. (CEBULSKI, 2007, p. 26).

De acordo com Japiassu (2003), embora o ensino de teatro, para fins de estudo e delimitação científica, esteja dividido em duas vertentes, no plano da prática pedagógica essas duas dimensões estão presentes, ora com fronteiras bem definidas, ora se interpondo, interpenetrando-se, de modo a ampliar ao máximo as suas possibilidades educativas. No presente estudo e em trabalho anterior<sup>54</sup> defende-se que não se deve restringir o ensino do teatro somente a uma das concepções vigentes, mas promover a aliança entre elas, de modo a ampliar as possibilidades desenvolvimentais do seu ensino em contextos educacionais.

A atividade teatral é, por excelência, de natureza interacional. Sua base está calcada no fato de que é feito por pessoas (atores/alunos) que em cena contam algo, ou uma história, seja por palavras ou gestos, para alguém que os assiste. Sem o outro, não há teatro; e mais do que a presença física, se requer trocas intensas emocionais, psíquicas, seja naqueles que atuam e os que assistem, como também entre os que atuam e assistem. Sem prazer estético,

---

<sup>54</sup> CEBULSKI, M. C. **O Teatro, como Arte, na Escola**: possibilidades educativas da tragédia grega *Antígone*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.



que implica envolvimento emocional, não há arte, não há teatro. E tal sentimento deve permear as ações de todos os envolvidos no fazer e no apreciar arte.

O prazer propiciado pela criação artística atinge o ponto culminante quando ficamos quase sufocados de tensão, com o cabelo em pé de medo, quando as lágrimas rolam involuntariamente de compaixão e simpatia. Tudo isso são relações que evitamos na vida e estranhamente procuramos na arte. (VIGOTSKI, 2001, p. 83).

Importa evidenciar que o prazer da criação artística de que nos fala Vygotsky ocorre entre todos os envolvidos no fazer teatral: atores, dramaturgos, cenógrafos, figurinistas, sonoplastas e o público. As emoções que acompanham o processo de criação advêm justamente das trocas interacionais, nas quais estão envolvidas todas as dimensões do aparato psíquico – identidade, *self*, resiliência, alteridade e a dimensão totalizante, o Verdadeiro Eu, segundo o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014).

O que acontece no processo criativo em teatro, por exemplo, com os atores, é que nas trocas interacionais consigo mesmo e com os outros atores ao buscar recursos para a elaboração de um personagem que irá interagir com os demais personagens, é fundamental haver uma abertura para o diálogo interno, com o próprio aparato sélfico e identitário, nos quais estão as informações sobre quem se é e no que poderá vir a se transformar enquanto estiver atuando.

Muitas vezes o personagem escolhido é justamente aquele detentor de características e história de vida a qual o ator admira e se identifica de alguma maneira. De início, tal escolha ocorre de modo impreciso, mas que ao longo do processo criativo de construção desse personagem e da sua interpretação, vão sendo-lhe clarificados os motivos, justamente porque há no interior da sua psique intenso trânsito de emoções que põem em movimento todo o seu sistema de crenças que reverbera no seu processo identitário, de reconhecer ou não o que é seu e o que é do personagem (alteridade), bem como de crescer elementos de um no outro, devido ao fator admiração (eu quero ser como o fulano porque eu o acho “o máximo”).

Mas toda a força motivacional, afetiva, é agenciada pela resiliência: caso o ator não saiba administrar a energia emocional dos seus processos catárticos, “esticando-se” aqui e acolá ao se deparar com os afetos e desafetos, os impulsos e desacertos emocionais do seu personagem, confrontando-os com os seus, pode então sucumbir e não saber mais separar o que são suas características daquelas do personagem, sobrevivendo, então, uma crise identitária do ator.

No caso da atividade teatral com adolescentes, o mesmo pode vir a ocorrer e com maior frequência ainda, dado que estão numa fase da vida em que se busca afirmação ao mesmo tempo em que vivencia, via de regra, uma “crise identitária”, como foi visto no Capítulo 2. Neste caso, o equilíbrio homeostático para interações “em ordem”, segundo o STAA, seria justamente o exercício de atividades teatrais que promovessem o sentido do outro (alteridade) e da resiliência de forma ampliada, por meio do agenciamento de atividades lúdicas e brincadeiras. Já que nelas, extraídos dos possíveis momentos catárticos (que é o próprio ato de iniciar o processo resiliente) as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs) haveria a aproximação dos aprendizes com distintos índices desses e dos demais constructos, e, por consequência, trocas alteras promotoras da estabilização da configuração identitária do aprendiz e, por conseguinte, do seu desenvolvimento socioemocional.

Com a prática constante de atividades teatrais que imprimam ludicidade e experiências estéticas, acredita-se ocorrer um processo de equilibração entre os constructos constituintes da psique humana, ainda que provisório, dado o seu caráter desenvolvimental. Segundo o STAA, esse (re)equilíbrio entrópico ocorrido na quarta dimensão do processo de abstração – do *pensamento distanciado* – permite que a subjetividade do adolescente e os elementos que ele constrói para representar um personagem possam “conversar”, conduzidos pela lógica não heterodoxa da emoção em consonância com a lógica basicamente linear da cognição, que perscruta o que deve ou não integrar a si a partir de então. No que diz respeito às maneiras que o ator/aluno de teatro dispõe para construir seu personagem, Oliveira e Stoltz (2010, p. 86-87) lembram que para Vygotsky (1932),

[...] o ator não precisa experimentar determinadas situações para poder sentir uma emoção e reproduzi-la no teatro. As emoções são construídas socialmente e estão dispersas por todas as situações e lugares percebidos via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco. O sujeito compreende o significado das emoções e quando e como ele as “utiliza” ou as sente. Assim, o ator percebe e constrói seus esquemas de comportamento de acordo com as situações e experiências vividas por outros e os transporta para sua atuação no palco.

No processo de compreensão, de entendimento, em outras palavras, quando o aprendiz passa a abstrair qual é a sua emoção e qual é a emoção que trouxe do ambiente social para o seu personagem e que internaliza na hora da representação, há uma ampliação da sua própria forma de pensar e sentir a existência como um todo.

As atividades teatrais, marcadas por fortes trocas interacionais (translação comunicativa) – o ator consigo mesmo, com os demais atores, com o texto (improvisado ou literário) e também dos atores com o público – se perfazem no interior do nível *simbólico* da *Linguagem* da abstração humana (o terceiro nível). E como foi dito no Capítulo 3, é neste nível que ocorre a ampliação da linguagem pela qual se torna possível a apreensão da realidade, e dos padrões passíveis de aprendizagem pela via da linguagem simbólica que possibilita a apreensão dos tipos, categorias e padrões da realidade para fazer os conceitos. Logo, se pode afirmar da importância do teatro também no desenvolvimento cognitivo humano, principalmente com o alargamento da capacidade perceptiva do aprendiz e de formular juízos abstratos sobre as coisas.

Para o STAA o trânsito é contínuo entre os níveis 3 e 4 de abstração; caso o aprendiz possa vivenciar, desde a mais tenra idade, atividades que fomentem o nível da linguagem e do pensamento distanciados, cada vez mais se desenvolve a sua Célula Psíquica rumo à homeostase. A arte, e particularmente nesse estudo, o teatro, perfaz-se também enquanto linguagem, na medida em que promove o diálogo entre os seres, seja com palavras ou imagens corporais (símbolos e simbolismos) expressadas pelo ator.

No caso de atividades teatrais em contextos educacionais, quanto mais o aprendiz nelas desenvolver a linguagem, mais próximo e tranquilo será desenvolver o nível 4 de abstração, do pensamento distanciados. E então, para o adolescente, pode vir a se tornar mais fácil perceber as movimentações das

dimensões participantes da sua subjetividade, ou seja, saber melhor de si numa fase transicional que costuma apresentar grandes dificuldades existenciais, a começar pelas “crises de identidade”.

Inclui-se, no panorama de pesquisa atual, uma releitura do conceito de *catarse*, fenômeno responsável por complexas transformações dos sentimentos. Cabe resgatá-lo como um dos elementos essenciais para a efetivação do papel educativo do teatro na escola e para explicar a importância da Arte no desenvolvimento humano. Uma possibilidade de releitura deste constructo está sendo buscada na fundamentação do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013; 2014).

O exercício constante na arte teatral pode vir a ser também o vetor para se chegar a 5ª dimensão da Célula Psíquica, na qual ocorreria a ampliação do pensamento sobre tudo o que existe e por consequência do seu caráter *meta*, a homeostase, estado de equilíbrio alcançado por se conseguir estar acima de todas as outras perspectivas existenciais conflituosas ao seu entorno. (SANT’ANA-LOOS, LOOS-SANT’ANA, no prelo). Tal efeito o teatro promoveria via processos *catárticos* que venham a ocorrer, na sua aplicação tanto purgativa, segundo Aristóteles (1993), ou clarificadora das emoções, no dizer de Vygotsky (2001).

Pois, para o STAA, a *catarse*, mais do que purificar ou clarificar as emoções, mostra a capacidade da psique de se prontificar à resiliência enquanto instrumento de alcance da alteridade (capacidade/habilidade de solucionar o problema que é o “jogo interacional”) quando tomada por intensas emoções e fazer as escolhas imprescindíveis para que esta seja saudável: purgar as emoções desnecessárias e clarificar aquelas percebidas como importantes, anunciadoras de aspectos relevantes para o incremento das suas funções psíquicas. Pelo desempenho dessa função, a resiliência constitui a dimensão criativa da psique humana, que retroalimenta o *self* com informações extraídas do movimento feito na resiliência. Sendo o *self* o lugar da subjetividade, a “casa das emoções”, o sentimento de satisfação que sobrevêm a esse processo, uma emoção já depurada, põe em movimento a psique rumo ao (re)conhecimento da importância da dimensão totalizante e do desejo de alcançá-la.

Defende-se, portanto, que, no fenômeno teatral, a *catarse* tem lugar em distintos momentos: no trabalho do *ator* ao compor seu personagem, ao representá-lo, ao improvisar uma cena, ao interagir com o público; na apreciação estética do público que assiste o teatro, de maneira “mais silenciosa”, contida; ou “ruidosa”, com manifestações emocionais que a denunciem (inclusive em certas formas de teatro improvisacional, participando da cena ativamente, podendo, inclusive, mudar os rumos da história).

Nas atividades teatrais em contextos educacionais o mesmo ocorre; difere no que diz respeito ao clima de ludicidade e brincadeira que deve imperar, particularmente entre as crianças e os adolescentes. Por estarem em situação de aprendizagem, cabe a figura do professor de teatro instigar e oportunizar parcerias e posturas interacionais em que venha a ocorrer trocas significativas de saberes e emoções por meio da criação de ZDPs, consoante chamou a atenção Vygotsky (2011, p. 101), nas quais desperte o interesse do aluno em aprender sobre o mundo e nele atuar:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

O professor de teatro, ao perceber/sentir a vivência catártica acontecendo, seja por expressões verbais, corporais, ou por relatos de catarses já ocorridas, pode ser o mediador (ou outro aluno em situação de ZDP) do processo de resiliência dos aprendizes. Em tal mediação devem se propostas intervenções na busca de soluções alteras para se trabalhar as emoções suscitadas na *catarse*, o que suscita a procura da homeostase. Pois, segundo o STAA, é nesse sentido – o da alteridade ampliada –, tornada visível pelo diálogo, que se pode chegar à dimensão totalizante, na qual se encontra o sentido do Verdadeiro Eu, que amplia o pensamento sobre tudo o que existe, desde a realidade circundante em que a espécie humana habita ao universo.

O teatro na escola, portanto, enseja o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos – cognitivos, sociais, afetivos e motores – consoante as bases epistemológicas extraídas da teoria sociointeracionista de Vygotsky e do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*. Nesse estudo, foram contempladas

algumas modalidades teatrais para a efetivação do trabalho empírico com adolescentes em contexto escolar no sentido de verificar o sentido da aprendizagem em Arte (teatro) rumo ao adequado desenvolvimento socioemocional dos aprendizes, dado ser fundamental haver equilíbrio entre todas as esferas humanas para tornar possível a *eudaimonia*, a felicidade enquanto fim, o que se consegue pela interação harmoniosa entre todos os seres, ou seja, eticamente (ARISTÓTELES, 2001).

## 4.2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



Ilustração 11

**Perrault's Tales of My Mother the Goose.** Gustave Dore (1697)

Disponível em:

[http://www.delamar.org/mgs-illus\\_black&white.html](http://www.delamar.org/mgs-illus_black&white.html)

Acesso em 22/07/2013.

Ah... Conta uma história? Conta outra vez!

Quem em sua meninice não proferiu ou ouviu tal expressão num tom comovedor, de quem não pode ficar sem ouvir as aventuras e desventuras de um personagem querido, em uma noite em que somente a luz das velas, de uma fogueira, ou ainda de um pequenino abajur produzem imagens fantasmagóricas nas paredes escuras? E a história prossegue nos sonhos, quando o sono chega. É quando a fantasia e a imaginação da noite se misturam aos medos e alegrias do dia. Quantas dúvidas então aparecem! Era assim mesmo que acontecia na história? Ah... Por favor, conta ela outra vez?

Da infância à velhice, quantas e quantas histórias são ouvidas, contadas ou recontadas! É assim, desde os tempos primeiros, quando todo o saber acumulado por um povo era transmitido via oralidade. Quanto mais histórias se

soubesse, mais o seu portador detinha conhecimento e sabedoria sobre as coisas do mundo, sendo por isso, membro respeitado e reverenciado no seu corpo social e cultural.

A contação de histórias tem, em seus primórdios, uma íntima relação com o teatro, tendo em vista seus aspectos míticos e ritualísticos provenientes da Antiguidade, resultantes de tentativas de explicar os fenômenos da natureza que despertavam a curiosidade dos homens daquele tempo. O conteúdo das histórias, provenientes da tradição oral, muitas vezes foi absorvido pelos textos dramáticos; tornaram-se espetáculo, e as narrativas mitológicas passaram a ser representadas com ou sem gestos, com ênfase maior na declamação das narrativas em forma de diálogo.

A tarefa de contar histórias, de acordo com Gassner (1991), tornou-se função dos rapsodos, cantores ambulantes das rapsódias (fragmentos dos poemas épicos de Homero). Reza o mito que os rapsodos eram uma espécie de porta-vozes dos deuses, uma vez que eram escolhidos pelas divindades e com eles aprendiam a origem de todos os seres e coisas para transmiti-las aos ouvintes nos territórios helênicos.

De fato, a contação de histórias, procedida pela invenção da escrita, tornou possível a transmissão dos feitos e realizações de nossa espécie, nos legando o arquivamento da memória humana, para leitores e ouvintes em diversos contextos e culturas. Dessa maneira, pode-se afirmar que:

[...] narrar e ouvir histórias configura o próprio ato de existir, de compreender a sua cultura, a si próprio e ao outro como partícipes de numa determinada sociedade bem como o de criar e transformar a história, ou seja, coincide com os próprios objetivos da educação. (CEBULSKI, 2007, p. 34-35)

A integração numa determinada cultura se faz pelo entendimento que dela se faz, o que possibilita dela fazer a crítica e então transformá-la. Essa perspectiva dialética está presente nas histórias da tradição oral, prenes de acontecimentos que mostram a dinamicidade das relações humanas nos contextos sociais que fazem parte.

No sentido afirmativo de que ouvir e contar histórias configura o próprio ato de existir, Desgranges (2006, p. 24) recorre à alegoria benjaminiana (BENJAMIM, 1993) assim descrita:

[...] o ouvinte de uma história – ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. O ouvinte, desta maneira, a partir da sua realidade e do que constitui sua vida, da sua visão de mundo, filtra a história ouvida, e ao aproximar de si os acontecimentos de outrora pode confrontá-los com os acontecimentos da sua existência, num exercício de reflexão e de crítica assumindo-se enquanto sujeito da própria história, tornando-se capaz de (re) desenhar um projeto para seu futuro.

A contação de histórias proporciona, desta maneira, uma rica experiência emocional em relação ao meio social, tanto para aquele que conta como para o que ouve; experiência essa decisiva no desenvolvimento psicológico de ambos, pois segundo Vygotsky (1994), vivências como essas determinam o tipo de influência que a situação ou meio terá sobre os envolvidos interacionalmente, ao mesmo tempo em que a percepção individual do próprio meio difere conforme a sua maturidade.

O meio, continua Vygotsky (1994), não é sempre igual, nem sequer para a mesma criança, porque esta se modifica e, ainda que vivencie o mesmo lugar, as mesmas pessoas, a mesma cultura, ela os experimenta diferentemente em cada momento do seu desenvolvimento. Assim, o meio se transforma segundo o processo de desenvolvimento da criança. Meio e indivíduo, em constante interação, modificam-se mutuamente. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 81).

Nas transformações ocorridas na interioridade da criança e também do adolescente, ganha destaque o papel da fantasia e da imaginação. Como discorrido no Capítulo 1, no item sobre a importância do lúdico e da arte no desenvolvimento humano, Vygotsky (2013) aponta que a atividade criadora da imaginação que fomenta e fornece material para a fantasia, é a responsável pela riqueza e diversidade das experiências vividas pelo indivíduo. Sendo sua propriedade também fornecer possibilidade de “se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência” (VIGOTSKI, 1998, p. 129), a imaginação agencia esse movimento lúdico de deslocamento do real. Na arte, seja no teatro ou em contações de histórias, em que se apresenta outra realidade, mais intensa, colorida, a imaginação mostra outras possibilidades de leitura do real, cada vez mais complexas e enriquecidas. Pois, como afirmam Oliveira e Stoltz (2010, p. 83), experienciar a realidade não significa, necessariamente, uma relação direta com o objeto: “[...] ouvir relatos de fatos vividos por outras pessoas, descrições de objetos vistos por outros



olhos ou escutar histórias de culturas distantes são também material rico para construir ideias”.

Privilegiar a contação de histórias no ambiente escolar torna possível aos alunos lidarem com suas próprias emoções a partir do momento que fantasiam a partir das referências emocionais das personagens. Vygotsky (2001, p. 264) afirma que “[...] o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional”. O processo de identificação tanto do ouvinte quanto do contador de histórias com personagens e situações narradas o aproxima, via imaginação, da realidade ficcional. Quando isso ocorre, as emoções suscitadas podem chegar a um nível tal de intensidade e ocorrer a catarse. Essa escolha feita pelo ouvinte/contador de histórias pode ter ocorrido de modo consciente ou não; no entanto, o indivíduo percebe/sente a necessidade de aprender algo, de que a história traz elementos, aprendizados extraídos de situações as quais ele ainda não vivenciou e, portanto, ainda não integrou no seu arcabouço psíquico (cognitivo, afetivo e social). É possível, portanto, que emergjam situações de ZDPs tanto entre o contador e o ouvinte, como para cada um deles e um personagem ou situação da história contada, da mesma maneira que é viável ZDPs entre um leitor e seu autor favorito. A interatividade, nesses casos, é fornecida pelo mecanismo da imaginação, ao representar um outro ou outra situação.

Pois como foi discorrido no Capítulo 1, item sobre a aproximação dos conceitos de ZDP e catarse, nesse modo de agir via ludicidade que a arte proporciona, o aprendiz escolhe se aproximar do outro sem expor, sintaxicamente (literalmente, iterativamente), o que lhe aflige e incomoda o seu íntimo, o que lhe traz, por fazer semanticamente logo recursivamente, segurança emocional além de ampliar sua capacidade criativa. Para o STAA, tal movimentação incrementa os recursos *sélficos* do seu aparato psíquico, pois o fato de se “esticar”, “sair de si” (semanticamente) na busca de respostas para aquilo que sente não conter em si, aumenta sua capacidade de resiliência, logo constrói aparatos de recursividade, e fazer uso da alteridade, indo ao encontro do outro e travando com ele um diálogo, que enfim, pode tanto depurar ou clarificar suas emoções por meio da catarse.

Na esteira desse pensamento, e cada vez mais estreitando a relação da Arte com a Educação, Abramovich (1997, p. 17), aponta que por meio das histórias é possível:

[...] viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. Simbolicamente, uma história pode auxiliar a resolver questões de cunho pessoal e social através das atitudes dos seus personagens e as suas consequências.

Para o STAA, as dificuldades vivenciadas pelos adolescentes advêm quase sempre enquanto fruto de interações pobres em alteridade, conseqüentemente, da dificuldade de se movimentar existencialmente. Isso impacta na capacidade de resiliência não só frente às adversidades, mas também diante de intensos quadros emocionais. A instabilidade presente nesta fase de transição, logo de oscilação entrópica, caracteriza esta etapa da vida e as interações com pouco alteridade agravam o quadro. Sendo assim, por meio da contação de histórias os adolescentes entram em contato com seres e situações que enfrentam as mesmas dificuldades; com a diversidade das aventuras humanas, surpreendem-se com personagens que extraem do seu aparato *sélfico* recursos até então inimagináveis para lidar com situações as mais diversas, por vezes, limítrofes à capacidade humana de responder prontamente. Figuras encantadoras ou repugnantes, fascinantes, porém, que causam espanto ou admiração; por vezes, familiares devido à intimidade com que apresentam os próprios dramas, tão próximos da vida do homem comum.

Contar histórias e ouvir histórias são dois momentos fundamentais na ampliação da linguagem, na capacidade de abstrair, de fazer uso dos símbolos para expressar e compreender ideias e sentimentos, consoante apregoa o desenvolvimento da terceira dimensão do nível de abstração, conferida pelo STAA. Com isso, torna-se possível reduzir o nível entrópico das relações entre os ouvintes, justamente por ampliar o uso da abstração (ampliação de mundo, no qual cabem mais perspectivas conceituais acerca da realidade) de seus instrumentos coordenadores – pensamento e a linguagem –, o que permite a descoberta de novas facetas da realidade, reinventando-a de modo mais conexo, condição para a harmonia e bem viver humano (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, no prelo). Também permite desenvolver o princípio ético

universal, pois a humanidade, no limite, anseia pelos mesmos sonhos, de igualdade, justiça e harmonia entre tudo o que existe, e tais aspirações se encontram nas histórias contadas desde sempre pela tradição oral.

A contação de histórias foi, na pesquisa empírica do presente trabalho, uma das atividades mais utilizadas para introduzir aos alunos o fazer teatral no intuito de exercitar a capacidade de ouvir, interferir, interagir, inventar, reinventar, imaginar, simbolizar, simpatizar, reconhecer e tomar conhecimento ludicamente de um vasto repertório da produção literária, sobretudo, da tradição oral brasileira, registrada de forma escrita por autores como Luís da Câmara Cascudo e Monteiro Lobato. A contação de histórias também teve como objetivo ampliar o repertório de narrativas inéditas aos ouvidos dos alunos. Algumas delas, presentes em suas respectivas escolas, porém, legadas ao ostracismo dos corredores pouco concorridos de suas bibliotecas.

#### 4.3 IMPROVISAÇÃO



Ilustração 12  
**Improvisações.** Foto do acervo da pesquisadora (1997)

Era uma vez um macaco que perambulava pela floresta, de galho em galho no cimo das árvores. Resolveu de uma hora para outra pregar uma peça nos animais que viviam mais perto do chão, ou mesmo embaixo da terra. Sabe como são os macacos... Espalhou aos quatro cantos a notícia que encontrou algo estranho na beira da lagoa, coisa esquisita que provavelmente caíra do céu! E logo a bicharada foi se aproximando, sempre em grupos, daquilo que parecia ser um embrulho muito esquisito. Guaxinins, sapos, minhocas, borboletas foram os primeiros; seguido por lobos, capivaras, tatus... Até a onça pintada apareceu! Mas quando cada grupo de animais, uns com mais outros com menos coragem, se aproximava “daquilo”, chegando por vezes a tocá-lo, lá de dentro da “coisa”, um barulho infernal principiava: o susto era tão grande que era bicho pra todos os lados e “perna pra que te quero”! O macaco, seguro em cima de uma árvore, ria que ria, a se fartar... E toda hora a mesma história acontecia. Até que chegou a hora da onça, que desconfiada que era, mesmo com a respiração ofegante, resolveu meter as suas patas e desembrulhar o tal “pacote” misterioso. E qual não foi a sua surpresa, que quase também a matou de susto: “aquilo” nada mais era, do que um

punhado de grilos ensurdecadores, aprisionados pelo macaco entre folhas de bananeira, que cantavam loucamente, assustados, cada vez que sentiam que algo se aproximava!<sup>55</sup>

Senhoras e senhores... Chegou a hora de fazer a história. E assim, cada um dos personagens foi se apresentando: muitos levantaram a mão para ser o macaco, mas só um ficou em pé, decidido. Seguiram-se os outros animais: as meninas, quase todas, queriam ser as borboletas; os mais valentes, todos “onças”. Em meio a profusão de “quereres”, aos poucos foram mediadas as divisões e a história foi dramatizada, improvisada do começo ao fim... Mas como ser borboleta sem nunca ter voado? E minhoca, então? Deslizar dentro da terra, cavando pequenos túneis... Mas por breves instantes, crianças voaram, cavaram buracos na terra e nas nuvens, moraram dentro da lagoa, subiram em árvores. E o medo e o susto? Ah, desses sentimentos, todos improvisados sabiam do que se tratava; cada um de um jeito. E o grito saía da garganta, e as gargalhadas sem medo cortavam o ar...

Mas no que se configura a improvisação nas atividades teatrais em contextos educacionais?

A ideia corrente que geralmente se faz a respeito da improvisação é de algo informal, espontâneo, imprevisto, sem preparo prévio, inventado de repente, arranjado às pressas, súbito, desorganizado, aleatório, enfim, trata-se de um produto inspirado na própria ocasião e feito sem preparo e sem remate. (CHACRA, 1991, p. 11).

Essas são as palavras introdutórias do livro “Natureza e sentido da improvisação teatral”. A autora ainda afirma que, em oposição ao conceito de improvisação, “[...] tem-se a ideia do ‘ser em forma’ como algo preparado, organizado, elaborado, deliberado, portanto um produto pleno, formalizado e arrematado.” (CHACRA, 1991, p. 11).

A autora alerta sobre os riscos de se polarizar tal conceito quando se coloca em evidência a *improvisação* e o *teatro*:

[...] seria uma maneira um tanto simplista de ver o problema, o que conduziria a restringir o conceito de teatro e estreitar o de improvisação. Ambos fazem parte de uma mesma realidade, são dois aspectos de uma mesma matéria: aquilo que é quando é com plenitude ou em perfeição e aquilo que é quando é ruína ou está incompleto. A distância entre estes dois polos, o improvisado e o

---

<sup>55</sup> História recontada de modo improvisado pela pesquisadora a partir do livro “O susto” de Mary e Eliardo França (2000) por ocasião em que a foto da imagem foi tirada, cujo enredo foi a base das ações improvisadas feitas pelas crianças.

formal, é que determina as diferenças entre si, através de graus, onde a manifestação teatral torna-se mais ou menos formalizada ou mais ou menos improvisada. (CHACRA, 1991, p. 12).

Distinções à parte há que se considerar que mesmo o teatro tradicional sendo produto de um esforço voluntário e planejado pautado pelo ato da criação dramaturgica do autor (peça teatral) somado às orquestrações de todos os demais elementos (cenário, figurino, sonoplastia, etc.) feitas pelo encenador, integra-se a esse processo a intuição e espontaneidade daqueles que se envolvem com a interpretação do texto teatral. É, de fato, considerar o potencial dialógico entre ator e texto uma vez que será no processo de releituras, discussões, improvisações de cenas e ensaios em torno do objeto pré-definido (o texto) que a montagem será efetivamente definida. E, nesse sentido, não se separa a improvisação da formalidade, pois são características que se complementam.

O mesmo raciocínio se aplica quando se coloca em pauta a relação da plateia com o espetáculo. Aqui, cabe um questionamento levantado por Vygotsky a respeito da recepção (fruição) artística:

Quem ignora que a obra de arte age de modo absolutamente diverso sobre diferentes pessoas e pode acarretar resultados e consequências inteiramente diversas? Como a faca ou qualquer outro instrumento, a obra de arte em si não é boa nem má, ou, para ser mais exato, implica enormes possibilidades de bem e de mal, dependendo tudo isto apenas do emprego e do destino que dermos a esse instrumento. (VIGOTSKI, 2001, p. 322).

Em sua obra “Psicologia da Arte”, Vygotsky alerta que este seria uma das metades do objetivo da arte. O que ele considera como a outra metade é deixar a arte se realizar como tal, isto é, conservar a ação da arte de modo à “[...] não permitir que o leitor disperse as forças suscitadas por ela e lhe substitua os impulsos vigorosos por insípidos preceitos protestantes.” (VIGOTSKI, 2001, p. 322).

Cabe ressaltar que o emprego da palavra “leitor” decorre do fato de que, neste exemplo, Vygotsky se refere à literatura e não diretamente ao teatro<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> “[...] achamos necessário mostrar, de modo muito breve e com exemplos meio fortuitos, que a mesma fórmula se aplica a todas as outras artes e não à poesia. Desenvolvemos sempre o nosso raciocínio a partir de exemplos concretos da literatura, e sempre estendemos as nossas conclusões a todos ou outros campos da arte. Quem mais se aproxima dessas considerações é o teatro, uma vez que os dramas que examinamos só pela metade pertencem à literatura.

Por se considerar atrelado ao tema, a voz do referido autor foi tomada de empréstimo para ilustrar a exemplificação aqui presente, mesmo com o reconhecimento de que ele não está a tratar da improvisação em si.

O que se pode notar em relação ao produto final que resulta numa apresentação teatral na escola, é que surgem algumas variáveis plausíveis, de cunho cognitivo, afetivo e social, além de estético, que permitem o entendimento do quão relevante é o ato de improvisar também durante o processo criativo do ator. Portanto, não é algo que se desenvolve ao simples acaso, mas uma atividade que se integra diretamente ao fazer teatral. Segundo Diniz (1995, p. 39),

[...] improvisar consiste em inventar uma sequência dramática num conjunto de ações que se encadeiam umas às outras. É tudo no momento; não há combinação prévia [...] os atores não têm falas para memorizar, nem ensaios para realizar. Tudo é improvisado, desde a cena, os papéis, as falas e o cenário.

Em termos educacionais, a improvisação constitui, então, um valioso caminho para deixar livre para os aprendizes a possibilidade de utilizar o seu aparato cognitivo, afetivo e social. Em termos cognitivos, o ato de improvisar compõe um precioso instrumento de mediação simbólica para a formação das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2011), como por exemplo, a atenção e percepção de si, do outro e do ambiente; o exercício da memória, pelo qual consulta seu acervo de lembranças de situações semelhantes para então fazer uso de soluções análogas na situação a ser improvisada; a atenção voluntária para saber se conduzir pelo liame da ação desenvolvida; e, por último, do pensamento abstrato, pois realizam conexões com tipos, categorias conceituais e comportamentais (por exemplo, no que consiste improvisar enquanto um animal de determinada espécie, no exemplo dado no início desse item).

No âmbito afetivo, a partir de Vygotsky (2013; 1998), infere-se que improvisar fomenta a capacidade criativa do aprendiz, expressa por meio da fantasia e alegorias imaginadas de modo espontâneo, ao sabor da necessidade do momento, livre também da seriedade que envolve a memorização de todo o texto. Isento dessa responsabilidade, o corpo fica mais

---

Entretanto, é fácil mostrar que a segunda metade do teatro, lembrada em sentido restrito [...] justifica integralmente essa fórmula.” (VIGOTSKI, 2001, p. 298).

à vontade para se expressar, a voz do personagem ganha as nuances e entonações de brincadeiras e jogos lúdicos. Do ponto de vista social, improvisar implica em lançar mão do repertório cultural abrigado em si, acumulado nas aprendizagens feitas interacionalmente, nos ambientes em que vive e atua.

O cuidado que se deve tomar ao se propor e vivenciar a improvisação teatral é toma-la como resultado de mero acaso de momento, sem considerar as experiências de vida pregressas dos atores (crianças/adolescentes) que, mesmo sem ensaios e falas decoradas, realizam cenas improvisadas. Ao se propor a elas uma improvisação, ter-se-á (pelo menos em tese) a possibilidade de conhecermos um pouco sobre suas vidas, sobretudo acerca de suas interações, pois é certo que no momento da improvisação suas falas e gestos não surgirão do nada.

Existe, de fato, uma estrutura pré-estabelecida na fala das crianças, tal qual existe na mente do músico que improvisa um solo, ao executar seu instrumento, inúmeras escalas musicais já consagradas. Não é, portanto, o músico que “inventa na hora” uma escala pentatônica, por exemplo. Ela já existe e foi executada por outros músicos em outras ocasiões, mas, naquele momento oportuno (realização do solo) o músico recorreu ao seu uso, tomando-a de empréstimo, como um recurso técnico à sua disposição e que ele é capaz de executar.

Podemos inferir, portanto, características semelhantes nas falas improvisadas das crianças e adolescentes quando se propõe a elas a improvisação. De alguma forma aparecerá “a professora”, “a mãe”, “o tio”, etc., ou, melhor dizendo, uma leitura das falas e comportamentos cotidianos daquelas pessoas do convívio dos alunos (família, amigos, figuras midiáticas, por exemplo), os quais elas tomam de empréstimo e se permitem vivenciá-los naquilo que se assemelha a uma brincadeira “inocente”, porém carregada de simbolismos.

Em se tratando de improvisação teatral realizada por adolescentes aprendizes, essa atividade ganha um caráter desafiador, pois é justamente quando a atenção dos mesmos está mais voltada às transformações corporais e emocionais que estão acontecendo em si e nos seus pares, ou seja, os adolescentes que lhe são próximos. Improvisar um personagem velho, uma

senhora mãe de muitos filhos e com muitas dificuldades existenciais, compreende um surpreendente exercício de alteridade, mobilizando seu pensamento e afetos para se colocar no lugar do outro, expandindo seu entendimento e sentimentos a respeito dos que lhe rodeiam. A “crise identitária” que geralmente marca a adolescência pode ser amenizada pelo exercício lúdico do ato de improvisar situações dramáticas, nas quais se “emprestam” emoções e características ao personagem sem, contudo, adensá-las, dado que o adolescente lança mão das mesmas espontaneamente, em forma de jogo, brincadeira.

Conforme o STAA, paulatinamente, em movimentos suaves de adentrar à resiliência, os próprios conflitos e desejos, principalmente via *insights* e *catarses*, o adolescente amplia e estimula o seu banco de dados localizado no *self*, ou seja, as suas crenças de autoestima, autoconceito e controle, ao perceber sua importância e criatividade nas atividades improvisacionais. Com o acréscimo da confiança em si, sentindo-se competente para autorregular as próprias ações, pode enfrentar não somente as situações adversas do seu personagem no teatro, improvisando, mas, também, aquelas da sua própria vida, modulando seu envoltório psíquico, ou até dando-lhe nova forma, ou seja, uma nova acepção de realização de sua identidade.

Dessa maneira, expandindo o entendimento das atividades improvisacionais do teatro na escola, dado o seu caráter desenvolvimental de instâncias cognitivas, afetivas e sociais à luz de Vygotsky e da movimentação e ampliações que ocasiona no aparato psíquico do aprendiz por meio das suas dimensões, analisados via Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, pode-se também receber o suporte da improvisação em uma perspectiva pedagógica, aplicada como uma modalidade específica do ensino do teatro<sup>57</sup>, ou atrelada ao jogo dramático ou teatral, nas quais a improvisação é tida como fundamento importante, conforme será visto nos próximos dois tópicos.

---

<sup>57</sup> Nessa direção segue a pesquisa de Sandra Chacra, exposta no livro **Natureza e sentido da improvisação teatral** (1983).



#### 4.4 JOGOS DRAMÁTICOS

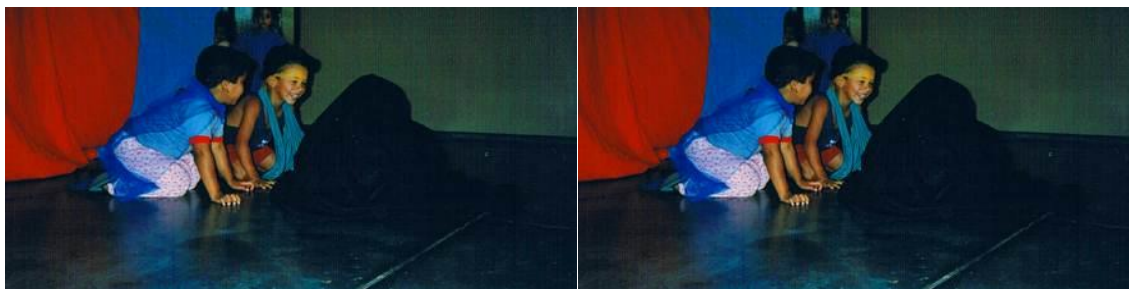


Ilustração 13

**Jogos Dramáticos.** Foto do acervo da pesquisadora (1997)

Num dia de chuva, final de semana, férias, talvez. Os cobertores, cortinas e toalhas da casa foram todos para a sala ou para outro aposento possível; transformaram-se em casas, cavernas, castelos, esconderijos. Do guarda roupa dos adultos, ternos, camisas, gravatas, pijamas; vestidos, saias, blusas e camisolas. Talvez boinas, chapéus, echarpes, sapatos e sandálias: tudo pode ser aproveitado! Todos esses “figurinos” são experimentados, avidamente; e logo personagens e histórias começam a ser improvisadas. Todos parecem saber o que fazer; uma espécie de jogo, no qual se brinca, dramatiza, fazendo de conta de que tudo aquilo é possível. Não há distinção entre os que atuam e os que assistem, pois todos são jogadores, embora sempre há aquele que propõe o que deve ser feito; mas vira e mexe, outro assume esse lugar. Ah... A infância!

Mas se engana pensando que esse jogo termina. Com o tempo, o faz de conta acontece de outras formas; o impulso lúdico não acaba nunca! Brincar de ser um outro entre videogames e jogos eletrônicos, nos carnavais, festas a fantasia; até que chega o tempo, na velhice, em que se volta a ser criança, e a jogar dramaticamente, num vai e vem da memória, como nos idos tempos...

Pensar em infância é, sobretudo, reconhecer a importância da experiência criadora para seu desenvolvimento biopsicossocial. O brinquedo e jogo encontram continuidade nas artes para redefinir criadoramente o sentido de experiência do ser humano. Manifestar-se por meio da expressão artística significa para a criança o prazer e o aprender sobre suas capacidades de criar, de produzir e de materializar suas vontades. Ajuda a compreender a si mesma, aos outros, às obras sociais e à própria pedagogia como parte de um ritmo constante em suas construções cognitivas e sensíveis. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 16-17).

O pesquisador inglês Peter Slade desenvolveu o conceito de *Child Drama*, traduzido em nosso país como “Jogo Dramático Infantil”. Trata-se de “uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.” (SLADE, 1978, p. 17).

Assim sendo, o jogo dramático é baseado na brincadeira, entendida nesse contexto como elemento essencial para o desenvolvimento infantil, tanto em seus aspectos cognitivos quanto emocionais. A partir disso, Slade preconiza duas formas de jogo:

O jogo pode se dar de forma projetada (quando a ação do corpo é mínima em relação à projetada mentalmente num objeto, por exemplo, o que confere ao jogador grande poder de absorção) ou de forma pessoal (a criança representa com seu corpo a ação, de maneira sincera). Caso a criança não jogue, não brinque com essas duas formas de jogo, poderá não saber dosar essas forças, a absorção e a sinceridade, comprometendo o seu equilíbrio na fase adulta [...]. (CEBULSKI, 2007, p. 37).

No jogo dramático a força interacional é o que move a ação, mesmo quando esta é quase imperceptível, no caso do jogo projetado. A intencionalidade é um dos seus valores fundamentais; é preciso querer e se envolver na atividade de modo intenso, com todo o aparato corpóreo e psíquico. Quando isso não acontece, ou há diminuição de interesse por parte de algum dos jogadores, finda o jogo, não há como continuar a brincadeira de representar.

Para Slade (1978, p. 18), na prática do jogo dramático a relação com a plateia difere do sentido tradicional:

Todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhe apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda a parte em volta de nós e não existe a questão ‘quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê!’ É uma experiência viril e excitante, na qual a tarefa do professor é a de aliado amoroso. E nesse drama, notam-se duas qualidades importantes – absorção e sinceridade.

Durante o jogo dramático deve preponderar trocas intensas interacionais, nas quais os processos afetivos e cognitivos atuam de forma indissociada: as palavras, os corpos falam, mostram, ponderam, criam, comunicam-se, interferem-se mutuamente. “Na escuta do outro, o sujeito está

mobilizando inúmeras relações não verbais, ajustando o espírito ou o movimento mental ao corpóreo, e ambos ao relacional, no sentido de transpor os limites da individualidade.” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 43).

Parece pertinente aproximar o conceito de ZDP e as dimensões da Célula Psíquica exploradas pelo STAA (particularmente da alteridade ampliada) da ideia de “aliado amoroso” no papel desempenhado pelo professor no jogo dramático. Pois em cenários educacionais, cabe a ele criar relações dialógicas inter e intrapessoais para consigo mesmo, com os alunos e com toda a comunidade escolar; ou seja, promover o diálogo “[...] entre a sua percepção e os significados que constrói na sala de aula e no modo como espaços, objetos e intencionalidades lhe falam e lhe afetam.” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 42).

Na mediação promovida pelo professor, enquanto protagonista ou promotor de situações de aprendizagem, a distância entre desenvolvimento real e potencial que se reconfigura por meio da afetividade, promove o envolvimento pleno da criança naquilo que está sendo feito (absorção), bem como na forma intensa e honesta em representar o papel que naquele momento cabe a ele no jogo dramático. Assim, participa da ZDP o professor quando ele assume o papel de condutor do jogo, como narrador da história ou propositor de situações a partir da qual se joga dramaticamente instigando a emoção de atuar, promovendo a abertura afetiva, altera, nos jogadores para se lançarem na brincadeira, derrubando barreiras afetivas, “esticando” seus recursos emocionais (resiliência) como o medo e a vergonha de se expor, ou as utilizando a favor do jogo, compartilhando a alegria e o prazer contagiante de dramatizar jogando ele também. De outro modo, ele, o professor, pode encaminhar situações possíveis de ZDP ao aproximar alunos-jogadores com diferentes níveis de desenvolvimento real e potencial para durante a dinâmica do jogo, representarem, improvisando, determinada situação/ação dramática.

Embora se tenha enfatizado a figura do professor no jogo dramático, pode ele não se fazer tão presente assim. Isso acontece quando o grupo assume a condução do jogo, e até mesmo os próprios aprendizes fazem as escolhas de quem será o seu parceiro no jogo. O interessante é que invariavelmente, ocorre uma ZDP por assim dizer “espontânea”: as crianças e os adolescentes acabam justamente por eleger seu parceiro alguém que admira, intuindo que com essa pessoa é possível trocar afetos e aprender algo

que ainda não está em si, mas se deseja obter, no sentido de compor e crescer seu sistema de crenças, alocado no *self*.

Justamente por seu caráter espontâneo, lúdico, no qual a imaginação e a fantasia podem ser livremente dar vazão, não é raro presenciar momentos catárticos durante o jogo. Pois os jogadores, sentindo-se seguros ao brincar de ser algo ou outro, deixam-se afetar e serem afetados mutuamente. Assim a ação criativa, segundo Meira e Pillotto (2010, p. 67),

[...] em movimento o potencial criador, realiza uma mutação, admitindo metamorfoses para constituir a alteridade, outros estados de ser, pensar e agir, possibilitados pela posse formal de paixões e ações. Nesse estado, age-se pela intuição e entra-se em comunhão ou êxtase com a existência.

Nesse sentido, a ZDP e a catarse ganham sentido ampliado, pois justamente angariar um estado de “comunhão ou êxtase com a existência” é atingir meta abstração, de resiliência ampliada, pelo qual se chega ao Verdadeiro Eu, a dimensão totalizante do ser.

Infere-se, desta maneira, que o jogo dramático constitui-se numa atividade artística que promove a “saúde”, as trocas harmônicas entre as dimensões do aparato psíquico, e, conseqüentemente, o desenvolvimento socioemocional do ser. Enquanto atividade teatral, seu caráter lúdico pode auxiliar na preparação da personagem, sem ser vista como atividade teatral em si. No entanto, a lenta evolução<sup>58</sup> desse jogo em direção aos nossos dias<sup>59</sup> o designa como sendo uma atividade coletiva em que se desenvolvem várias capacidades:

[...] no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares. (DESGRANGES, 2006, p. 95).

---

<sup>58</sup> Segundo Flávio Desgranges (2006, p. 94-95), o jogo dramático, surgido na França no início do século XX, na forma de brincadeiras variadas e em vários contextos, foi objeto de estudo de muitos autores após o reconhecimento de sua importância educacional. No Brasil, ele destaca os trabalhos de Olga Reverbel (1989) e as pesquisas teóricas realizadas na USP pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (1986).

<sup>59</sup> Para fins de localização de pesquisas no Brasil sobre o jogo dramático na educação, Japiassu (2003, p. 34) menciona aquela desenvolvida por Beatriz A. V. Cabral na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

De acordo com esse autor, o jogo dramático torna plausível trabalhar com conteúdos específicos do teatro de maneira educativa por meio de iniciativas que destaquem elementos expressivos e analisem a realidade do mundo em suas ações cotidianas. Seu caráter improvisacional é também ressaltado, sem o qual a sua natureza de jogo deixa de existir.

[...] os jogadores-atores são livres para criar a partir de determinada proposta, indo, por vezes, além do inicialmente solicitado ou acordado, pois a intensidade e sinceridade, se preservadas, podem conduzir a tal desfecho. Caberia ao professor garantir esse clima de liberdade e responsabilidade, como também preservar o caráter estético do jogo. (CEBULSKI, 2007, p. 38).

Portanto, as análises feitas sobre a ZDP, a catarse e as dimensões da célula psíquica no tópico anterior sobre a improvisação no teatro também cabem ao jogo dramático e, ainda, ao jogo teatral, que será discutido a seguir, pois em ambos a improvisação constitui um dos seus fundamentos.

Na pesquisa de campo realizada no presente trabalho, o jogo dramático proposto não segue o modo tradicional, como defende Slade. O mesmo será descrito na Parte III, no capítulo sobre as atividades teatrais realizadas nas escolas. Ressalta-se ainda que, nas atividades propostas, buscou-se pela mesma sinceridade e absorção preconizada por Peter Slade como características essenciais nos jogos dramáticos com fins educativos.

#### 4.5 JOGOS TEATRAIS



Ilustração 14  
**Jogos Teatrais.** Foto do acervo da pesquisadora (1997)

Atenção, senhoras e senhores... Agora vai começar a brincadeira!

*O que estou vendo? Ou Vendo um esporte*<sup>60</sup>.

Dois times. Jogadores divididos pela contagem de dois (um para cada time). Este é o primeiro time formado aleatoriamente e é muito importante.

Pelo acordo grupal, o time decide que esporte irá assistir. Quando chegar ao acordo, o time vai para o palco. Os próprios jogadores devem avisar: “pronto!” quando estiverem prontos.

PONTO DE CONCENTRAÇÃO: em ver.

INSTRUÇÃO: *Veja com os pés! Veja com o pescoço! Veja com o corpo todo! Veja como se fosse 100 vezes maior! Mostre, não conte! Veja com os ouvidos! Use o corpo todo para mostrar o que você está vendo!*

Em se tratando de jogos teatrais, esse estudo adota o sistema desenvolvido pela norte-americana Viola Spolin<sup>61</sup> (1987, 1999, 2001) elaborado a partir da segunda metade do século XX, durante três décadas de trabalho de pesquisa que realizou em comunidades diversas com crianças, pré-adolescentes, jovens, adultos e idosos. Sua preocupação foi desenvolver uma proposta de ensino de teatro em contextos formais e não formais que se diferenciasse do modelo de representação com atores (e não atores) no qual predominava a rigidez e gestos mecânicos dos atores em cena.

Para Spolin (1987), a questão pedagógica relacionada ao teatro na educação fundamenta-se em alguns aspectos: no sistema de jogos de regras, na improvisação e nas interações ocorridas no interior dos sujeitos que permite a assimilação de algumas formas convencionais de expressão teatral. Spolin percebeu que no sistema de jogos a pessoa experiencia intensamente, ou seja, é tomada por sentimentos proativos, porque a segurança das regras, ao contrário do se possa supor, confere um suporte dentro do qual pode agir com confiança e autonomia, mas em interdependência com os demais jogadores.

---

<sup>60</sup> Primeiro jogo constante no livro de Viola Spolin **Improvisação Teatral** (1987).

<sup>61</sup> Japiassu (1998) no seu artigo **Jogos teatrais na escola pública** conta que os esforços de Viola Spolin “[...] resultaram no oferecimento de um detalhado programa de oficina de trabalho com a linguagem teatral destinado a escolas, centros comunitários, grupo de amadores e companhias teatrais.” Aponta que tal sistema integrou-se com o movimento de renovação cênica do teatro em todo o planeta, chegando ao Brasil nos anos setenta por meio do grupo de pesquisadores em Teatro-Educação da USP, liderados por Ingrid Koudela, tradutora para o Brasil do livro de Spolin **Improvisação para o Teatro** (1987), Editora Perspectiva.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1987, p. 4).

A abertura que Spolin afirma ser imprescindível para que o jogo teatral aconteça nada mais é do que o exercício da alteridade, que revela a qualidade das interações harmônicas, e que fornece as bases de constituição do “eu” para consigo mesmo, para com os outros e de outros contextos. Em situação de jogo, no caso dessa pesquisa, o adolescente é impulsionado a sair de possíveis estados adversos (egocentrismo, crise identitária, problemas de relacionamento inter e intrasubjetivos e de imagem corporal, entre outros) e agir, jogar, divertindo-se.

Livre, por alguns momentos, de seus “pesos existenciais”, o adolescente aprende as habilidades necessárias ao exercício teatral ao mesmo tempo em que desenvolve e modula todo o seu aparato psíquico por meio da alteridade. Pois, como se afirmou no Capítulo 3, sobre o STAA “[...] a presença do ‘outro’ ganha importância enquanto produtor de sentidos na medida em que a *relação entre ambos seja carregada de sentidos*; caso contrário, não agregará significado àquilo que vem de fora, da realidade externa”.

Nos jogos teatrais percebe-se claramente como este auxilia de modo global nas interações, uma vez que geram, por si só, condições para que os indivíduos se encontrem e façam do ato de jogar um exercício de convívio social, pautado pelo divertimento (aspecto afetivo). Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, Koudela (1992, p. 43) afirma que “[...] o participante desenvolve a liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo”.

Sendo uma atividade eminentemente coletiva, a atividade teatral envolve o respeito às regras, ao outro, o diálogo, a tomada de decisões conjuntas, a divisão de tarefas; ou seja, é de modo proeminente, interacional, cooperativa. Deste modo, também nos jogos teatrais, emergem situações de ZDPs, pois no

seu decorrer, não há espaço para o isolamento; o momento é de integração e de decidir o que se pode fazer com a ajuda de outros mais capazes e experientes.

De natureza social, os jogos teatrais se baseiam em solução de problemas que se configura no objeto do jogo. As regras que permeiam os jogos são estruturadas de maneira a se estabelecer o *Onde* (espaço ou lugar da ação no jogo teatral), *Quem* (papeis no jogo teatral) e *O que* (ação a ser desenvolvida no jogo teatral), além do objeto (*Foco*) e o acordo de grupo.

Japiassu (2003, p. 35) assim resume os elementos fundamentais que operacionalizam o sistema de jogos teatrais:

(1) O *foco* ou *ponto de concentração* do jogador durante a busca de solução para os desafios postos pelo professor ou coordenador; (2) a *instrução* do professor ou coordenador dos trabalhos durante a resolução do problema pelos jogadores; (3) a *plateia* ou os observadores do jogo teatral, constituída por parte dos jogadores que integram o grupo de trabalho com a linguagem teatral; (4) a *avaliação coletiva* dos resultados obtidos, compartilhada por todos os membros do grupo (jogadores-atuantes e jogadores-observadores).

Para Spolin (1987, p. 19), o fato dos jogadores terem um problema para resolver “[...] cria unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros abertos para a experimentação.” A autora reitera que não há um modo certo ou errado de solucionar o problema; e que a resposta ao mesmo está prefigurada na própria crise.

A maneira como o aluno-ator soluciona o problema é uma questão pessoal; como no jogo ele pode correr, gritar, subir, dar saltos, desde que permaneça com o problema. Todas as distorções de caráter e personalidade dissipam-se vagarosamente, pois a verdadeira auto-identidade é muito mais excitante do que a falsidade da rejeição, do egocentrismo, do exibicionismo e a necessidade de aprovação social. (SPOLIN, 1987, p. 19).

Quando Viola menciona o aparecimento da “verdadeira auto-identidade” do aluno-jogador ou ator-jogador no ato de jogar, pode-se depreender que justamente o foco de todos os jogadores para resolver o problema, que exige grande abertura de si para consigo mesmo, para o outro e para o contexto, ou seja, o exercício da dimensão da alteridade ampliada, faz com que o *feedback*



do “outro”, a satisfação em solucionar o problema, module, permeie as crenças construídas pelo sujeito, validando-as ou não, permitindo que o adolescente regule o seu comportamento, mostrando-se identitariamente de modo mais harmônico, equilibrado nas suas dimensões psíquicas.

Nos jogos teatrais, ganha destaque a questão corporal, de modo a conhecer as possibilidades expressivas do próprio corpo, vital no sentido de que é por meio da imagem corporal que se reconhece a identidade do indivíduo (além de ser um precioso instrumento de comunicação e interação humana). Porém, Viola chama a atenção para o descaso com que se trata o aparato físico, seja no cotidiano, seja no fazer teatral:

[...] perdemos a capacidade de estar organicamente envolvidos num problema e, de uma maneira desconectada, funcionamos somente com as partes do nosso todo. Não conhecemos nossa própria substância e, na tentativa de viver (ou de evitar viver) pelos olhos de outros, a auto-identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparecem, e a aprendizagem é afetada. (SPOLIN, 1992, p. 6).

Justamente para privilegiar a questão corporal, Spolin (1987) propôs o conceito de fiscalização nos jogos teatrais, na qual os jogadores desenvolvem a capacidade de tornar visível para os observadores do jogo teatral o papel que desempenham, os objetos, lugares, ações desenvolvidas na representação teatral, sem o auxílio de qualquer aparato cênico que não seja o próprio corpo. Assim a autora justifica esse conceito: “[...] Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o *insight*.” (SPOLIN, 1987, p. 14).

Na *fiscalização* ocorre a representação simbólica de algo, de alguém; implica, portanto, na capacidade de abstração dos jogadores, que utilizam todo o seu aparato cognitivo e afetivo na construção corporal de um papel a desempenhar, ou situação cênica. Por exemplo, “fiscalizar” uma pessoa doente que espera há muito tempo na fila do ônibus, tornando-a visível por meio de gestos específicos.

Desta maneira, é possível concluir que o aluno-jogador ou ator-jogador, via *fiscalização*, ao ampliar sua capacidade expressiva corporal, aumenta também sua capacidade perceptiva, de atenção voluntária, de memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional e controle consciente

das suas ações – ou seja, desenvolve as suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2011).

Para o STAA, a possibilidade de *insights* como decorrência da fisicalização mostra a atuação da resiliência na Célula Psíquica, dimensão criativa ampliadora no qual se encontram mecanismos responsáveis por criar e disponibilizar recursos sélficos para lidar com o novo (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Neste caso, durante o jogo teatral, a resiliência se verifica quando o indivíduo busca o que está disponível no mundo (mas não ainda totalmente nele) para seu corpo responder como deve; o que possibilita novas aprendizagens, criando novas soluções para resolver o problema do jogo. Defende-se, portanto, que no jogo teatral atuam de forma indissociada aspectos cognitivos e afetivos, pois nele a corporeidade é dinâmica:

Uma corporeidade a todo momento emergindo de profundezas inconsciente, vindo à superfície para aquecer, vincar, alisar, molhar, secar, engrossar, afinar, arrepiar, pintar a pele, abrir-se em sopros e silêncios, adotar ritmos variados de ação, para gerar uma atmosfera de expressão e inscrição num lugar. Num retorno labiríntico, isso tudo retorna às profundezas, nas quais um caos que não se constitui como nada ou vazio, mas plenitude de forças e pequenas decepções, se agita em movimentos de extrema rapidez. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 71).

No teatro em contextos educacionais, privilegiar as modalidades do jogo dramático e teatral implica em exercitar a representação de modo dramático e simbólico em ações improvisadas, sendo os papéis de cada jogador estabelecidos a partir das interações que ocorrem durante o jogo. Porém, trata-se de duas modalidades distintas, como aponta Koudela (1992, p. 44):

O processo de jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo de faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado).

Nessa pesquisa, tanto o jogo dramático como o jogo teatral foram vivenciados pelos adolescentes, sujeitos da pesquisa empírica, exatamente por proporcionarem vivências dramáticas diferenciadas, que enfatizam cada qual a sua maneira, aspectos subjetivos e coletivos. Contudo, como se intentou aqui

analisar, tanto numa ou outra forma, se exercitam e se desenvolvem as dimensões psíquicas, logo, o ser na sua totalidade.

As atividades de Contação de Histórias, Improvisação, Jogos Dramáticos e Jogos Teatrais na pesquisa empírica do presente estudo foram realizadas no decorrer da oficina de teatro antes de começar o processo de montagem que culminou com uma apresentação teatral.

#### 4.6 MONTAGEM TEATRAL E APRESENTAÇÃO FINAL



Ilustração 15  
**Apresentação Final.** Foto do acervo da pesquisadora (1997)

Mãos frias, olhares estalados e uma semana inteira insone... Está chegando o dia, afinal!

Quantos dias juntos; horas inteiras de risos, brigas, diversão, preguiça, resfriados, manhãs geladas, dores de garganta, tardes chuvosas, estações diferentes mudando o horário do nascer e do por do sol. Tantas brincadeiras ruidosas, histórias contadas e ouvidas em silêncio. Corpos turbulentos, mentes inquietas, corações pulsantes, de amor, dor, ansiedade, tristeza... Os olhares, então, sempre na expectativa que algo venha acontecer. Quanta ternura, solidão, esperança, placidez e medo nesses olhos juvenis!

- Jogar, vamos jogar “teatro”! Brincar de improvisar!

Ou então...

- Ei, hoje vai ter uma história pra nós fazermos teatro depois?

Pedidos e mais pedidos; quanto querer, o tempo todo. Quase ninguém nunca ficava sentado muito tempo; pois ali, no teatro, os corpos falam e falam sem parar.

E chegou o dia, finalmente, da apresentação teatral. Vertigens, tagarelice ou silêncio assustador de quem nunca parava quieto. Figurinos coloridos, maquiagem, chapéus e outros adereços em profusão.

- Minha nossa! Será que vai dar certo?

O público chega, curiosos de saber o que seus colegas vão “aprontar”.

Então começa. O coração parece “sair pela boca”. Mas a palavra sai, alta, para todos ouvirem. Gargalhadas. Então, mais do que nunca, os jovens alunos atores improvisam, soberbamente, como nunca. As cenas se sucedem, entre mistérios, danças, risos. O público participa, reconhecendo quem está por detrás daquelas roupas, dizendo alto os seus nomes, surpresos.

Entre um pequeno vacilo e outro e impensáveis soluções para os mesmos, os alunos atores chegam ao final da história... Ah, quanta satisfação expressa naqueles rostos que um pouco antes estavam apreensivos. Corpos trêmulos de prazer e alegria juntam as suas mãos para o agradecimento final. Aplausos, muitos aplausos. Também espanto e admiração da plateia; enfim, quem em estava no palco improvisado era alguns deles, seus colegas ou alunos, de sala ou de escola.

Após a retirada do público, o êxtase continua... Por quanto tempo, não se pode responder...

A montagem teatral que culmina em uma apresentação final nos ambientes escolares tem como possibilidades de realização as referências fornecidas pelos textos da literatura dramática ou adaptações de textos de autores diversos. Ou ainda, criações coletivas ou improvisadas sobre um determinado tema. Entretanto, o mais importante a se ilustrar aqui é que, justamente na apresentação final, deflagra-se a ocasião mais oportuna para se observar as catarses em andamento nos alunos envolvidos.

Em se tratando de teatro na escola, acredita-se que aquilo que se apresenta como resultado final de um processo de aprendizado artístico configura uma *apresentação final* e não como um espetáculo teatral. Isto porque o que é mostrado não tem o intuito de algo pronto, depurado, com rigor formal dos elementos que compõe a cena teatral.

Os aprendizes estão em processo de desenvolvimento, de aprendizados, inclusive no momento da apresentação. Quantas vezes no que é

chamado de “espetáculo teatral feito por crianças e adolescentes” acontecem os fatos inusitados (quase sempre devido ao estado de ansiedade dos alunos-atores), inclusive de esquecimento da fala de um personagem, trocas do encadeamento de situações e ações constantes no roteiro, recusa em entrar em cena?

Também pode suceder o contrário: quem pouco participou de forma visível do processo, no dia da apresentação revelar o quanto nele estava conectado, mas de outra forma, ainda internalizada, de interações intensas no seu próprio aparato psíquico. Pois atua, joga, brinca, se desvela em cena, rindo, sabendo o que dizer, aonde agir e o que fazer durante a apresentação final.

Em um contexto que não seja o da educação básica (Escolas de Arte Dramática, por exemplo) há que se considerar com maior rigor o tratamento dispensado ao texto dramático literário, o que requer uma abordagem mais específica, de análise literária:

[...] que abrange estudos de semântica, poética, discurso, ideologia da peça teatral, e também um estudo histórico envolvendo as condições em que a peça foi escrita, representada e recebida pelo espectador do seu tempo. Para os estudantes de Letras, dramaturgia é uma forma literária; para os estudantes de Teatro, é o estudo dessa forma e sua realização em função de uma postura em cena, isto é, de uma interpretação para um público de uma determinada época. (REVERBEL, 1989, p. 120).

E na Educação Básica, precisamente no ensino fundamental, em que os alunos são crianças e não futuros atores ou literatas?

Pois bem, a montagem de texto para crianças, desde que compatível às suas capacidades cognitivas e faixa etária, pode ser promovida seguindo a mesma metodologia aplicada ao Ensino Superior. Alguns cuidados devem ser tomados, como, por exemplo, não banalizar os textos originais, mesmo com o esforço de adaptar um vocabulário inteligível às crianças. De fato, trata-se de uma boa ocasião para se efetivar a ZDP, uma vez que se faz necessária a intervenção constante do professor na mediação entre texto literário e alunos.

Além disso, há uma gama de elementos que integram o fazer teatral:

Os demais elementos da encenação teatral, desde a definição de cenário, figurino, sonoplastia, iluminação, maquiagem, adereços, a marcação das cenas, os ensaios até o dia da estreia, da apresentação da peça, são tarefas que, para os fins educacionais a

que se propõe a atividade teatral na escola, importa serem exercidas coletivamente, como, por exemplo, a pesquisa sobre a ambientação histórica da peça, a definição e confecção de materiais, os efeitos sonoros e a iluminação. (CEBUSLSKI, 2007, p. 41).

Ainda no que se refere à educação básica, especificamente à faixa etária atendida por ocasião da pesquisa de campo do presente trabalho, é importante ressaltar que “[...] na proposta educativa de montagem de texto na escola, ainda que resulte numa apresentação final, o objetivo maior é o aprendizado que ocorre durante o seu processo.” (CEBUSLSKI, 2007, p. 41). Em suma, mais importante que a apresentação final é todo o desencadeamento de processos cognitivos, afetivos e sociais que nela culminaram.

A imaginação passa, na adolescência, a se utilizar das palavras, abandonando gradualmente as imagens. Esse fato permite que o teatro seja um meio interessante para produção de sentido das palavras e formação de conceitos. Instigar os alunos a imaginar e criar situações, lugares, tempos, personagens, reproduzir sua criação verbal e corporalmente, movendo-se no espaço e interagindo com os colegas, e relacionar o criado aos conteúdos escolares é instigá-los a pensar e agir sobre o mundo. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 90).

Os acréscimos desenvolvimentais que as atividades teatrais fomentam advêm também do fato que, segundo Courtney, “[...] *A imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. É a habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles.*” (2001, p. 5). Isso se deve ao caráter afetivo do envolvimento da estrutura psíquica, impulsionado pela emoção do “afetar e ser afetado”, quando o aprendiz se projeta para além do seu comportamento habitual e passa a se movimentar por dimensões por ele criadas a partir do seu próprio repertório de possibilidades, o que permite, inclusive, que ele possa experimentar prelúdios emocionais para além dos seus próprios recursos, já internalizados. Desta maneira, imaginar e criar situações brincando de ser outro configura, justamente, a possibilidade do aluno-ator expandir e ampliar a consciência de si e do que o circunda.

O teatro, de outro modo, é colocado em prática nas escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental, geralmente apenas em ocasiões festivas, sem uma função educativa *per se* (pelo menos aparentemente), sobretudo se entender que o que se valoriza nessas práticas, quando desenvolvidas em ambientes escolares, não são os processos, mas o produto final apresentado

aos pais a partir da exposição de seus filhos. Quando se menciona “produto final”, diz respeito à apresentação em si, e, mais precisamente, a disciplina que se exige das crianças, requerendo-se delas um grau de excelência ao representar, como por exemplo, realizar as falas *ipsis litteris* e respeitar a marcação do ator em cena proposta pelo professor que direciona toda a apresentação teatral final.

Durante a montagem da apresentação teatral<sup>62</sup> final, porém, é possível trilhar outros caminhos. Por exemplo, pautar-se pela dramatização de uma história da tradição oral por meio da elaboração de um roteiro feito pelos adolescentes a partir do qual as cenas são improvisadas. Assim, pequenas marcações podem ser feitas: de entrada e saída de personagens, posicionamento no espaço e uso de poucos elementos cenográficos. No mais, com o acompanhamento do(a) professor(a), os aprendizes elaboram diálogos, o trabalho de movimentação corporal, a escolha de figurinos e adereços e combinam o desfecho da história.

Nesse processo de intensas trocas interacionais, o elemento improvisacional constitui a tônica do seu desenrolar: os adolescentes são instigados constantemente a usar a sua criatividade, via imaginação, para elaborar os perfis dos personagens e as situações dramáticas que irão representar. Nesse sentido, é importante estimular também a observação da realidade circundante, com o intuito de perceber e sentir intra e intersubjetivamente as relações entre pessoas, objetos e demais elementos da natureza.

A ludicidade e o tom de brincadeira, bem como a intensidade com que os adolescentes se entregam às atividades de montagem instigam estados de alteridade de modo ampliado, cuja base afetiva-volitiva, catártica, não deixam dúvidas do desejo consciente de se deixar ser afetado pelo outro. Em outras palavras, tornam possível o desencadear de ZDPs, justamente porque os aprendizes ativaram processos catárticos, o *elum* mobilizador da base afetiva-volitiva, durante os procedimentos de montagem teatral; auxiliando-os, inclusive, na escolha de quem devem se aproximar, instaurando o processo de colaboratividade via ZDP.

---

<sup>62</sup> A metodologia descrita corresponde à mesma utilizada na pesquisa empírica do presente estudo.

Embora se defenda serem mais importantes, nas aulas de teatro em contextos educacionais, as aprendizagens que acontecem no seu decorrer, é inegável que gera entre os adolescentes a expectativa de uma apresentação final. Em tal momento, é certo que culminam uma série de sentimentos contraditórios, entrópicos. Com certa frequência alguns desistem de participar desse evento tal é o grau de ansiedade que gera a situação de se expor a um público, mesmo que seja ele constituído de pessoas da família, amigos ou colegas de escola.

Entretanto é em momentos como esse que se dá o máximo grau de colaboratividade entre os envolvidos na apresentação final; há uma consciência plena de precisar um do outro. Os aprendizes sentem a necessidade dessa abertura, ou seja, de alteridade, para que os personagens possam dialogar, cada qual ter o seu momento de atuação e dar sentido para a sua existência na apresentação teatral. Percebem que as falas e ações de um personagem dependem daquilo que o outro diz e faz; as “deixas” para as entradas e saídas de cena; o auxílio na troca de figurinos são só alguns exemplos de situações nas quais é possível sentir os olhares e os sinais corporais do quanto os alunos-atores estão conectados. E o sentimento de pertença, mais do que nunca, acontece; e os alunos-atores, naqueles momentos comungam a dimensão totalizante, o estado do Verdadeiro Eu.

Nas palavras de Meira e Pillotto (2010, p. 91), “O essencial é deixado fora quando desaparece o sentido de pertença, de partilha do sensível que é aquilo que sedimenta o laço social.” Ou seja, sentir-se parte de um todo, de modo que perceba em si a afetividade e o discernimento ético condizente a vida em sociedade é desenvolver-se socioemocionalmente; neste caso, por meio de da vivência da Arte, do teatro.

Acredita-se que essa experiência compartilhada por quem assiste a apresentação final (o público) que reage calorosamente ao ver seus colegas “fazendo teatro”, improvisando com brincadeiras e muita diversão, inclusive se dirigindo jocosamente para a plateia, causa assombro e admiração. Esta reação de surpresa se deve, em parte, pela presença pouco efetiva do teatro na escola, seja no fazer ou no fruir, que se reduz quase sempre a apresentações estereotipadas, com crianças e adolescentes enunciando frases decoradas com os corpos rígidos, pouco expressivos.



Também causa espécie na comunidade escolar, em situações envolvendo apresentações teatrais, alunos considerados tímidos (por relato de quem os observa diariamente) representando com desenvoltura diante de seus colegas. Tal comportamento demonstra a resiliência em ação, a vontade de ir além de si, esticar-se de modo a conseguir representar, jogando e brincando de ser outra pessoa, um personagem quase sempre o oposto de si, com o qual ele se identifica na expectativa de ficar tão próximo dele (ZDP) e com ele aprender algo, que incorpora a si, redimensionado a sua identidade.

Não é raro, e é até cultural que nas escolas, grupos profissionais (ou trabalhos feitos pelos próprios alunos) se dediquem a produzir peças teatrais para apregoar e disseminar questões atreladas à cidadania, educação ambiental e violência, todas para reforçar um determinado hábito, por exemplo: um personagem que “ensina” os aprendizes a separar o “lixo” reciclável ou sobre a importância do “ato de votar para um futuro melhor”. Ou ainda “vamos combater o pernilongo da dengue”; “vamos denunciar pichadores”, enfim, diversos casos em que se transfere à criança e ao adolescente questões de dever cívico do adulto e dá ao teatro a alcunha de “educador”. Essa problemática se amplia quando se coloca em questão que tais empreendimentos são acompanhados por gastos de diversas naturezas, tais como, confecção de cartilhas educativas, panfletos, etecetera, alegando sempre a preocupação com o futuro, com o “bem-estar das próximas gerações”.

Causa espanto e até indignação que tal prática seja corroborada pelos gestores educacionais, por vezes impostas aos professores em geral, pois há pelo menos três décadas que as discussões e estudos sobre os fundamentos epistemológicos e o uso metodologias que defendem a arte como forma de conhecimento, logo, de desenvolvimento humano, tem sido propagadas e pesquisadas nos cursos de formação de professores em todos os níveis de escolarização. O que mostra, em termos de cultura escolar, a perpetuação de modelos educacionais que remetem à arte uma conotação de adestramento ou reforço de hábitos supostamente proativos junto aos aprendizes.

E o uso do teatro para fins tão redutores das suas possibilidades educativas, embora sem apresentar aqui indicadores oficiais nesse sentido, o que extrapolaria os objetivos desse estudo, leva a crer que pouco, ou quase

nada, auxilia na reversão dos dados assustadores, por exemplo, de violência, inclusive a escolar; ou ainda, da diminuição da poluição no país, dado os índices negativos nesse sentido da realidade mostrados pela mídia e estudos oficiais governamentais e não-governamentais.

Após a apresentação desse quadro da realidade<sup>63</sup> vivida pelo teatro na escola, intenciona-se nessa pesquisa reforçar a necessidade de que as atividades de teatro possibilitem, sobretudo, o exercício do pensar, sentir, criar, imaginar. No modelo apresentado de montagem teatral, simplesmente se conta uma história, de preferência que os próprios aprendizes elegeram como favorita; não há propósito de enfatizar “mensagens” ou “ensinar algo” ao público (por exemplo, a importância da higiene bucal; plantar árvores). Tal procedimento mostra um grande equívoco na abordagem do ensino de teatro em contextos educativos, pois se trata de reduzir a suas possibilidades educativas ao focar interesses ideológicos, panfletários ou simplistas.

Compreender a arte não quer dizer não compreender, a menos que alguém explique. Compreender pela arte é ação de compreender, ignorar isso pode ser um desastre, pois ela remete à noção de que o que vale na arte é a mensagem captada pelo explicador. Que para algo ter valência é preciso evitar alusões afetivas ao desejo, ocultar ou minimizar o que é próprio, pessoal, abrindo assim espaço para impor a regra da explicação, a verdade transmitida, a palavra de ordem. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 57).

Em outras palavras, tratando-se de ensino e da fruição de Arte na escola, não se pode extrair dela, do teatro, a ludicidade promovida pelo ambiente do jogo e da brincadeira. O entusiasmo, o brilho e força das trocas interacionais ocorrem por força da emoção proporcionada por viver e apreciar o fazer teatral. Sentimentos catárticos que aproximam, congregam, dão sentido a existência, porque por meio deles se aprende espontânea e afetivamente sobre a humanidade, suas aflições, desejos, sonhos, percebendo e sentindo a si mesmo como parte importante dessa composição universal.

No entanto, é preciso tempo para que a vida que o teatro descortina seja processada e internalizada, de modo que os atores desenvolvam seu aparato corpóreo, emocional e intelectual. Para o grande teórico da arte de atuar, o

---

<sup>63</sup> Tais reflexões são fruto da observação da pesquisadora ao longo de seus vinte e cinco anos de envolvimento com a atividade teatral em contextos educacionais, como professora da rede pública e ministrante de oficinas de teatro em espaços e equipamentos públicos em comunidades urbanas.

russo Constantin Stanislavski (2002, 2006, 2013), um bom ator se constrói ao longo de sua existência, pois há sempre algo de novo para aprender já que a vida é dinâmica por excelência. Para esse autor, cada vez que se amplia o olhar (todos os sentidos) e a capacidade de viver e entender as emoções expressadas pelo corpo e intelecto, novas facetas da realidade são vislumbradas. Entende-se que tal se pode aplicar também ao aprendiz que faz teatro: é preciso de tempo, de mediação amorosa, paciente, para que ele possa, paulatinamente, desenvolver-se do ponto de vista socioemocional. Ainda mais quando se trata de crianças e adolescentes, cujo aparato biológico e psíquico está em processo de ininterruptas transformações impulsionadas também por mecanismos sociais e culturais.

Portanto, o teatro cumpre importante papel na trajetória do homem por lhe fornecer subsídios e parâmetros para se conhecer, autorregular-se, conhecer o mundo, socializar-se, isto é, fomenta o desenvolvimento humano. Criado pelo homem e para o homem, cabe aos educadores se apropriarem e vivenciá-lo na Educação Básica, para que as crianças e os adolescentes tenham ao seus alcances a possibilidade da experiência estética e criativa que ampliará suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, conforme defende Vygotsky e o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*.

Em suma, propiciar o fazer teatral servindo-se do seu rico e vasto conteúdo de humanidades é promover o desenvolvimento humano. Tal iniciativa é entendida por esse trabalho como o grande objetivo de orientar a Educação Básica no que concerne à sua influência proeminente sobre o incremento socioemocional na vida de crianças e adolescentes.

## PARTE III

### METODOLOGIA

Conforme anunciado anteriormente, trata-se de uma pesquisa exploratória que tem como principal objetivo investigar indicadores de funções que ocorrem no intrincado plano cognitivo-afetivo-social em sujeitos participantes de atividades de prática teatral, considerando, especialmente, os momentos sugestivos de processos catárticos. Mais especificamente, intentar-se-á averiguar se foi possível efetivar processos de desenvolvimento socioemocional entre os alunos, por meio da coleta de indícios que permitam inferências acerca da maneira que tais processos interferem nos aprendizados, via zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Espera-se, assim, com o auxílio das reflexões possibilitadas por esta pesquisa, mostrar que é possível lutar por uma educação integrada – que leve ao desenvolvimento humano real – no espaço escolar.

#### 1 UNIVERSO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

##### 1.1 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS ESCOLAS

Para desenvolver a pesquisa empírica e fazer a coleta de dados foi escolhido o ambiente da escola pública municipal, a qual oferece do 1º ao 5º ano, abarcando uma faixa etária<sup>64</sup> que vai, aproximadamente, dos seis aos onze anos. Tal escolha deve-se aos seguintes fatores:

- a) No que tange à educação escolar, acredita-se dever ser ainda na infância e na adolescência promovido o desenvolvimento humano, para que a criança possa ampliar-se social, cognitiva e afetivamente. Quanto mais tarde isso ocorrer, mais penosa será esta tarefa;
- b) A Arte no Ensino Fundamental 1, enquanto disciplina curricular, está restrita a uma aula por semana, de quarenta minutos, conforme as Diretrizes Curriculares – tanto as nacionais como as estaduais. A ideia, com a presente pesquisa, ainda que não faça parte explicitamente de

---

<sup>64</sup> Alguns poucos alunos integrantes da amostra com a qual foi feita a coleta de dados da pesquisa empírica desse estudo, devido à repetência escolar, apresentavam idades diferenciadas em relação à média do grupo, com doze, treze e quatorze anos.

seus objetivos, é também chamar a atenção para o incipiente número de horas destinado ao ensino de Artes e a necessidade premente de sua ampliação, haja vista sua grande contribuição ao desenvolvimento da criança;

- c) Do mesmo modo, sub-repticiamente, defender a importância de que seja um profissional licenciado em Artes (nas mais variadas expressões artísticas) a ministrar as aulas de Artes na educação escolar, principalmente no Ensino Fundamental 1. E, dada a extensão dos domínios da Arte, o professor deve estar mais bem preparado para ministrar os seus conteúdos. Atualmente, também o licenciado em pedagogia tem a prerrogativa de ministrar essa disciplina. Porém, é fato que a presença da Arte nos currículos de graduação em Pedagogia, quando muito, se restringe a uma disciplina anual ou semestral.

Escolhido, de modo geral, o universo da pesquisa, outro critério de suma importância foi definido: as duas escolas municipais a serem selecionadas deveriam estar localizadas em bairros diferentes, bem como estes bairros deveriam apresentar entre si disparidade quanto ao índice (maior ou menor) de Desenvolvimento Humano (IDH), conforme as estatísticas oficiais. Este índice, comumente, pressupõe a avaliação, para baixo, ou para cima, do grau de adiantamento das populações em relação às suas condições materiais de existência, sendo frequentemente utilizado como indicador do seu desenvolvimento humano.

Outro fator foi ainda levado em consideração: as escolas precisariam ceder um espaço adequado, dentro da própria escola, para acolher os alunos durante as oficinas de teatro, critério também exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa ao qual se vincula o presente projeto. Este espaço poderia ser uma sala de aula desocupada naquele horário ou outra sala, desde que fosse ela arejada, segura e com espaço suficiente para o desenvolvimento das atividades teatrais.

Foi então encaminhado um pedido formal junto à Secretaria Municipal de Guarapuava<sup>65</sup>, município localizado no centro do estado do Paraná, região sul do Brasil. Solicitou-se não somente a anuência oficial para a realização da pesquisa empírica, mas, também, a indicação de duas escolas do município que atendessem aos critérios estabelecidos – diferenciação quanto ao IDH da comunidade em que a escola está inserida e disponibilidade de espaço adequado para a condução das atividades. Em reunião com a equipe pedagógica da Secretaria, após a autorização para a realização do projeto pela Secretária Municipal da Educação, foram definidas quais as escolas que melhor acolheriam tais critérios, resultando, assim, quatro escolas para selecionar. A própria Secretaria da Educação Municipal, na pessoa de uma integrante da equipe pedagógica, incumbiu-se de telefonar para as respectivas diretoras, no sentido de levantar o interesse das escolas em acolher o projeto.

Por último, reuniões foram feitas, uma em cada escola, com as diretoras e pedagogas responsáveis, sobre o detalhamento do projeto e a logística para o seu início no segundo semestre de 2012, após a devida aprovação do projeto por parte do Comitê de Ética em Pesquisa.

Assim sendo, a pesquisa empírica foi realizada em duas escolas públicas municipais da cidade de Guarapuava, localizadas em regiões bastante diferenciadas entre si. Uma das escolas situa-se em uma região de baixa renda, situado entre um entroncamento rodoviário, local destinado ao parque industrial da cidade. Já a outra, dali distante 13 km, em um bairro residencial de renda média-alta, próxima ao centro da cidade e do *campus* da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). As referidas escolas serão doravante denominadas, respectivamente, *Escola A* e *Escola B*. Ambas prontamente deram sua anuência e se comprometeram em oferecer as condições mínimas requeridas para o desenvolvimento do trabalho.

---

<sup>65</sup> Guarapuava é a cidade na qual a pesquisadora reside e trabalha, como docente do curso de teatro no Departamento de Arte-Educação na UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste, Estado do Paraná.

## 1.2 NÚMERO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa empírica foi iniciada no segundo semestre de 2012, tendo sido o público alvo definido em duas turmas com alunos do 4º ano, sendo cada uma das turmas em uma das distintas escolas públicas municipais, escolhidas segundo os critérios acima descritos. Optou-se pelo 4º ano no sentido de se trabalhar com uma população na qual se pressupõe desenvoltura na leitura, escrita e interpretação suficiente para responder aos procedimentos de aferição do nível de desenvolvimento socioemocional aplicados.

Tanto na *Escola A*, quanto na *Escola B*, havia duas turmas de 4º ano no período da manhã. Deste modo, foi solicitado às equipes pedagógicas que emitissem seus pareceres apontando, dentre elas, a turma que apresentasse o maior número de alunos com a presença de indicadores contextuais sugestivos de comprometimentos em seu desenvolvimento – número maior de alunos de inclusão, repetência, dificuldades de aprendizagem, por exemplo.

Após a definição das turmas de acordo com indicadores contextuais fornecidos pelas escolas, procedeu-se à realização dos procedimentos de aferimento do nível de desenvolvimento socioemocional dos aprendizes, dos quais participaram todos os alunos de ambas as turmas que aquiesceram e demonstraram vontade em participar das oficinas de teatro, totalizando 25 alunos, sendo 12 da *Escola A* e 13 da *Escola B*.

Previa-se que de cada turma do 4º ano doze alunos seriam convidados a participar da intervenção (oficinas). Tal delimitação se deve à definição prévia por parte da pesquisadora de um número adequado de alunos em cada grupo de maneira a buscar garantir uma eficaz coleta e análise dos dados. Quanto aos critérios relativos aos indicadores de desenvolvimento socioemocional (escalas de motivação para as atividades escolares, de crenças autorreferenciadas, de ansiedade, de habilidades sociais, as quais serão descritas no tópico seguinte), a intenção era compor amostras heterogêneas em relação a tais critérios, incluindo, porém, uma quantidade significativa de crianças com indicadores de possíveis comprometimentos em relação a um ou mais dos aspectos avaliados.

Na *Escola A*, o grupo foi formado de acordo com tal critério previamente estabelecido. Ocorreu que na *Escola B*, somente 13 alunos aceitaram participar da oficina de teatro, pois, seguindo os critérios do Comitê de Ética, a

participação em projetos de pesquisa deve ser voluntária e consentida. De modo que, independentemente do resultado dos instrumentos de avaliação de indicadores de desenvolvimento socioemocional, os 13 alunos interessados iniciaram a oficina de teatro em 2012. Assim sendo, participaram das oficinas de teatro um total de 25 crianças, sendo 12 da *Escola A* e 13 da *Escola B*. Cada grupo tomou parte da oficina de teatro no mesmo horário em que a disciplina de artes é ministrada à sua respectiva turma.

Como a duração prevista da intervenção foi de um ano (dois semestres letivos), no primeiro semestre de 2013 as oficinas continuaram nas mesmas escolas, estando os adolescentes, agora, já no 5º ano. Na *Escola A* o grupo seguiu com dois alunos a menos (um aluno foi reprovado e outro mudou de cidade), totalizando 10 adolescentes. Já na *Escola B* mantiveram-se os mesmos participantes, ou seja, 13 adolescentes.

Também na *Escola A* foram proporcionadas oficinas de teatro adicionais, no período do contraturno escolar, para 11 alunos que se mostraram interessados em participar de atividades teatrais, mas que não integraram o grupo de pesquisa propriamente dito. Portanto, os dados referentes ao percurso desenvolvimental dos mesmos não foram exploradas no contexto do presente trabalho.

A aplicação das oficinas durou até o último mês de julho, quando foi encerrada, antes do recesso escolar. A última etapa da coleta de dados, isto é, a reaplicação dos instrumentos padronizados com a finalidade de coletar novos indicadores de desenvolvimento socioemocional com ambas as turmas foi realizada na primeira semana letiva do mês de setembro de 2013.

## **2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

### **2.1 ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO**

O trabalho foi organizado de forma a abarcar cinco momentos distintos, utilizando instrumentos diferenciados para coleta e análise de dados. Pretendeu-se, deste modo, abarcar o máximo de possibilidades de aferir o nível de desenvolvimento socioemocional dos alunos envolvidos na pesquisa, buscando-se indícios sobre se haveria, ou não, incremento nesse



desenvolvimento durante e após a finalização das atividades realizadas na oficina de teatro.

Após a seleção das turmas participantes do estudo, primeiramente teve lugar a aplicação dos instrumentos padronizados (descritos a seguir) com o objetivo de captar indicadores de desenvolvimento socioemocional das crianças. Uma análise preliminar dos resultados permitiu que os grupos menores fossem compostos, passando-se, então, à segunda etapa de coleta, que foi a intervenção propriamente dita, ou seja, as oficinas de teatro (um quadro com as atividades realizadas ao logo da oficina será apresentado na sequência). Um terceiro momento de coleta pode ser caracterizado pela aplicação de instrumentos escritos adicionais aplicados em algumas sessões da segunda metade da oficina, incluindo a última sessão, logo depois da apresentação final da peça (a serem também apresentados na sequência). A quarta etapa do trabalho de coleta consiste na reaplicação dos instrumentos padronizados em ambas as turmas, de maneira a se obter informações sobre possíveis avanços no desenvolvimento socioemocional das crianças e buscar eventuais relações com a intervenção realizada.

Os tópicos a seguir descrevem os instrumentos aplicados no decorrer da coleta de dados:

## 2.2 APLICAÇÃO DAS ESCALAS PADRONIZADAS

Além do fato da aplicação das escalas padronizadas ter sido realizada em duas etapas distintas (em um procedimento do tipo “pré-teste” e “pós-teste”), a aplicação inicial também se subdividiu em duas partes. Na primeira, isto é, de coleta geral com as duas turmas como um todo, foram aplicados os seguintes instrumentos:

- (1) Escala Piers-Harris de Autoconceito – “O que eu percebo sobre mim mesmo” (PIERS; HARRIS, 1984) – Anexo 2.

Trata-se de uma escala multidimensional, composta por 80 itens, com respostas do tipo sim/não, que pretendem contemplar as seguintes dimensões do autoconceito do aprendiz: comportamento;

ansiedade; felicidade e satisfação; status intelectual e acadêmico; aparência física/atributos e popularidade.

(2) Escala Rosenberg de Autoestima (ROSENBERG, 2002) – Anexo 3.

Perfaz um instrumento de autorrelato que através de 10 itens busca medir a autoestima do indivíduo de maneira unidimensional. Trata-se de uma escala do tipo *Likert*, de quatro pontos (1-4), no qual os participantes devem indicar o grau de concordância com a questão escrita. A ideia é levantar indicadores do grau de satisfação que o aluno demonstra em relação a si próprio, como por exemplo, se consegue perceber em si qualidades, ter respeito consigo mesmo, entre outros.

(3) ICCAC – Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência - Domínio Acadêmico. (SKINNER; CHAPMAN; BALTES, 1983; traduzida por Neri; Pelloni, 1996) – Anexo 4.

Segundo Loos (2003), este instrumento apoia-se na *Teoria da Ação* (Skinner, 1995; Heckhausen; Schulz, 1995; Baltes; Baltes, 1986; Skinner; Chapman; Baltes, 1988), e se centra nas crenças de controle relacionadas ao domínio acadêmico. Explora as seguintes dimensões: (a) expectativa de controle, (b) crenças de agência e (c) crenças sobre as relações meios-fins.

O ICCAC conta com sessenta itens, cujo propósito é acessar dez fontes de controle do estudante, a saber: uma referente à expectativa geral de controle, quatro de crenças de agência e cinco de crenças de estratégia (meios-fins). Cada uma das dimensões contém seis itens, distribuídos randomicamente, possuindo cada qual quatro alternativas de resposta, nas quais o estudante deve indicar a frequência de ocorrência do evento mencionado na questão (“nunca”; “quase nunca”, “às vezes”, “sempre”).

(4) Inventário de Motivação (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008) – Anexo 5.

Trata-se de um instrumento de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca de estudantes do ensino fundamental, com base na Teoria da Autodeterminação. Segundo Guimarães (2008), a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida nos últimos trinta anos, tem sido considerada um referencial útil e produtivo para a compreensão e intervenção nos problemas motivacionais presentes na escola (REEVE, 2004). Nessa perspectiva são enfatizadas as fontes motivacionais naturais dos seres humanos, a sua natureza ativa, a tendência para o crescimento, para o desenvolvimento saudável e para a autorregulação. O instrumento se configura num questionário de 29 itens de avaliação de motivação adaptados à linguagem das crianças e adolescentes. Procedeu-se, então, à elaboração de um questionário, em escala tipo *likert* de cinco pontos, sendo um nada verdadeiro a cinco, totalmente verdadeiro. Como se trata de crianças/adolescentes do ensino fundamental, a escala foi alocada em figuras geométricas de tamanhos crescentes. As afirmativas que antecedem as escalas são representativas dos seis tipos de motivação, propostos pela teoria, agora com elementos das experiências das crianças entrevistadas.

- (5) IDATE – Inventário de Ansiedade Traço-Estado (SPIELBERGER; GORSUCH; LUSHENE, 1979) – Anexo 6.

Segundo Spielbeger *et al* (1979, p. 4), o estado de ansiedade (A-estado) pode ser tomado como “[...] um estado emocional transitório ou condição do organismo humano que é caracterizado por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão conscientemente percebidos, e, por aumento na atividade do sistema nervoso autônomo.” Já o traço de ansiedade (A-traço) “[...] refere-se a diferenças individuais relativamente estáveis em propensão à ansiedade, isto é, a diferença na tendência de reagir a situações percebidas como ameaçadoras com elevações de intensidade no estado de ansiedade.” O formulário do IDATE contempla 20 questões nas quais os aprendizes avaliam-se a si próprios numa escala de

quatro pontos, (padrão *likert*). São as quatro categorias: (a) quase nunca; (b) Às vezes; (c) Frequentemente; (d) Quase sempre.

É importante ressaltar que a Escala Ansiedade-Estado foi coletada posteriormente, apenas com o grupo selecionado para frequentar a oficina de teatro, conforme descrito na sequência.

Na segunda parte da pesquisa, após terem sido selecionados os alunos para a composição dos grupos menores, os mesmos foram submetidos à aplicação dos seguintes instrumentos:

(1) IDATE – Escala de Ansiedade-Estado – Anexo 7.

Optou-se aplicar esta escala em momento posterior às demais no sentido de se obter indicadores do nível de ansiedade dos alunos diante de uma situação mobilizadora – início das oficinas de teatro –, na qual se gostaria de averiguar o seu grau frente a uma situação específica, e o quanto tal evento é visto como perigoso ou ameaçador para a criança

(2) Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006) – Anexos 8, 9 e 10.

Tal instrumento se apresenta em versão informatizada (IMHSC-Del-Prette – CD-ROM), dedicada especialmente para a autoavaliação da criança, e em versão impressa (IMHSC-Del-Prette – Caderno), na qual a autoavaliação e a avaliação é feita pelo professor. Na presente pesquisa, optou-se pela versão impressa, no sentido de otimizar a sua aplicação, dada a disponibilidade de horários dos alunos feita pela escola. Composto por 21 itens que mostram situações de interação de crianças com crianças e também com adultos, sendo que em cada item apresenta-se uma situação seguida de três alternativas de reação: a *reação habilidosa* (esperada em crianças dessa faixa etária) e dois tipos de *reações não-habilidosas*. Tanto as situações e reações são apresentadas sob a forma de imagens apresentadas nos cadernos (pranchas). Segundo Trancoso (2011, p. 85), “[...] tanto as reações habilidosas

como as não habilidosas devem ser avaliadas na caracterização da competência social justamente com os indicadores de frequência e dificuldade, de importância, incômodo, adequação, que caracterizam fatores cognitivo-afetivos associados a tais desempenhos.”

## 2.3 REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DE TEATRO

As oficinas de teatro foram ofertadas aos dois grupos, ao longo do 2º semestre de 2012 e ocorreram também no 1º semestre de 2013. Todos os encontros, inclusive a Apresentação Final, foram videogravados. As oficinas de teatro foram compostas por atividades diversas e a sequência das atividades foi planejada de acordo com os objetivos da pesquisa.

A escolha em realizar a oficina em dois semestres consecutivos, porém de anos distintos, justifica-se na medida em que o período das férias de fim de ano poderia servir ao propósito da pesquisa de proporcionar aos aprendizes o que conceitualmente é designado de “período de acomodação” no processo de ensino-aprendizagem via ZDP, acompanhando os estudos de Vygotsky.

A seguir apresenta-se o quadro de atividade de teatro, depois, o quadro no qual consta o cronograma das mesmas realizadas ao longo das oficinas.

### 2.3.1 Modalidades teatrais e suas categorias

Abaixo segue um quadro sistematizando as modalidades teatrais e suas respectivas categorias e objetivos que serviram de referência para a fundamentação teórica e para o trabalho empírico desse estudo.

<b>MODALIDADE</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<i>Contaçon de histórias</i>  Adaptado de Abramovich (1997); Desgranges (2006) e Cebulski (2007).	Tradição oral	- Ampliação do repertório cultural, estético, ético e social. - Exercício de reflexão e crítica que pode capacitar o indivíduo a criar um projeto de futuro para a sua própria vida.
	Oralidade	- Desenvolvimento da capacidade de ouvir, de conceber discurso narrativo, de criar histórias e apresentar os acontecimentos da própria vida. - Fomentar a imaginação e criatividade e a prosódia.
	Enredo da história	- Simbolicamente, auxiliar a resolução de questões de cunho pessoal e social através das atitudes dos seus personagens e as

		<p>suas consequências.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar as emoções clarificando-as, após a vivência de processos catárticos de identificação com situações e personagens.</li> </ul>
<p><i>Improvisação teatral</i></p> <p>Adaptado de Spolin (1987); Chacra (1991); Courtney (2001) e Cebulski (2007).</p>	<p>Ação dramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a espontaneidade, estimular a intuição, a alteridade, os processos catárticos, e da reflexão crítica.</li> <li>- Vivenciar e entender o caráter da momentaneidade do teatro;</li> <li>- Iniciar o aprendizado dos fundamentos do teatro: ator, texto e público;</li> <li>- Promover o caráter interacional inerente às atividades teatrais.</li> </ul>
	<p>Processo criativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o processo de simbolização do aluno e da sua percepção de mundo, com o fomento e lapidação da imitação e da representação tendo em vista a prática teatral.</li> </ul>
<p><i>Jogo dramático</i></p> <p>Adaptado de Slade (1987); Desgranges (2006) e Cebulski (2007)</p>	<p>Jogo simbólico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisar a partir de uma história narrada, sem a separação entre os alunos-jogadores e alunos-plateia;</li> <li>- Exercitar o jogo projetado (quando a ação do corpo é mínima em relação à projetada mentalmente num objeto) e o jogo pessoal (de modo espontâneo, representar com o próprio corpo a ação);</li> <li>- Promover a ludicidade e as interações.</li> </ul>
<p><i>Jogo teatral</i></p> <p>Adaptado de Spolin (1987) e Cebulski (2007).</p>	<p>Jogos de aquecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivenciar: sensorialidade, noção de tempo e espaço, interações, ouvir -escutar; olhar – ver</li> <li>- Iniciar a metodologia dos jogos teatrais: foco ou ponto de concentração, instruções do professor- orientador, jogar-atuar e jogar-observar (plateia) e avaliação coletiva;</li> <li>- Apreciar os aspectos lúdicos dos Jogos Tradicionais.</li> </ul>
	<p>Jogos de observação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experenciar: memória, atenção, percepção corporal, interdependência das ações; reconhecimento espontâneo ao refletir, comunicação não verbal; movimento físico e expressão.</li> <li>- Perceber-se como parte do todo e instrumento de ligação com o todo.</li> </ul>
	<p>Jogos de orientação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar para “o quê?” (atividade), “o onde?” (cenário ou ambiente) e “o quem?” (personagem ou relacionamento).</li> <li>- Fomentar a leitura e a narrativa; a comunicação - familiaridade e flexibilidade com palavras.</li> </ul>
<p><i>Montagem</i></p>	<p>Roteiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolher uma ou mais histórias da tradição</li> </ul>

<i>teatral</i>  Adaptado de Reverbel (1989) e Cebulski (2007).		oral para roteirizá-la; - Elencar as principais ações e situações dramáticas, organizando-as coletivamente de modo lógico.
	Personagens	- Trabalhar as características exteriores e interiores dos personagens; - Articular as suas ações nos momentos distintos do espetáculo.
	Plasticidade: cenário, figurino, adereços, iluminação.	- Criação coletiva do cenário e adereços a partir do roteiro criado; - Pesquisa de materiais extraídos da natureza ou reciclados para a confecção dos mesmos; - Pesquisa de materiais alternativos para realizar a iluminação, se necessário.
	Sonoridade: Sonoplastia	- Criação a partir da pesquisa da sonoridade corporal e dos objetos disponíveis na escola; - Possibilidades de efeitos sonoros pesquisados na internet e em outros materiais, como CD's.
<i>Apresentação final</i>  Adaptado de Reverbel (1989); Vygotsky (2001) e Cebulski (2007).	Representação teatral	- Vivenciar o momento em que todos os elementos da montagem teatral acontecem simultaneamente, perante um público (colegas da escola); - Apreensão estética (catártica) do fazer teatral.

QUADRO 9 – MODALIDADES TEATRAIS E SUAS CATEGORIAS

FONTE: A autora (2014)

### 2.3.2 Cronograma das atividades realizadas nas escolas em 2012 e 2013

A seguir, um quadro ilustrará o cronograma de atividades (sessões) do trabalho empírico da presente pesquisa. Correspondem a setembro-dezembro/2012 as sessões de 1 a 9, enquanto que as demais (sessão 9 em diante) inserem-se no período março-julho/2013.

SESSÃO	ESCOLA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
1ª sessão	<i>Escola A</i>	- Contação de histórias: “O macaco e o coelho”, fábula recontada por Monteiro Lobato. - Jogo dramático a partir da história “...que eu vou para Angola”, recontada por Ruth Rocha.

	<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “O macaco e o coelho”, fábula recontada por Monteiro Lobato.</li> <li>- Jogo dramático a partir da história “...que eu vou para Angola”, recontada por Ruth Rocha.</li> </ul>
2ª sessão	<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “A lenda da lara”.</li> <li>- Dinâmica: “quem conta um conto aumenta um ponto”, a partir do conto tradicional recontado por Luís da Câmara Cascudo “O homem que botou um ovo”.</li> <li>- Jogo tradicional: “as cartas se extraviaram”.</li> </ul>
	<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “A lenda da lara”.</li> <li>- Dinâmica: “quem conta um conto aumenta um ponto”, a partir do conto tradicional recontado por Luís da Câmara Cascudo “O homem que botou um ovo”.</li> <li>- Jogo tradicional: “as cartas se extraviaram”.</li> </ul>
3ª sessão	<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “As irmãs tatas”, conto tradicional recontado por Luís da Câmara Cascudo.</li> <li>- Jogos tradicionais: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Isto aqui é uma flor...”;</li> <li>2. “Jogo das sete diferenças”;</li> <li>3. “As cartas se extraviaram”.</li> </ol> </li> </ul>
	<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “As irmãs tatas”, conto tradicional recontado por Luís da Câmara Cascudo.</li> <li>- Jogos tradicionais: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Isto aqui é uma flor...”;</li> <li>2. “Jogo das sete diferenças”;</li> <li>3. “As cartas se extraviaram”.</li> </ol> </li> </ul>
4ª sessão	<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “Os sete corvos”, conto de fadas recontado pelos irmãos Grimm.</li> <li>- Jogos teatrais: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Espelho”;</li> <li>2. “Quem começou o movimento”;</li> <li>3. “Construção de uma máquina”.</li> </ol> </li> </ul>
	<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “Os sete corvos”, conto de fadas recontado pelos irmãos Grimm.</li> <li>- Jogos teatrais: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Quem começou o movimento”;</li> <li>2. “Escultura em duplas”.</li> </ol> </li> </ul>
5ª sessão	<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “Eco e Narciso”, mito grego recontado por Ana Maria</li> </ul>



		Machado. - Jogo tradicional: “Ruas e vielas”.
	<i>Escola B</i>	- Contação de histórias: “Eco e Narciso”, mito grego recontado por Ana Maria Machado. - Jogo teatral: “Espelho”. - Construção de uma máquina; - Jogo tradicional: “Ruas e vielas”.
6ª sessão	<i>Escola A</i>	- Vídeo: “A vontade ou, quem ri por último, ri melhor”; direção de Plínio Munhoz. - Análise e discussão do vídeo: construção do roteiro e características dos personagens.
	<i>Escola B</i>	- Vídeo: “A vontade ou, quem ri por último, ri melhor”; direção de Plínio Munhoz. - Análise e discussão do vídeo: construção do roteiro e características dos personagens.
7ª sessão	<i>Escola A</i>	- Contação de histórias: “Cosmogonia grega”, mito grego recontado por Gertrudes Brioschi. - Diálogo sobre as memórias que podem ser trazidas a partir de figurinos: peças de roupas, tecidos e adereços. - Jogo dramático a partir do mito grego “Dioniso”, recontado por Gertrudes Brioschi.
	<i>Escola B</i>	- Contação de histórias: “Cosmogonia grega”, mito grego recontado por Gertrudes Brioschi. - Diálogo sobre as memórias que podem ser trazidas a partir de figurinos: peças de roupas, tecidos e adereços. - Jogo dramático a partir do mito grego “Dioniso”, recontado por Gertrudes Brioschi.
8ª sessão	<i>Escola A</i>	- Retrospectiva das atividades feitas desde o início da oficina: as histórias e os jogos sob o prisma de cada um. - Breve explanação sobre os encaminhamentos e atividades a serem desenvolvidas em 2013. - Jogo dramático/improvisação livre.
	<i>Escola B</i>	- Retrospectiva das atividades feitas desde o início da oficina: as histórias e os jogos sob o prisma de cada um. - Breve explanação sobre os encaminhamentos e atividades a serem desenvolvidas em 2013. - Composição livre de figurino com inspiração nos personagens das histórias ouvidas ou dramatizadas nos jogos.

9ª sessão	<i>Escola A</i>	<p>Neste dia, devido à presença de um enxame de abelhas na escola, foram chamados os bombeiros e uma parte da escola foi isolada. Os alunos ficaram muito agitados. A ordem dada foi a de fazer o máximo silêncio, evitando a movimentação das crianças. Houve atraso no início da oficina devido ao fato do lanche ter sido servido nas salas de aula, reduzindo o tempo de atividades com as crianças.</p> <p>O local designado para a oficina foi o auditório da escola. Os alunos queriam, mais do que nunca, pular, correr, saltar e espiar pela janela se as abelhas estavam por ali. Por todos esses motivos foi preciso alterar o planejamento das atividades, que ficaram assim aplicadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo de apresentação e observação (O.R.);</li> <li>- Jogo dos três gestos (O.R.) – aquecimento para fazer uma cena.</li> <li>- Conversa sobre o encaminhamento da oficina no semestre; trazer, com anuência dos pais ou responsáveis, um objeto, tecido, ou qualquer peça de roupa para compor o baú de figurinos da turma. Cada aluno deverá contar a história deste objeto/tecido/roupa.</li> <li>- Para completar 1.</li> </ul>
	<i>Escola B</i>	<p>Não teve oficina nesta semana devido a um forte temporal que ocorreu no início da manhã, justamente entre as 7h e 8h da manhã. Neste dia pouquíssimas crianças foram à escola, e somente três alunos da oficina de teatro.</p>
10ª sessão	<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaxamento e percepção corporal: respiração, audição, imagem corporal.</li> <li>- Três níveis de trabalho corporal: baixo, médio e alto.</li> <li>- Jogo do escutar e procurar;</li> <li>- Jogo tradicional como jogo dramático: “Garrafa do saci”.</li> </ul>

	<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaxamento e percepção corporal: respiração, audição, imagem corporal.</li> <li>- Três níveis de trabalho corporal: baixo, médio e alto.</li> <li>- Jogo de apresentação e observação;</li> <li>- Jogo tradicional como jogo dramático: “garrafa do saci”.</li> <li>- Conversa sobre o encaminhamento da oficina no semestre; trazer, com anuência dos pais ou responsáveis, um objeto, tecido, ou qualquer peça de roupa para compor o baú de figurinos da turma. Cada aluno deverá contar a história deste objeto/tecido/roupa.</li> <li>- Para completar 1.</li> </ul>
11ª sessão	<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo de aquecimento: andar; alterar a direção; parar e acenar; parar e armar o guarda-chuva.</li> <li>- Jogo tradicional “Boca de Forno”;</li> <li>- Jogo teatral “o quê”: andar numa linha reta segurando um objeto (dar visibilidade ao objeto).</li> </ul>
	<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: <i>A lebre e a tartaruga</i>, fábula de Esopo;</li> <li>- Jogo: “Ganha o último”;</li> <li>- Jogo do escutar e procurar;</li> <li>- Jogo teatral “onde”: andar em situações dadas: pular uma poça d’água, passar por debaixo de um arame; girar no universo.</li> <li>- Jogo em duplas dos três gestos: acenar, pular e girar; quarto gesto, criação individual.</li> </ul>
12ª sessão	<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “Os compadres corcundas”, de Câmara Cascudo;</li> <li>- Improvisação de toda a história, dividindo-as em cenas.</li> </ul>
	<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo de aquecimento: andar; alterar a direção; parar e acenar; parar e armar o guarda-chuva.</li> <li>- Jogo tradicional “Boca de Forno”;</li> <li>- Jogo teatral “o quê”: andar numa linha reta segurando um objeto (dar visibilidade ao objeto).</li> </ul>
13ª sessão	<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisação de cenas adicionais a partir da história “Os compadres corcundas”, de Câmara Cascudo (cenas 1 e 2).</li> </ul>
	<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de histórias: “Os compadres corcundas”, de Câmara Cascudo;</li> </ul>

		- Jogo teatral “o quê” (A25): Tornar-se parte de um todo – em grupo e depois individualmente. - Jogo teatral “o quê” (A26): Mostrar uma atividade fazendo parte dela.
14ª sessão	<i>Escola A</i>	- Improvisação de cenas adicionais a partir da história “Os compadres corcundas”, de Câmara Cascudo (cenas 3 e 4).
	<i>Escola B</i>	- Contação de histórias: “O compadre da Morte”, de Câmara Cascudo; - Improvisação de cenas da história (cenas 1 e 2).
15ª sessão	<i>Escola A</i>	- Improvisação de cenas adicionais a partir da história “Os compadres corcundas”, de Câmara Cascudo (cenas 3 e 4).
	<i>Escola B</i>	- Retomada das improvisações das cenas 1 e 2 da história “O compadre da Morte”.
16ª sessão	<i>Escola A</i>	Nesta semana não houve oficina devido ao calendário escolar municipal.
	<i>Escola B</i>	Nesta semana não houve oficina devido ao calendário escolar municipal.
17ª sessão	<i>Escola A</i>	Nesta semana não houve oficina devido a questões pessoais da pesquisadora.
	<i>Escola B</i>	Nesta semana não houve oficina devido a questões pessoais da pesquisadora.
18ª sessão	<i>Escola A</i>	Ensaio geral: retomada das cenas 1 e 2.
	<i>Escola B</i>	Retomada da improvisação das cenas da história “O compadre da Morte”.
19ª sessão	<i>Escola A</i>	Ensaio geral: retomada das cenas 3 e 4.
	<i>Escola B</i>	Continuação das improvisações de cenas a partir da história “O compadre da Morte”.
20ª sessão	<i>Escola A</i>	Ensaio geral: cenas 1, 2 e 3.
	<i>Escola B</i>	Ensaio geral: cenas 1 e 2.
21ª sessão	<i>Escola A</i>	Não houve oficina devido às chuvas torrenciais que caíram durante toda a semana; poucos alunos foram à escola.
	<i>Escola B</i>	Não houve oficina devido às chuvas torrenciais que caíram durante toda a semana; poucos alunos foram à escola.
22ª sessão	<i>Escola A</i>	Ensaio geral: todas as cenas
	<i>Escola B</i>	Ensaio geral: cenas 1, 2 e 3.
23ª sessão	<i>Escola A</i>	Ensaio geral: todas as cenas Para completar 2 e 3.
	<i>Escola B</i>	Ensaio geral. : todas as cenas Para completar 2 e 3.
24ª sessão	<i>Escola A</i>	Apresentação final e questionário.
	<i>Escola B</i>	Apresentação final e questionário.

QUADRO 10 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

FONTE: A autora (2014).

## 2.4 REAPLICAÇÃO DAS ESCALAS PADRONIZADAS

A reaplicação das escalas padronizadas utilizadas no início da pesquisa, realizada na primeira semana do mês de setembro/2013, foi feita com o intuito de levantar dados que possam apontar se houve incremento nos critérios de desenvolvimento socioemocional dos participantes das oficinas de teatro.

## 2.5 DEMAIS INSTRUMENTOS ESCRITOS

Dois instrumentos adicionais foram aplicados aos participantes das oficinas:

- (1) “Para Completar” 1, 2 e 3: consiste em um conjunto de frases inacabadas que os alunos completaram com comentários baseados em suas próprias percepções acerca do trabalho teatral no qual esteve envolvido durante a oficina (Apêndices 3, 4 e 5);
- (2) “Questionário Final”: aplicado após a Apresentação Final (a encenação pública da peça teatral feito pelos alunos), com o sentido de buscar maior aferição em relação aos processos catárticos vivenciados pelos alunos, buscando-se averiguar se os alunos percebem que os mesmos podem estar interferindo em seu desenvolvimento e em seus processos de aprendizagem (Apêndice 6).

## 3 ROTEIRO DAS ANÁLISES

Tendo em vista o caráter quantitativo e/ou qualitativo dos dados extraídos no decorrer da coleta e sua amplitude no sentido de tentar abarcar e trazer indicativos de desenvolvimento socioemocional dos aprendizes no período da Oficina de Teatro, o roteiro das análises procurou obedecer, em primeiro lugar, a linha do tempo em que foram levadas a cabo. Ou seja, na mesma ordem em que os instrumentos foram distribuídos ao longo da pesquisa empírica.

Deste modo, a primeira etapa constituiu-se em analisar dados quantitativos pela análise dos indicadores de desenvolvimento socioemocional extraídos das escalas e inventários padronizados advindos de teorias

sociocognitivas do desenvolvimento humano<sup>66</sup>. Nessa primeira fase, após a aplicação de tais instrumentos, a ideia foi obter indicadores de autoconceito; autoestima; crenças de controle, agência e competência; ansiedade traço-estado; motivação escolar; e habilidades sociais dos aprendizes, no sentido de perceber, em linhas gerais, o perfil socioemocional dos aprendizes com os quais seria feita a Oficina de Teatro.

A segunda etapa, que compreende o tempo transcorrido pela Oficina de Teatro e a aplicação dos instrumentos “Frasas para completar” e “Questionário final”, o caráter da análise teve cunho qualitativo. Ou seja, objetivou-se levantar dados e analisá-los a partir das observações feitas pela pesquisadora (que também foi a “professora” proponente e ministrante da oficina). Tais observações tiveram como base dois momentos distintos: a) os encontros da oficina, a partir das anotações feitas *in loco* ou logo após o seu término, em diário organizado segundo tópicos de análise, o que lhe confere o caráter de observação participante<sup>67</sup>. Nesse sentido, ganha destaque a interação (mediação) entre a pesquisadora/professora e os aprendizes, no intuito de fomentar não só o aprendizado em teatro como também de incitar o diálogo e reflexão individual e coletiva sobre os seus fundamentos estéticos, éticos e desenvolvimentais, na busca por transformações que privilegiem o desenvolvimento socioemocional dos envolvidos. É preciso ressaltar, de igual maneira, que comentários e ações feitos pelos componentes da oficina de teatro, docentes e discentes, pais, supervisoras e/ou diretoras da(s) escola(s) envolvidas, fora do período da oficina, vez por outra, são trazidos para análise, no sentido de complementar, reforçar, ou ainda, ampliar o entendimento do fenômeno que ora analisado; b) a leitura e análise das imagens videogravadas das aulas de teatro, cujo suporte do registro de dados propiciou uma busca “recursiva”, ou seja, de trazer dados e elementos que pudessem interessar à pesquisa. Portanto, a partir das modalidades teatrais trabalhadas durante a oficina – Contação de Histórias, Jogos Dramáticos, Jogos Teatrais, Montagem Teatral e Apresentação Final -, foram selecionadas pela pesquisadora

---

<sup>66</sup> Tais teorias foram descritas e analisadas no presente estudo no Capítulo 2 – Perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento socioemocional da adolescência.

<sup>67</sup> Segundo Lüdke e André (1986, p. 29), “O ‘observador participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do seu estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma variada gama de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.”

momentos nos quais fosse possível observar a presença (ou a falta), bem como a evolução dos indicadores de desenvolvimento socioemocional entre os aprendizes.

Na terceira etapa de coleta de dados, após a reaplicação das escalas e inventários, a análise dos dados quantitativos extraídos desses instrumentos esteve envolta no esforço em fazer leituras e análises numa perspectiva sistêmica, ampliada, dos marcadores de desenvolvimento social e cognitivo, mas que consideram, ainda que de maneira pouco aprofundada, também o âmbito emocional, afetivo. Nesse momento, o empenho foi também o de trazer um comparativo entre os dois momentos de coleta de indicadores de desenvolvimento socioemocional (quantitativos), apresentando os seus possíveis avanços (ou retrocessos) em meio aos aprendizes. Ou seja, apresentar os seus marcadores significativos iniciais e finais (anos de 2012 e 2013, respectivamente) dos adolescentes envolvidos na Oficina de Teatro, de acordo com as medidas adotadas no presente estudo.

Por último, a Discussão dos Resultados é o momento em que se pretende cruzar os dados qualitativos e quantitativos à luz das teorias contempladas e desenvolvidas na fundamentação teórica, culminando nas Considerações Finais, em que se apresentam as implicações mais amplas, porém pragmáticas, das reflexões levantadas e analisadas no decorrer da pesquisa.

## PARTE IV

### RESULTADOS

#### 1 CONTEXTO DE COLETA DE DADOS

##### 1.1 ESCOLA A

O bairro onde se situa a *Escola A* encontra-se em uma região industrial, próxima a um grande entroncamento rodoviário estadual, onde moram trabalhadores, em sua grande maioria de baixa ou baixíssima renda. Inaugurada em 2010, foi construída num amplo terreno, apresentando arquitetura própria, com várias unidades ligadas entre si por extensas calçadas. Em um dos blocos em formato retangular estão as salas de aula propriamente ditas, amplas e iluminadas, com capacidade superior a 30 alunos cada. O acesso a elas é feito por corredores abertos, em torno de um pequeno jardim. O mobiliário é novo, carteiras e cadeiras anatômicas e coloridas. Uma das salas desse bloco, a sala de leitura e recreação, bem iluminada e arejada, com janelas basculantes servidas com cortinas persianas, colchonetes, tapetes, almofadas e brinquedos recebidos por meio de doação, foi um dos espaços destinados às oficinas de teatro desse projeto.

Em outro bloco retangular, equidistante do primeiro e separado por um grande pátio com calçadas e gramado, situa-se a sala de artes visuais, sala de dança, sala de artesanato. O ginásio de esportes, coberto, e o pavilhão onde são feitas as três refeições do dia (café da manhã, almoço e café da tarde) foram construídos mais ao fundo do terreno. Compõe o projeto arquitetônico ainda outro bloco, à frente do terreno, no qual se encontram a secretaria, direção, sala de atendimento aos pais e alunos, sala dos professores, biblioteca e auditório, com um pequeno palco e salas laterais que servem de coxia. A direção da escola também disponibilizou a sala de dança e o auditório para a realização das oficinas de teatro.

Seu modelo pedagógico é de educação integral para o Ensino Fundamental 1: as crianças entram às 8hs e saem às 16hs. O ensino regular acontece no período da manhã; à tarde, são oferecidas oficinas de artes,



informática, artesanato e esportes, as quais são dadas pelos professores do quadro docente da escola, professores estagiários contratados pela prefeitura, ou, ainda, por voluntários.

Desde o primeiro contato, a acolhida dos professores e alunos foi bem calorosa; na reunião com a diretora e a pedagoga ficou bem claro o quanto todos (docentes, discentes e funcionários) apreciam atividades artísticas, tanto no fazer quanto fruir arte. Contaram sobre o dia-a-dia do alunado, enfatizando as práticas artísticas desenvolvidas cotidianamente no contraturno escolar, além das aulas regulares de artes no período da manhã. Enfatizaram que os alunos são estimulados também a apresentarem o resultado dessas práticas no auditório da escola, por vezes convidando também os familiares. Por fim, concluíram que as mudanças, para melhor, do comportamento na escola pela grande maioria dos alunos, seja do ponto de vista social como no aprendizado em geral, é porque eles “sentem-se felizes, acolhidos, gastam a energia infantil de modo produtivo, lúdico” (sic). Quanto ao dia e horário das oficinas de teatro, ficou definido que seriam sempre às sextas-feiras, das 8hs às 10hs (as duas primeiras aulas), respeitando-se o horário do lanche dos alunos, servido das 9hs às 9hs15min.

O primeiro contato com os alunos da turma de 4<sup>o</sup> ano escolhida para realizar a coleta de dados foi feito em sala de aula, com a presença da professora regente da turma e da pedagoga. Nesta ocasião, foi feito o convite aos alunos para participar do projeto, explicando-o em todas as suas etapas, numa linguagem acessível aos mesmos. E deixado bem claro que somente com o consentimento deles e dos seus pais, ou responsáveis, poderiam fazer as oficinas de teatro. Neste sentido, foi distribuído um bilhete, um convite para os mesmos viessem a uma reunião, na qual seriam dadas todas as informações necessárias e seria então assinado o Termo de Consentimento Esclarecido (TCE), exigência do Comitê de Ética em Pesquisa. Também foi enfatizado sobre o número de participantes no período da manhã, no horário da aula de artes, que integrariam o projeto, e que se houvessem alunos interessados seria organizado outro grupo que teria aulas de teatro no contraturno escolar.

Foi “aquele alvoroço”: alunos querendo fazer perguntas ao mesmo tempo, sobre detalhes como “o uso de fantasias”, “apresentações fora da

escola”, “aparecer na televisão”. Ao reafirmar a importância dos pais ou responsáveis comparecerem à reunião de apresentação do projeto e de assinatura do TCE, muitos se exasperaram, pois, de acordo com eles, ninguém da família poderia vir, já que saem muito cedo para trabalhar.

De fato, na reunião estiveram presentes apenas seis mães, mulheres trabalhadoras que não poderiam se demorar na reunião já que precisavam “ir para o serviço”. Silenciosas, ouviram sobre o projeto; ao final, cada uma falou, tirando dúvidas a respeito; agradeceram e saíram rapidamente. A pedagoga comentou sobre o esforço que a escola tem feito, desde sua inauguração, para trazer os pais e familiares às reuniões e fortalecer a comunidade escolar; mas, que ainda esbarram nas questões relativas ao trabalho dos mesmos.

Após esse dia, a pedagoga informou que foi procurada por vários alunos que vieram justificar a ausência de seus pais ou responsáveis na reunião, indagando se poderiam levar o formulário de TCE para os mesmos assinarem em casa. Foi combinado que esses alunos levariam o TCE, que deveria ser lido atentamente pelos pais para só depois ser assinado. E, qualquer dúvida que ocorresse deveriam pedir maiores esclarecimentos à pesquisadora, no horário em que esta estivesse na escola, ou via e-mail, disponibilizado no TCE.

No total, 21 alunos trouxeram o TCE assinado. Conforme critérios já explicados anteriormente<sup>68</sup>, a pesquisadora selecionou 12 crianças para participarem da pesquisa, sendo que 11 crianças formaram um grupo adicional que passou a frequentar as oficinas de teatro no contraturno.

Já com a oficina de teatro em andamento há algum tempo, três outros meninos da mesma turma de 4º ano que não se dispuseram a participar desde o início solicitaram poder ingressar “no teatro”. Porém, conforme a regra estabelecida previamente e a todos explicada de antemão, isso não seria possível, mesmo na oficina do contraturno. Alunos de outras séries, durante todo o semestre, vez por outra abordavam a pesquisadora, perguntando “por que só alguns dos alunos de uma série tinham aulas de teatro?” Em conversas com os integrantes das oficinas, foram esclarecidos alguns dos motivos pelos quais alguns dos alunos se negaram a participar desde o início, por exemplo, o receio de não poder fazer mais as aulas de informática no contraturno da

---

<sup>68</sup> Ver Parte III, que versa sobre a Metodologia, no item 1.2, acerca do número e da seleção dos participantes (p. 211), do presente estudo.

escola, as quais aconteciam no mesmo dia e horário que ocorreria a oficina de teatro no período da tarde.

Desde o início das oficinas, tanto os alunos da manhã como os da tarde mostraram-se atentos e contentes. A turma da manhã, integrante da pesquisa, nos dois primeiros encontros mostrou-se um tanto quanto tímida em relação à filmagem das atividades, o que foi superado no decorrer do processo. Poucas foram as situações de “implicância” e desentendimentos de uns com os outros; predominaram as situações em que foi registrada alteridade entre os membros do grupo. Por exemplo, os alunos se preocupavam em começar a atividade com alguém ainda ausente por ter ido ao banheiro; ou informavam, logo no início, que “fulano(a)” não veio porque estava doente.

É importante ressaltar que atitudes amorosas não faltam nessa escola: certa vez, quando a professora regente da turma retornou às suas atividades, após a licença médica, todos os alunos da turma de 4º ano em questão encheram a lousa com palavras e desenhos carinhosos, escondendo-se para que, quando ela entrasse na sala, dessem-lhe um “susto”, seguido de um abraço coletivo – o que foi emocionante.

A frequência dos alunos foi excelente; vez ou outra alguma ausência, justificadas devido a problemas de saúde. Na passagem de séries do 4º ano para o 5º ano, uma aluna ficou retida e um aluno mudou-se com a família para outra cidade, de modo que em 2013 permaneceram na oficina de teatro 23 alunos. E no final do primeiro semestre desse mesmo ano um dos participantes foi transferido de escola devido a questões familiares e sociais de modo que esse aluno não participou da apresentação final teatral e das fases subsequentes de coleta de dados.

## 1.2 ESCOLA B

Situada em um bairro residencial de nível socioeconômico bem mais alto que a outra escola selecionada para a presente pesquisa, a *Escola B* funciona em um prédio escolar com aproximadamente trinta anos. A escola foi construída segundo o modelo padrão que vigora até os nossos dias: duas construções longitudinais ligadas por um corredor coberto; um pequeno pátio interno no qual as crianças fazem o lanche, salas de aulas com capacidade máxima para 30 alunos. No bloco maior e mais antigo o mobiliário é composto

por peças mais velhas e outras mais novas, e as carteiras e cadeiras são em fórmica e metal. Janelas amplas, em formato basculante, algumas já não se abrem mais, emperradas pelo tempo. Cortinas em pano; na sala dos professores e na sala de artes, tecidos finos, que deixam passar de modo mais intenso os raios de sol. O acesso às salas se dá por um extenso corredor, um tanto escuro. No outro bloco, menor e mais recente, o acesso às salas de aulas se dá por um corredor lateral, aberto para o pequeno jardim entre os dois blocos. Árvores e canteiros de flores compõem o jardim que circunda a escola, localizada num quarteirão inteiro.

A comunidade docente, à qual fui apresentada antes do início do projeto, recebeu bem a ideia da pesquisa, acostumados que estão com várias parcerias com a universidade e com as faculdades locais. Na ocasião, os professores, a maioria já com alguns anos de carreira no magistério municipal, estavam se organizando para promover um “dia do pastel”, cuja renda viria a se juntar com os poucos recursos financeiros que a escola dispunha para pagamento das despesas básicas da escola. A pedagoga da manhã, desde o primeiro contato, mostrou-se plenamente disponível em relação ao projeto, ressaltando a contribuição do mesmo não somente para os alunos envolvidos, mas para a educação em geral. Nesta ocasião, ficou definido que as oficinas de teatro ocorreriam sempre às terças-feiras, das 7hs30min às 9hs10min (as duas primeiras aulas).

O mesmo procedimento feito na *Escola A* repetiu-se: logo no primeiro encontro com os alunos, foi explicado como seriam as oficinas de teatro e o que seria necessário para poder delas participar. Alguns alunos fizeram perguntas, mostraram-se interessados. Mas a maioria ficou em silêncio, tímidos, encolhidos na carteira. Uma das perguntas que chamaram a atenção é “se as aulas de teatro acabariam logo, pois tem professor que começa, a gente gosta, depois ele vai embora”. A pedagoga, amavelmente, respondeu que isso não ocorreria de maneira alguma, pois é um projeto muito sério, um “estudo da universidade”. E que, infelizmente, os professores que “vão embora logo” é porque o contrato de estágio com a prefeitura termina, ou não é renovado. Após esse encontro, ao comentar com a pedagoga a quietude de muitos alunos, a resposta foi a de que vários alunos são filhos de pais pertencentes a

comunidades evangélicas, e trazem, por isso, um comportamento mais reservado.

Na reunião estiveram presentes dez mães de alunos, que escutaram atentamente a exposição feita sobre o projeto. Algumas se mostraram efusivas com a ideia de seus filhos participarem, já que estes eram “muito tímidos” ou “muito espoleta”, ou ainda, “sem rumo”. Este encontro, com início às 7h30min, teve a duração de trinta minutos, pois todas as mães alegaram que precisariam ir trabalhar. Porém, todas elas assinaram o TCE e agradeceram pela oportunidade de seus filhos “fazerem teatro”.

Na mesma manhã, a pedagoga alertou para o fato de que foi procurada por alguns alunos, que, da mesma maneira que na *Escola A*, vieram justificar que suas mães não puderam estar presentes, e se poderiam levar o formulário de TCE para os pais assinarem em casa. Deste modo, também nessa escola os alunos interessados levaram o formulário para que este fosse assinado em casa, alertados de as dúvidas poderiam ser sanadas pela pesquisadora, no horário em que esta estivesse na escola, ou acessada pelo e-mail disponível no formulário do TCE.

Ao todo foram 14 alunos que tiveram o TCE assinado pelos pais, sendo que uma aluna, antes mesmo de começar a aplicação das escalas, anunciou que seus pais voltaram atrás e a proibiram de “fazer teatro”. Em relação aos demais alunos da turma, a pedagoga comentou que, embora tenha reforçado a importância educacional do projeto em conversa na sala de aula e com os pais que eventualmente tinham aparecido na escola, o fato é que a resposta obtida foi no sentido dos pais proibirem por “não gostarem” da ideia dos filhos “fazerem teatro”.

Nesta escola, então, 13 alunos iniciaram a primeira etapa de coleta de dados, com a aplicação das escalas padronizadas; decidiu-se que os mesmos 13 iniciariam as oficinas de teatro, pois seria injusto que somente um aluno dentre os que se mostraram interessados não pudesse participar do projeto. O espaço destinado foi a sala de artes ou uma das salas do bloco mais novo da escola se, porventura, aquela fosse necessária para algum outro evento da escola. Formou-se um grupo heterogêneo, tanto do ponto de vista de gênero, quanto de temperamento; a maioria dos alunos se mostrou bastante ruidosa, com várias dificuldades relacionais: comentários maldosos entre si,

alguns preconceituosos; comportamento agressivo (“soquinhos”, puxadas de cabelo, rasteiras, conclamação a enfrentamentos corporais, por exemplo). A maioria apresentou dificuldades também no que diz respeito à atenção e à motivação, via de regra, “reclamando” frente a uma nova proposição, negando-se, de início, a participar da atividade.

Não obstante, a frequência destes mesmos alunos no 2º semestre de 2012 foi ótima. Em ocasiões distintas, dois alunos justificaram sua ausência por motivo de “preguiça de ir pra escola”; os demais alunos faltosos justificaram que tal ocorreu por questões ligadas à saúde. Quatro alunos, os “mais quietinhos”, muitas vezes tentaram intervir em situações de enfrentamento, ainda que timidamente. Outro aluno, em tratamento por transtorno bipolar, alvo frequente de comentários por parte dos colegas, apresentou comportamento aparentemente apático, mas sempre observador, quieto, sentado em algum canto; salvo quando “esquecia-se de tomar o remédio”, passando a caminhar o tempo todo pelo espaço, interrompendo falas e ações de quem quer que fosse. Por outro lado, nestas ocasiões participou ativamente, mesmo que por alguns instantes, realizando as propostas e relacionando-se com os demais membros do grupo.

Em 2013, já no 5º ano, os mesmos alunos frequentaram a oficina de teatro, com raríssimas faltas, sempre por motivo de saúde. Inclusive, uma adolescente que nunca havia faltado, justamente no dia da apresentação final não pode participar porque se encontrava com forte dor de garganta, de modo que a mesma não preencheu o questionário final, que foi proposto logo após a finalização da representação teatral, cujas perguntas versavam justamente sobre esse momento vivido pelos alunos.

A participação dos adolescentes nas atividades teatrais em ambas escolas foi intensa, seja em ações proativas quanto em comportamentos sociais desconexos, hesitantes, agressivos o que exigiu da pesquisadora grande energia física e psíquica. E como tal intensidade e ebulição se espera que ocorra em atividades que envolvam teatro, pois nelas o que está em foco são as pessoas e seus contextos individuais, sociais e culturais, resulta em considerar que foram satisfatórios consoante os objetivos dessa pesquisa, conforme será apresentado, analisado e discutido no item a seguir, que abarca os dados coletados no seu decorrer.

## 2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 2.1 PRIMEIRA ETAPA DA COLETA DE DADOS: INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O sentimento de pertença pelo qual o adolescente consegue melhor situar-se e atuar no mundo, compreender a si, os seus processos internos, e também o outro e as coisas do mundo em suas dinâmicas existenciais (biológicas, culturais, sociais e psicológicas), perpassa seu desenvolvimento socioemocional, como foi procurado defender teoricamente nesse estudo. À luz das teorias cognitivas ou sociocognitivas do desenvolvimento humano, instrumentos de coleta de dados procuram construir dados, do ponto de vista quantitativo, para balizar pesquisas pertinentes aos aspectos internos do indivíduo (intra individuais) e as variáveis sociais do contexto escolar, lugar privilegiado para a aprendizagem formal e as trocas interativas, tanto do ponto de vista social como emocional para todos da comunidade estudantil.

A apresentação e leitura de alguns marcadores de estágio de desenvolvimento social e cognitivo – escalas e inventários – trazem no seu bojo, embora de maneira menos enfática, aspectos ligados à emoção, à afetividade. Por isso, nesse momento, o intuito é o analisar e discutir os dados numa perspectiva sistêmica, sendo os seus constructos compreendidos pelo viés do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* – STAA, no sentido de ampliar o entendimento do papel das emoções, enquanto categoria afetiva que põe em movimento os demais constructos do aparato psíquico, e assim, do desenvolvimento humano.

Na primeira etapa da coleta de dados, a aplicação de escalas e inventários, conforme já mencionado, intencionou também obter indicadores de desenvolvimento socioemocional no sentido de compor amostras heterogêneas em relação aos critérios de autoconceito, autoestima, sistema de crenças autorreferenciadas, ansiedade, motivação escolar e habilidades sociais, incluindo, porém, uma quantidade significativa de crianças com indicadores de possíveis comprometimentos em relação a um ou mais dos aspectos avaliados.

Acredita-se que tais objetivos foram cumpridos, consoante a apresentação, análise e discussão feita a seguir.

### 2.1.1 Escala de autoconceito

O intuito da escala multidimensional de autoconceito elaborada por Piers e Harris (1984) é apurar dimensões ligadas ao autoconceito do aprendiz, ou seja, descrições feitas pelo sujeito dos seus próprios atributos, como ele os percebe e acredita ser parte constituinte da sua identidade, da sua individualidade, independente de juízos de valor.

Composta por 80 itens, com respostas do tipo sim/não, a escala Piers-Harris procura observar as seguintes dimensões do autoconceito do aprendiz: comportamento; ansiedade; felicidade e satisfação; status intelectual e acadêmico; aparência física/atributos e popularidade. Nessa escala, é possível obter um escore que varia de 0 a 80: quanto mais perto de 80, mais positivo é o autoconceito do indivíduo.

No gráfico abaixo, pretende-se mostrar e analisar o nível de autoconceito dos adolescentes participantes do estudo empírico no seu estado inicial, ou seja, antes das oficinas de teatro, no seu escore total. Na apresentação em forma de pirâmide é possível essa visualização do escore geral dos alunos das duas escolas participantes: a *Escola A* e a *Escola B*.

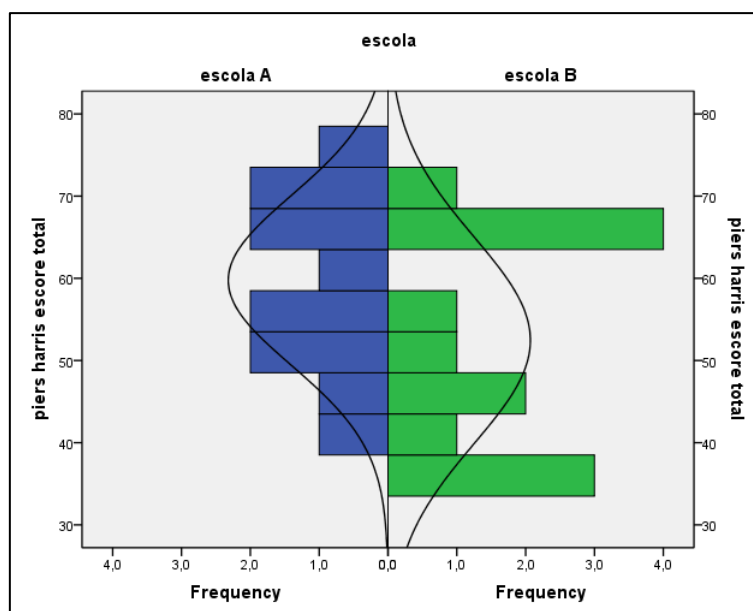


Figura 4 – Piers-Harris, escore total (coleta/2012)  
Fonte: PIERS; HARRIS, 1984. Portable IBM SPSS Statistics



- Dados da *Escola A*:

O grupo apresenta nível mediano de autoconceito, com uma média de 62 (que equivale a 77,5% em base percentual). Embora boa parte dos alunos se encontre próximo da média, somente um aluno se encontra no seu maior ponto no escore de 76 (que equivale a 95% em base percentual).

Metade dos alunos se situa abaixo da média do grupo; a outra metade dos alunos possui escore acima da média percentual do grupo e um deles quase atingiu a pontuação máxima.

- Dados da *Escola B*:

O grupo mostra um nível baixo de autoconceito, com média de 53 (que equivale a 44% em base percentual). Próximos a esse escore se localizam oito alunos, sendo quatro deles em torno da média. Seis alunos pontuam acima da média do grupo, cujo escore mostra maior autoconceito em relação aos demais alunos do mesmo grupo.

- Resultados das *Escolas A e B*:

Evidencia-se que os alunos da *Escola A* possuem maior autoconceito que a *Escola B*:

- a) A *Escola A* apresenta maior média enquanto grupo e na escala;
- b) Na *Escola A* os índices são mais elevados nas pontas da cauda, tanto inferior quanto superior.

A percepção inicial sobre ambas as escolas foi corroborada pelos dados obtidos, já que na *Escola A* os alunos parecem configurar melhor seus processos identitários e de *self*, provavelmente porque possuem uma relação mais afetiva com a escola. Tal fato foi observado desde o primeiro dia em que a pesquisadora adentrou o prédio escolar, pois os alunos demonstram mais alegria e satisfação em nele permanecer e participar das atividades pedagógicas e culturais. Sendo uma instituição de ensino em tempo integral, no contraturno diariamente são ofertadas oficinas artísticas e práticas esportivas.

É importante lembrar aqui que o prédio dessa escola foi construído com base em um projeto arquitetônico apropriado para o Ensino Fundamental, com

alas separadas por amplos espaços destinados a práticas culturais e esportivas, salas de aula que comportam adequadamente o número máximo de trinta alunos, arejadas, coloridas e iluminadas. Mostra-se um lugar aprazível e bonito para se estar nas muitas horas em que os alunos, professores e toda a equipe que nela trabalham, o que pode contribuir para a elevação do autoconceito dos alunos, pois são “eles” que lá estudam, fazendo parte desta comunidade escolar.

Na *Escola B*, embora situada num bairro de melhores condições sociais, econômicas e culturais, de início os adolescentes se mostraram retraídos, desconfiados, descontentes em sua maioria por precisarem “ir para a escola”. Nem a amabilidade do corpo docente e da equipe pedagógica amainava tal atmosfera. Trata-se de um prédio antigo com mobiliário quase todo mais velho, escuro, as salas são menores, menos arejadas porque muitas vidraças estão emperradas; ou seja, um ambiente não tão aprazível de se permanecer, apesar dos esforços em deixá-lo mais bonito, com enfeites e trabalhos dos alunos, bem como cartazes feitos pelas professoras e equipe pedagógica. No dia da primeira visita, quando foi feito o convite a todos os alunos de uma sala para integrar a oficina de teatro, uma adolescente (que depois fez parte do grupo da pesquisa) perguntou à pesquisadora se de fato “esse teatro” iria começar e continuar, pois, segundo ela, muita “coisa boa” começou ali e não continuou. Quando perguntada por que ela acreditava que isso acontecia, a aluna respondeu que “achava que os alunos eram malcriados”, por isso os professores iam embora; tal comentário causou exclamações afirmativas em muitos dos demais alunos que se encontravam na sala. Enfim, a partir desse momento foi possível perceber alguns indicadores da maneira negativa como muitos dos alunos desse contexto específico constroem seu “recheio” identitário, ou seja, suas crenças “sélficas” (entre elas, o autoconceito).

### **2.1.2 Escala de autoestima**

A escala criada por Rosenberg (2002) propõe-se a avaliar, de maneira unidimensional, o nível de autoestima dos aprendizes, via autorrelato, em 10 itens. Sendo uma escala do tipo *likert*, de quatro pontos (1-4), os participantes devem indicar o grau de concordância com a questão escrita, escolhendo uma

assertiva: *discordo completamente, discordo, concordo e concordo completamente.*

Na escala Rosenberg é possível levantar indicadores do grau de apreço ou estima que alguém possui de si mesmo; por exemplo, “Acho que tenho boas qualidades”; “Eu não tenho motivo para me orgulhar de mim mesmo(a)”. O gráfico em pirâmide, apresentado abaixo, demonstra os indicadores iniciais de autoestima dos adolescentes das duas escolas participantes da pesquisa empírica:

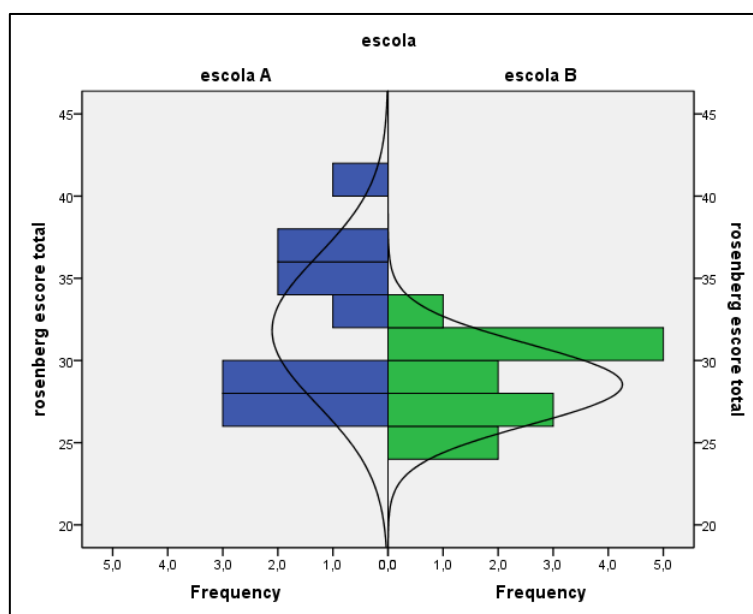


Figura 5 – Rosenberg, *escore total* (coleta/2012)  
Fonte: ROSENBERG, 2002. Portable IBM SPSS Statistics

- Dados da *Escola A*:

O grupo apresenta nível mediano de autoestima, com uma média de 32 (que equivale a 71,11% em base percentual). Entretanto, quase todos os alunos se encontram afastados do ponto mais alto da curva: seis adolescentes para baixo (50%) e seis para cima (50%). Somente um aluno se encontra no maior ponto, com escore de 40 pontos (o máximo possível de ser obtido na escala).

- Dados da *Escola B*:

O grupo mostra um nível mediano de autoestima, com uma média de 29 (que equivale a 64,4% em base percentual). Muito embora boa parte dos alunos se encontre próximo da média, e a distribuição tenha o seu maior ponto o escore 30 (que representa 66,7% do total), cinco alunos encontram-se abaixo da média, o que demonstra um número razoável de alunos que exibem uma autoestima geral negativa nesse grupo (38,46%).

- Resultados das Escolas A e B:

Evidencia-se que os alunos da *Escola A* possuem maior autoestima que a *Escola B*, ainda que nos dois grupos os níveis tenham alcançado a mediania praticamente no mesmo ponto da curva.

- a) A *Escola B* possui maior heterogeneidade na presença da autoestima entre os membros do seu grupo. Porém a *Escola A* apresenta maior média enquanto grupo e na escala;
- b) Na *Escola A* os índices são mais elevados nas pontas da cauda, tanto inferior quanto superior; portanto, são aprendizes cujo percentual de maior autoestima se destaca em relação aos alunos da *Escola B*.

No início do trabalho com os adolescentes no segundo semestre de 2012, os alunos, ainda no 4º ano, na sua maioria ainda apresentavam traços da infância, o que era possível observar nos aspectos físicos e no comportamento dos mesmos. Muitos até chegaram a afirmar que eram ainda crianças, outros já informaram categoricamente que eram “pré-adolescentes”, quando foram assinalar a idade nas fichas das escalas e inventários. Mas, no geral, se mostravam tranquilos com eles mesmos no que diz respeito ao fato de gostarem de si e valorar-se positivamente.

### **2.1.3 Inventário de crenças de controle, agência e competência**

O Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência – ICAAC, segundo Loos (2003), apoia-se na *Teoria da Ação* (Skinner, 1995; Heckhausen e Schulz, 1995; Baltes e Baltes, 1986; Skinner, Chapman e Baltes, 1988), e se centra nas crenças de controle relacionadas ao domínio acadêmico. Explora as seguintes dimensões: (a) expectativa de controle, (b) crenças de agência e (c) crenças sobre as relações meios-fins.

O ICCAC conta com 60 itens, cujo propósito é acessar dez fontes de controle do estudante, a saber: uma referente à expectativa geral de controle, quatro de crenças de agência e cinco de crenças de estratégia (meios-fins). As possibilidades de resposta agregam a percepção de frequência com que determinados eventos são ou não são controlados pelo indivíduo (*nunca, quase nunca, às vezes e sempre*).

No ICAAC não é atribuído um escore geral, sendo que as dez dimensões são avaliadas separadamente. Os 60 itens do ICCAC são distribuídos equitativamente entre os dez subgrupos de crenças acessados pela escala. As afirmações relacionadas a eventos negativos, classificadas como sendo de expectativa de controle ou de agência (que abordam eventos pessoais, isto é, orientados ao *self*), receberam pontuação na ordem inversa, com a finalidade de igualar a direção da crença.

Devido ao fato da escala envolver três tipos diferentes de crenças, ao mesmo tempo em que explora a utilidade ou o poder causal de eventos de natureza diferente, a opção foi a de não atribuir a cada aluno um escore geral, baseado na somatória de todos os itens da escala. Portanto, cada aluno obteve um escore médio em cada uma das dimensões, que varia dentro da amplitude de 1 a 4 (intervalos mínimo e máximo de respostas possíveis para cada item). Trata-se de uma média aritmética conseguida pela soma de suas pontuações dividida pelo número de questões incluídas neste subgrupo (não foi considerada, na média, a questão que o aluno eventualmente deixou de responder). Quanto mais próximos os valores do 4,0, mais forte o valor da crença.

Enquanto marcador inicial, o ICCAC será analisado em conjunto em suas várias dimensões, em gráficos do tipo *boxplot*, no qual se mostra uma maneira rápida e sumária de visualizar os resultados obtidos (dado o caráter multidimensional do instrumento). Os gráficos a seguir apresentam dados dos 25 adolescentes participantes da pesquisa empírica.

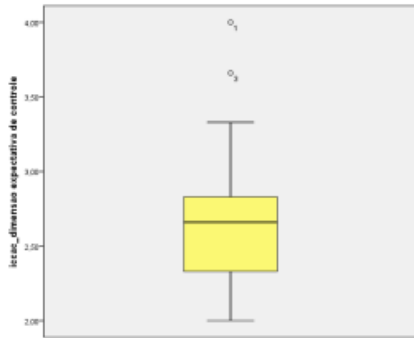


Figura 6 - Expectativa de controle (coleta/2012)

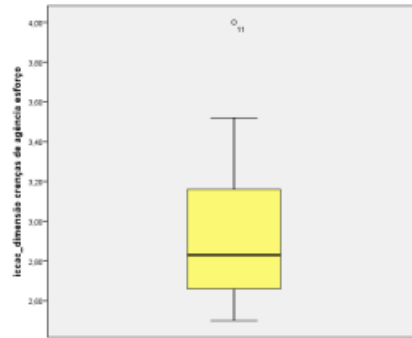


Figura 7 - Crenças agência esforço (coleta/2012)

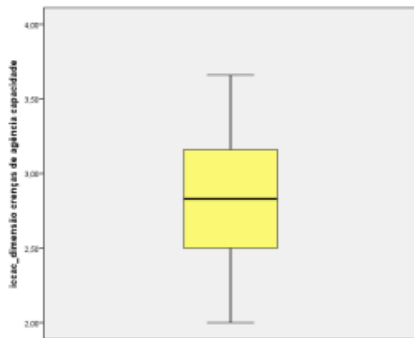


Figura 8 - Crenças agência capacidade (coleta/2012)

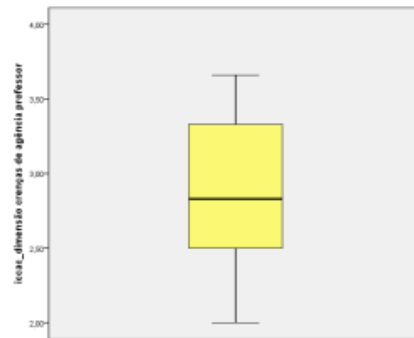


Figura 9 - Crenças agência professor (coleta/2012)

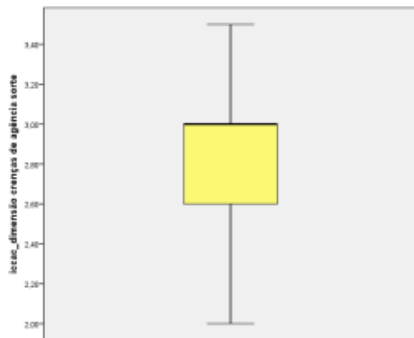


Figura 10 - Crenças agência sorte (coleta/2012)

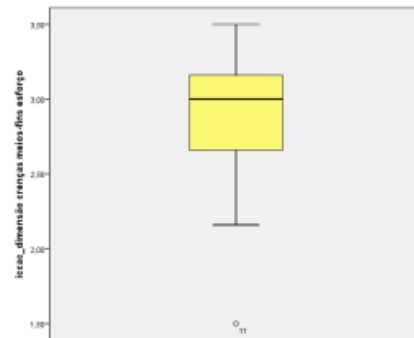


Figura 11- Crenças meios-fins esforço (coleta/2012)

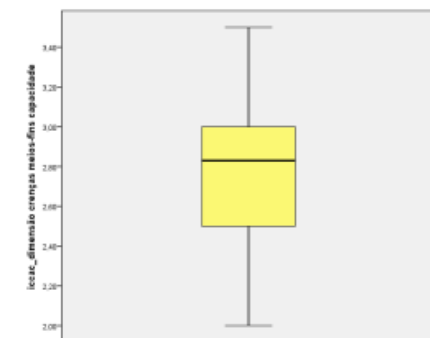


Figura 12 - Crenças meios-fins capacidade (coleta/2012)

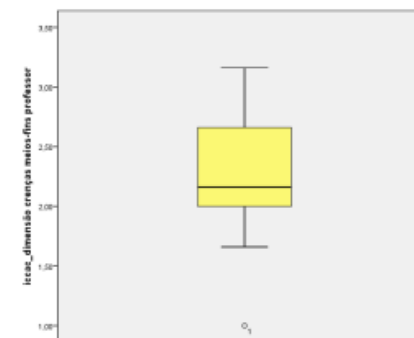


Figura 13 - Crenças meios-fins professor (coleta/2012)

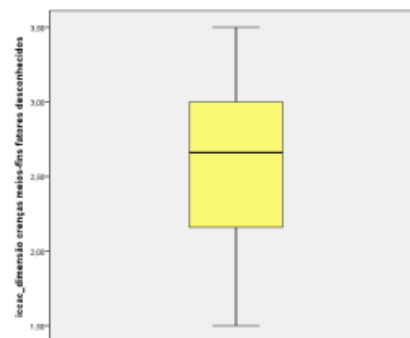
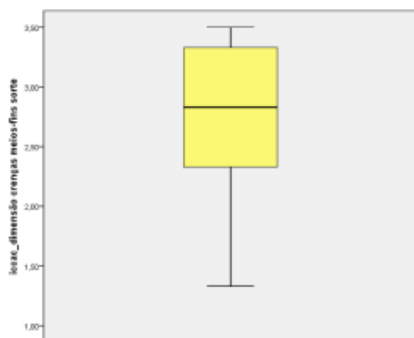


Figura 14 - Crenças meios-fins sorte (coleta/2012)      Figura 15 - Crenças meios-fins /Fatores desconhecidos (coleta/2012)

Fonte das figuras 6 a 15: Aplicação do ICCAC - SKINNER; CHAPMAN; BALTES, 1983; traduzida por Neri; Pelloni, 1996; adaptada por Loos; Neri, 2000). Portable IBM SPSS Statistics

No tocante às expectativas de controle, crenças estas que apontam para uma estimativa geral de sucesso sem referência a qualquer causa específica, os adolescentes dessa amostragem situam-se em torno do escore 2,7, distribuindo-se a maior parte dos demais alunos até o 3,3, o que parece demonstrar um bom grau de expectativa de controle. Dois adolescentes se destacam com escores de 3,7 e 4,0 (este último, escore máximo possível de ser obtido na escala), revelando excelente grau nessa dimensão.

As crenças de agência indicam em que medida uma pessoa se sente confiante, percebendo que tem acesso e pode acionar determinados meios para atingir um fim. Na dimensão de agência referente ao esforço a mediania encontra-se no escore 2,8, sendo que boa parte dos alunos está distribuída entre esse valor e o escore 3,6. Ou seja, um bom grau de crenças de agência esforço, o que pode informar que esses alunos acreditam na medida do poder do esforço para atingir sucesso na escola. Também nessa dimensão um aluno se destaca com escore máximo de 4,0 pontos.

As dimensões de agência e capacidade e as de agência professor apresentaram-se similares em termos de distribuição, apresentando ambas valores medianos de 2,8. As respostas fornecidas pelos participantes sugerem que eles acreditam em uma mesma medida no poder da sua capacidade e na ajuda que podem receber de seus professores, valorizando tais meios para alcançar êxito escolar. Já as crenças de agência e sorte foram as mais heterogêneas, levando-se em consideração a amplitude dos perfis das respostas. A mediania ocorreu no escore 3,0, sendo que 50% dos alunos encontram-se abaixo desse valor.

Os resultados indicam que os alunos se veem como capazes e inteligentes, e têm na figura do professor uma ótima referência, dado que a metade do grupo possui escores entre 2,7 e 3,4.

A agência sorte, por sua vez, conta com 50% dos alunos com escores acima de 2,6, revelando que a maioria dos estudantes se considera sortudo, ou percebe o elemento sorte como determinante.

Devido ao fato de que as crenças meios-fins (ou de estratégia) expressam expectativas dos indivíduos sobre a utilidade ou o poder causal de certos meios para se atingir um fim, entende-se que este grupo valoriza, predominantemente, o papel do esforço (Média=3,0) em detrimento dos demais recursos sugeridos pela escala, no que diz respeito à área acadêmica. Os recursos cognitivos ficam em segundo lugar, juntamente com as crenças de meios-fins sorte, ambos com média igual a 2,8. Supõe-se, desta maneira, que os alunos da presente amostra, embora se considerem suficientemente inteligentes, não atribuem à capacidade cognitiva um papel preponderante, tendo aparecido em igual medida a crença no fator sorte.

Processo semelhante parece ocorrer com os meios-fins professor (M=2,3), quando contrapostos os resultados encontrados na dimensão agência professor (M=2,7). Apesar de sua suposta capacidade de se manter em bom contato com o professor, de tê-lo ao seu alcance quando necessário, os alunos parecem julgar que isso não seja estritamente essencial para o progresso na escola.

E, finalmente, a possibilidade de que agentes desconhecidos possam interferir no sucesso ou no fracasso acadêmico também apareceu entre os adolescentes, embora não com muita força (M=2,7).

O esforço, agregado à capacidade intelectual, aparecem como crenças importantes para esses alunos, seja de controle ou agência, no que tange um bom meio para o êxito escolar. Mas os maiores escores, localizados nas dimensões ligadas ao fator sorte (agência M=3,0; meios-fins M=2,8), parece indicar que o sucesso escolar é obtido por meio de um fator que lhe é externo, independente do seu poder de controle.



### 2.1.4 Inventário de ansiedade traço-estado

O Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) constitui-se em duas escalas distintas de autorrelato, no sentido de aferição e medida dos estados ansiosos enquanto “traço” (característica pessoal de caráter um tanto quanto estável) (*A-Traço*) e “estado” (ansiedade que emerge associada a um contexto e um momento específicos) (*A-Estado*). O instrumento contempla 20 questões nas quais os aprendizes avaliam-se a si próprio numa escala de quatro pontos (padrão *likert*). São as quatro categorias: (a) Quase nunca; (b) Às vezes; (c) Frequentemente; (d) Quase sempre.

No gráfico em pirâmide, abaixo, podem ser visualizados os indicadores iniciais de ansiedade-traço (*A-traço*), seguido do gráfico também em pirâmide da ansiedade-estado (*A-estado*) dos adolescentes da *Escola A* e da *Escola B*, participantes da pesquisa empírica:

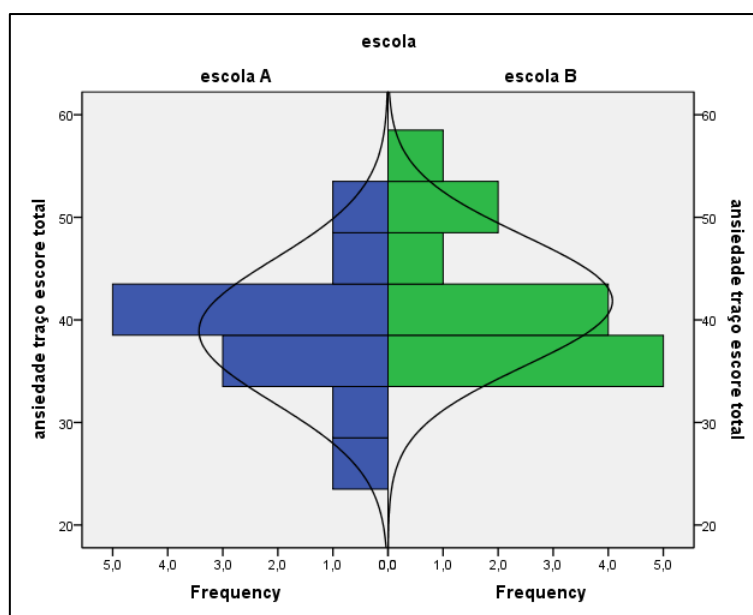


Figura 16: Ansiedade traço escore total (coleta/2012)

Fonte: Aplicação do Inventário de Ansiedade Traço-Estado - SPIELBERGER; GORSUCH; LUSHENE, 1979. Portable IBM SPSS Statistics

- Dados da *Escola A*:

O grupo apresenta nível mediano de A-traço, com uma média de 39 (que equivale a 65% em base percentual). A maior parte dos alunos se encontra próximo da média e a distribuição maior ocorre justamente no ponto mediano do grupo. De modo equitativo, nas bordas inferiores e superiores, há dois alunos em cada qual, sendo que dois alunos apresentam baixo índice de A-

traço, com escores 26 e 32 respectivamente (que representa 43,3% e 53,3% do total). E, na parte superior, dois alunos se encontram com maior nível de A-traço, cada qual com escores de 44 e 53 (que representa 73,3% e 80% do total).

- Dados da *Escola B*:

O grupo mostra um nível médio-alto de A-traço, com média de 43 (que equivale a 71,7% em base percentual). A maior parte dos alunos se encontra próximo da média; porém, a distribuição um pouco mais frequente ocorre em direção à borda inferior, com os cinco alunos do grupo com índices menores de A-traço.

Em direção à borda superior, quatro alunos apresentam os maiores índices de A-traço (o que equivale a 30,8% em base percentual). E praticamente fora do caule, um aluno que apresenta o maior índice de A-traço, com escore de 54 pontos.

- Resultados das *Escolas A e B*:

Evidencia-se que os alunos da *Escola B* possuem maior A-traço que a *Escola A*, pois:

- a) A *Escola A* apresenta menor média enquanto grupo na escala, o que representa menor ansiedade-traço em comparação aos alunos da *Escola B*;
- b) Na *Escola A* os índices são menores também nas pontas da cauda, tanto inferior quanto superior;
- c) A distribuição central no interior da curva, na região do ponto mediano, é equitativa nas duas escolas, perfazendo oito alunos em cada uma.

Os índices relativamente altos de A-traço dos alunos (considerando-se o grupo como um todo) já eram esperados devido à experiência anterior da pesquisadora no magistério e enquanto professora de oficinas de teatro para essa faixa etária, que aparenta ser constante entre os pré-adolescentes e adolescentes o traço da ansiedade. Indiferente da situação socioeconômica, o traço ansioso nesses estudantes quase sempre está atrelado às crises identitárias que as acompanham desde o início da adolescência, os quais

tendem a se acentuar no seu desenvolvimento dadas as súbitas e/ou frequentes mudanças biológicas e psíquicas de que são acometidos.

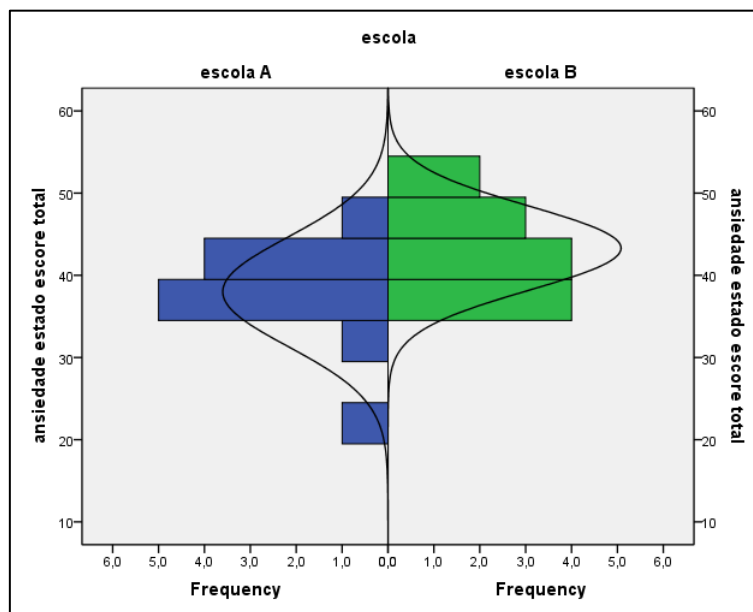


Figura 17: Ansiedade estado *score total* (coleta/2012)

Fonte: Aplicação do Inventário de Ansiedade Traço-Estado - SPIELBERGER; GORSUCH; LUSHENE, 1979. Portable IBM SPSS Statistics

É importante aqui lembrar que a aplicação do inventário de ansiedade estado (A-estado) foi realizada em momento posterior às demais, no sentido de se obter indicadores do nível de ansiedade dos alunos diante de uma situação mobilizadora – início das oficinas de teatro –, tendo em vista a pretensão de averiguar o seu grau frente a uma situação específica, e o quanto tal evento pode ser percebido como perigoso ou ameaçador, do ponto de vista da criança.

- Dados da *Escola A*:

O grupo apresenta nível mediano de A-estado, com uma média de 38 (que equivale a 63,3% em base percentual). A maior parte dos alunos se encontra distribuídos no ponto máximo da curva ou imediatamente ao seu lado, totalizando dez adolescentes. O maior escore que mostra o maior nível de A-estado é trazido por um aluno, que somou 48 pontos.

Chama a atenção um aluno que está situado na cauda inferior, com escore de 22 pontos, o menor índice de A-Estado do grupo.

- Dados da *Escola B*:

O grupo mostra um nível médio-alto de A-estado, com uma média de 43 (que equivale a 71,7% em base percentual), sendo que a maior parte dos alunos se encontram distribuídos no e ao lado do ponto máximo da curva. Chama a atenção do início da curva na parte inferior, que se deu a partir do escore 35, ou seja, acima do nível da média da própria escala (30 para 60), o que reforça o alto nível de A-Estado dos adolescentes desse grupo.

Outro dado que se destaca são os dois alunos que se encontram na parte superior da cauda, cujos escores são de 49 e 50 pontos, os maiores em termos de A-estado.

- Resultados das *Escolas A e B*:

Evidencia-se que os alunos da *Escola A* possuem menor A-estado que a *Escola B*, pois:

a) A *Escola B* possui maior heterogeneidade na incidência de A-estado entre os membros do seu grupo; embora a diferença não seja tão marcante entre as duas escolas no que diz respeito ao número de alunos cujos escores estão no ponto máximo da curva ou próximos a ela.

b) Na *Escola A* os índices são menos elevados na medida em que se observam as pontas da cauda, tanto inferior quanto superior.

É de se supor o aumento da A-estado entre aqueles que se encontram diante de uma nova situação a qual irão enfrentar; no caso, as oficinas de teatro. Nesses casos, o aparato psíquico se reveste da ansiedade enquanto um aparato mobilizador não só das defesas, mas também da busca de resiliência para ir ao encontro daquilo que não faz parte do repertório de recursos psicológicos do sujeito.

No caso dessa pesquisa, se vê “com bons olhos” o fato dos índices de A-estado de grande parte dos alunos ter se elevado, interpretados como reveladores da expectativa que tinham de iniciar tal proposta, ou seja, de fazer teatro na escola.

### 2.1.5 Escala de motivação escolar

Essa escala constitui-se um instrumento de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca de estudantes do ensino fundamental, com base na Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000a; 2000b). Sua base tem a forma de um questionário de 29 itens de avaliação de motivação adaptados à linguagem das crianças e adolescentes, tipo *likert* de cinco pontos, desde a alternativa “nada verdadeiro” a “totalmente verdadeiro”. Como se destina à crianças/adolescentes do Ensino Fundamental, a escala de alternativas de respostas foi alocada em quadrados de tamanhos crescentes, a serem marcados pelos estudantes. As afirmativas que compõem as subescalas são representativas dos seis tipos de motivação, propostos pela teoria da autodeterminação, agora com elementos das experiências das crianças entrevistadas, a saber: desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca.

Da mesma forma que no ICCAC, na referida escala de motivação não é atribuído um escore geral, sendo que as cinco dimensões são avaliadas separadamente, obtendo-se escores parciais de cada uma delas. Os escores por item podem variar entre 1 e 5 (limite mínimo e máximo das alternativas de resposta), de modo que quanto mais próximos os escores obtidos do valor 5, mais forte a motivação avaliada.

Enquanto marcador inicial, a escala de motivação escolar será analisada em conjunto em seus diversos níveis, por meio de gráficos do tipo *boxplot*, com os dados dos 25 adolescentes participantes da pesquisa empírica.

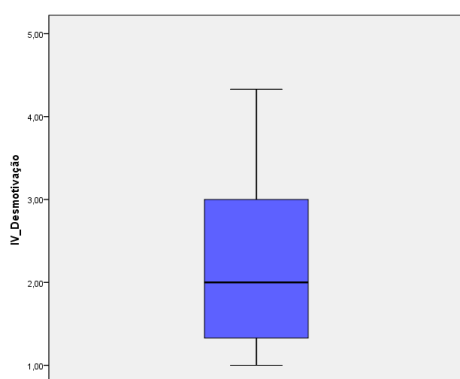


Figura 18 – Desmotivação (coleta/2012)

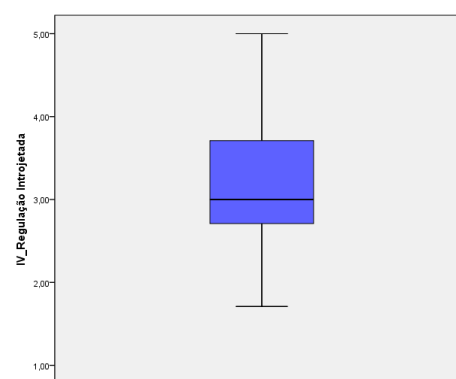


Figura 19 – Regulação Introjetada (coleta/2012)

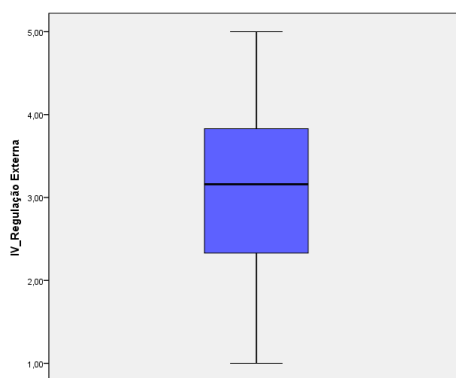


Figura 20 – Regulação Externa (coleta/2012)

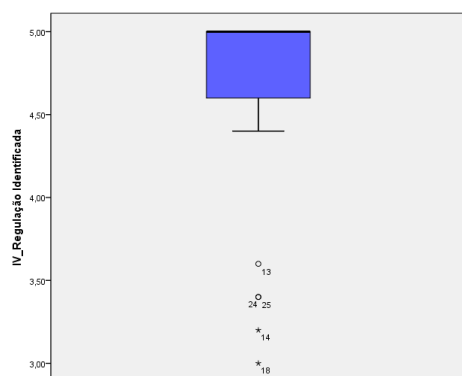


Figura 21 – Regulação Identificada (coleta/2012)

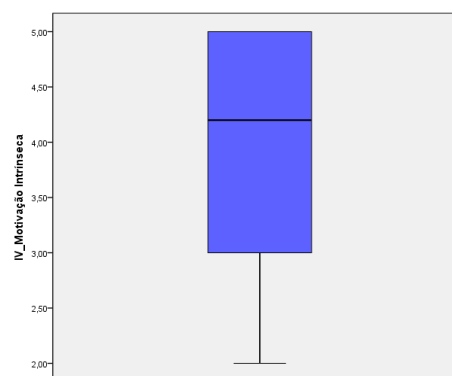


Figura 22 – Motivação Intrínseca (coleta/2012)

Fonte das figuras 18 a 22: Aplicação da Escala de Motivação Escolar - GUIMARÃES; BZUNECK, 2008. Portable IBM SPSS Statistics

No tocante à dimensão da *desmotivação*, na qual há ausência de regulação (de autonomia) do comportamento, os alunos dessa amostragem situam-se em torno do escore 2,0, distribuindo-se a maior parte dos alunos até o 3,0, o que parece demonstrar um grau alto de desmotivação.

Na dimensão da *regulação externa*, que revela traços frágeis de autonomia (quando o aluno se envolve em atividades de sala de aula para obter recompensa ou para evitar uma provável punição), os escores dos alunos estão distribuídos equitativamente em torno do valor mediano de 3,2; havendo, entretanto, grande heterogeneidade nas respostas dos mesmos.

Diferentemente ocorre na dimensão da *regulação introjetada*, que mesmo não sendo autodeterminada (apesar de interna ao indivíduo), envolve coerção ou sedução para agir de determinado modo; não sendo, portanto, uma escolha verdadeira dos alunos. No caso da presente amostragem, o valor mediano está em 3,0, similar ao da *regulação externa*; mas, ao contrário desta, a distribuição dos alunos está mais concentrada entre os valores dos quartis

(3,7 – superior; 2,8 – inferior). É possível observar também que 50% dos adolescentes possui maior pontuação entre o escore mediano (3,0) e o valor adjacente superior (5,0), ou seja, uma maior regulação introjetada.

Na *regulação identificada* (quando a motivação é percebida como pessoal porque o indivíduo concorda com sua importância e a aceita, seja por apreciação ou identificação), a metade dos alunos está próxima do valor mediano máximo (5,0). A outra metade também apresenta valores altos de escores, sendo o menor deles de 4,4 no valor adjacente inferior, estando 75% dos alunos da amostra acima deste valor. Pode-se, então, perceber que a maior parte deste grupo de alunos possui um alto grau de *regulação identificada*. Chamam a atenção os escores obtidos por cinco adolescentes (20% do total dos alunos), com escores fora da área limitante (um aluno com 3,6; dois alunos com 3,4; um aluno com 3,2 e outro com 3,0).

A média de 4,4 mostrada na *dimensão intrínseca* (que traz o nível mais elevado do *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação dos indivíduos no tocante à motivação escolar), sendo que 50% dos alunos estão acima desse valor, é indicativa de um grau médio de autonomia no grupo. Os alunos avaliados parecem ser possuidores de características positivas em relação à aprendizagem (esforço, persistência, criatividade e processamento profundo de informações). No entanto, há uma maior heterogeneidade nas respostas dadas pelos alunos no que se refere a essa dimensão, dada a amplitude entre os valores adjacentes (5,0 e 2,0). No quartil inferior, onde se encontram 25% dos alunos, há uma variação de valores medianos entre 3,0 e 4,4; portanto, valores que mostram grau mediano de motivação intrínseca.

Comparativamente, dentre as cinco dimensões ligadas à motivação escolar, as duas últimas que foram analisadas (a *regulação identificada* e a *motivação intrínseca*) trazem valores medianos (5,0 e 4,4 respectivamente), as quais indicam nível alto no *continuum* motivacional, possuindo fatores promotores de autonomia e autodeterminação para as atividades acadêmicas.

### **2.1.6 Escala de habilidades sociais**

O instrumento de aferição das habilidades sociais, em sua versão impressa, possibilita ao professor mediar a autoavaliação feita pela criança e/ou adolescente. Compõe-se de 21 itens, os quais mostram situações de

interação de crianças com crianças e também com adultos, sendo que em cada item apresenta-se uma situação seguida de três alternativas de reação: a *reação habilidosa* (esperada em crianças dessa faixa etária) e dois tipos de *reações não-habilidosas*. Tanto as situações quanto as reações são apresentadas sob a forma de imagens impressas nos cadernos (pranchas).

Na apresentação e análise dos resultados obtidos nesta escala será indicada a incidência dos três tipos de reações acima citadas, de modo a se obter dados gerais sobre as habilidades sociais do grupo pesquisado em ambiente escolar. Retomando-se o quadro intitulado *Características das Reações Habilidosas e Não-habilidosas Sociais e suas Reações*, proposto por Del Prette e Del Prette (2005, p. 21), foi possível apurar os seguintes indicadores nas *Escolas A e B*:

<p>I - <i>Reações não-habilidosas passivas</i>. São os comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que comprometem sua competência social por se expressarem predominantemente na forma encoberta de incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade e/ou por meio de esquiva ou fuga das demandas interpessoais em vez do enfrentamento.</p> <p>a) <i>Escola A</i>: seis alunos (50%) b) <i>Escola B</i>: sete alunos (53,8%)</p>
<p>II - <i>Reações habilidosas</i>. São os comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que contribuem para a competência social por sua coerência entre componentes abertos e encobertos, adequação às demandas e conseqüências obtidas.</p> <p><i>Escola A</i>: quatro alunos (30%) <i>Escola B</i>: dois alunos (15,3%)</p>
<p>III - <i>Reações não-habilidosas ativas</i>. São os comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que comprometem sua competência social por se expressarem predominantemente na forma aberta de agressividade física ou verbal, negativismo, ironia, autoritarismo e coerção.</p> <p><i>Escola A</i>: dois alunos (20%) <i>Escola B</i>: quatro alunos (30,7%)</p>

QUADRO 11 – INDICADORES DAS REAÇÕES HABILIDOSAS E NÃO-HABILIDOSAS (2012)  
FONTE: A autora (2014), com base em IMHSC-Del-Prette (2005)

- Dados do Pré-teste (Habilidades Sociais):

A *Escola A* apresenta melhores dados percentuais em *reações habilidosas* (30% em termos percentuais); já a *Escola B* exibe índice bem modesto (15% percentuais). Apesar da diferença entre as escolas, ambas mostram baixos índices, o que já no início das oficinas de teatro foi possível constatar, dada a pouca competência social observada entre os adolescentes das duas escolas.



Contudo, na *Escola A*, uma parcela expressiva de alunos (50%) exibiu nessa etapa *reações pouco habilidosas passivas*, o mesmo ocorrendo na *Escola B* (53,8%). Tal fenômeno foi realmente possível corroborar, pois os estudantes manifestavam traço de ansiedade mais elevado e comportamento esquivo, indiferente, por vezes.

Quanto às *reações não habilidosas ativas*, a *Escola B* trouxe o maior índice (30,7%), em comparação à *Escola A* (20%). Também esses dados puderam ser confirmados já nos primeiros encontros, dada a agressividade física e verbal observável entre alguns alunos, como trocas de ofensas, xingamentos, comentários depreciativos.

### **2.1.7 Discussão preliminar dos resultados**

O estágio inicial da coleta de dados contemplou dados de natureza predominantemente quantitativa que trouxeram muitas informações sobre o estágio de desenvolvimento socioemocional dos adolescentes envolvidos na pesquisa empírica. Logo após a coleta, o levantamento dessas informações serviu de base para formar os dois grupos de pesquisa, cada qual em uma escola municipal diferente, grupos esses heterogêneos do ponto de vista sócio afetivo.

Os adolescentes da *Escola A*, em todos os instrumentos utilizados (autoconceito, autoestima, crenças de controle, ansiedade traço e estado, motivação escolar e habilidades sociais), apresentaram dados mais positivos. Desde o primeiro encontro, por ocasião do início da aplicação das escalas e inventários, esses adolescentes se mostraram mais alegres, satisfeitos, tranquilos. Pareciam realmente gostar de estar na escola, fazer as atividades que eram oferecidas, principalmente as do contraturno, essas mais voltadas à cultura (artes e esportes). Tanto que nessa escola foi oferecida uma segunda oficina de teatro para os alunos que não foram selecionados para o grupo da coleta de dados, sendo essa oficina também ministrada pela pesquisadora, com a mesma duração, chegando ao seu final com uma apresentação teatral no mesmo dia da apresentação final feita pelos adolescentes que compuseram o grupo “oficial” da pesquisa. Quando indagados sobre o quanto gostavam da escola, todos eram unânimes em afirmar que “adoravam” a escola e que, se pudessem, “sempre estudariam ali”.

Ficou claro, então, o forte sentimento de pertença desses alunos à instituição escolar, sentimento também presente nas relações entre os colegas da classe e com as demais turmas. Muitos eram vizinhos, parentes, irmãos, primos entre si; não raro os adolescentes do grupo de teatro ajudavam os alunos menores, atendendo a pedidos dos alunos das outras séries, entre outras ações colaborativas.

Tal sentimento de pertença, agregado ao fato da escola dispor de espaço aprazível, de uma equipe pedagógica amorosa (porém enérgica), e o envolvimento constante dos alunos em atividades artísticas e esportivas, parecem mostra-se elementos importantes para se pensar a positividade desses dados. A questão econômica e social figurou apenas como pano de fundo, pois a *Escola A*, como foi nesse estudo descrita, localiza-se numa região de bairros com população muito pobre, com várias favelas e muitos problemas sociais (violência, principalmente).

Já a *Escola B* apresentou, em relação aos mesmos instrumentos, médias percentuais menores comparando-se com a *Escola A* e também em relação às médias particulares de cada instrumento. Exceção foi mostrada na escala Rosenberg de autoestima, na qual os adolescentes em questão atingiram escores medianos (tanto do ponto de vista da própria escala quanto da média percentual da turma). Chamou a atenção o alto escore no instrumento IDATE, tanto no A-traço quanto no A-estado, com os alunos desta escola apresentando os maiores índices em relação a todos os adolescentes participantes (*Escola A e B*). Tal fato pode ser comprovado também pelo fato da maior parte dos alunos encontrar-se na zona percentual de *reações não habilidosas passivas e ativas* no instrumento de avaliação das habilidades sociais, cuja soma foi de 83,7%.

Como anunciado anteriormente, desde o início os alunos mostraram-se muito preocupados em saber se as oficinas não seriam, por algum motivo, interrompidas, já que estavam “acostumados” com trocas e finalizações abruptas de atividades extracurriculares na escola, bem como mudanças frequentes dos professores de artes na escola. Além disso, constatou-se que nas primeiras atividades propostas nas oficinas de teatro a maior parte dos alunos desistia ou se negava a participar, perguntando se poderiam ir “brincar

lá fora”. Ou seja, cada pequeno desafio era tido, por esse grupo, como uma grande adversidade, algo “intransponível” e não desejado.

Seus sistemas de crenças revelaram os poucos recursos “séficos” para melhor atuar no mundo; o que contribuiu sobremaneira para diminuir o autoconceito e, por consequência, a autoestima. A motivação escolar, verificada tanto com o auxílio do instrumento padronizado utilizado, quanto por meio das observações *in loco*, apresentou-se bastante pobre: pouca autonomia, traduzida por constantes pedidos de ajuda “à professora” (pesquisadora); mesmo que fossem o tempo todo estimulados a agir, a descobrir soluções individuais e em grupo.

No contexto da *Escola B*, o sentimento de pertença dos adolescentes em relação à vida escolar desde o início mostrou um nível baixo, como atestado já na primeira sessão da oficina, conforme trecho de um dos relatos deste encontro:

*No transcorrer da contação de histórias, a personagem representada pela professora, após uma imaginária distribuição de pão, perguntou ao grupo: “[...] vocês não vão me agradecer [...]?!” Aluno Pedro: “eu não preciso agradecer porque eu não sou da escola”.*

Vale aqui adiantar que esse aluno, Pedro<sup>69</sup>, durante a maior parte dos encontros nas oficinas de teatro, recusou-se a participar ativamente das atividades. Durante a aplicação das escalas e inventários foi possível observar que também outros alunos manifestaram pouco apreço à escola, emitindo os seguintes comentários: “Acordar cedo pra vir aqui não é fácil” (Edmundo); “Não sei porque tenho que vir pra escola” (Claudio); “A escola é chata” (Isadora); “Eu não gosto de vir para a escola” (Mirieli), “Querida mesmo estar em casa jogando computador” (Noel).

No que tange aos valores da escala de motivação escolar, cujos gráficos apresentam os escores atingidos pelos alunos das duas escolas, foi possível perceber um grau mais elevado na dimensão da *desmotivação*, que trata justamente da pouca autonomia e do sentimento de “não fazer parte” que apresentava a maior parte desses adolescentes no contexto escolar. As demais dimensões (*regulação externa, regulação introjetada, e motivação*

---

<sup>69</sup> Todos os nomes aqui utilizados são fictícios, de maneira a preservar o anonimato dos alunos participantes da pesquisa.

*intrínseca*) trouxeram valores medianos, havendo grande heterogeneidade nas respostas, podendo-se inferir que, no que diz respeito a essas dimensões da motivação, há certa fragilidade e flutuação no grau de autonomia e nos quesitos sobre o senso de pertencimento e competência, localizadas enquanto dimensões “interiores” ou “exteriores” aos alunos. Embora mais homogênea, a *regulação identificada* é a que trouxe mais alunos que estão fora do limite de pontuação (cinco alunos no total). Ou seja, esses adolescentes não se identificam ou apreciam a mediação/intervenção de outrem; e por não concordarem, não percebem essa regulação como pessoal.

No ICCAC, instrumento de aferição das crenças de agência, controle e competência, o esforço, agregado à capacidade intelectual apareceram como crenças importantes para esses alunos, seja de expectativa ou de agência, no que tange a um bom meio para o êxito escolar. Mas os maiores escores, localizados nas dimensões ligadas ao fator sorte (agência  $M=3,0$ ; meios-fins  $M=2,8$ ) parece indicar que o sucesso escolar é obtido por meio de um fator que lhe é externo, independente do poder de controle percebido dos alunos das duas escolas.

A leitura desses indicadores pelo viés do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (STAA) pode indicar, num primeiro momento, que os adolescentes de ambas as escolas, de modo mais enfático na *Escola B*, possuem um invólucro identitário menos configurado, dado que os seus sistemas de crenças, alocados no *self*, trazem valores que apontam parca positividade nas referências que compõem a dimensão recursiva da psique. Estas, por sua vez, parecem receber pouca retroalimentação da dimensão criativa, nuclear, da resiliência, dada as ações “paralisantes”, por assim dizer, oriundas de seus altos níveis de ansiedade; além das dificuldades de se colocar em estado de alteridade, ou seja, de ir ao encontro do outro (o que foi indicado pelos altos valores em reações não-habilidosas ativas e passivas, mostrados pelos adolescentes). A pouca motivação escolar traduzida pelos indicadores aqui apresentados vêm corroborar a provável fragilidade da dimensão configurativa, identitária, dos mesmos, que não percebem/sentem no espaço escolar um lugar para aprendizados – uma vez que o fator “sorte” (um fator externo e pouco controlável) seria, segundo o sistema de crenças de expectativa da maioria dos alunos avaliados, a força motriz para o desenvolvimento.

Acredita-se, portanto, tomando por base o STAA e o aporte teórico de Vygotsky, que o teatro poderia vir a ser o *elum mobilizador* a fomentar a movimentação e o enriquecimento das dimensões psíquicas desses alunos, por meio da vivência de modalidades teatrais. Estas fomentariam, por sua vez, ações na dimensão criativa (resiliência ampliada) e na dimensão moduladora (alteridade) via ZDP e catarses, cujas trocas mediadas pela *afetividade ampliada* viriam a alimentar a dimensão recursiva (*self*); e este, por sua vez, fornecer novas referências que servem de base para a dimensão configurativa (identidade).

Segue-se a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos nas oficinas de teatro, no sentido de fornecer novos indicadores acerca de se o intento, descrito acima, pôde ou não ser efetivado.

## 2.2 SEGUNDA ETAPA DA COLETA DE DADOS: O TEATRO

### 2.2.1 Oficinas de teatro

Teatro, ZDP e catarse... *E agora, professora?*

“E agora, professora?” foi um termo recorrente durante a realização das sessões do trabalho empírico nas escolas, sobretudo na reta final em que se intensificaram os ensaios para a apresentação final, o espetáculo. Portanto, não por acaso, tal pergunta (ou seria um pedido?) que estampa o título desse tópico, serviu como inspiração ao esforço em relacionar o afloramento da ZDP e da catarse no desencadeamento das atividades teatrais junto aos aprendizes.

Durante as oficinas de teatro os alunos se confrontaram (ou se relacionaram) com o mundo à sua volta de diversas maneiras, viram-se diante de problemas e sentiram que a solução, ou pelo menos parte dela, encontrava-se na professora (pesquisadora), confiando a ela a continuidade daquilo que foi iniciado e que se conseguiu desenvolver, até certo ponto. Durante o processo, a emergência de ZDPs foi possível de ser inferida por inúmeras vezes nas sessões com os aprendizes e o elemento propulsor para tanto, acredita-se, residiu na confiança dos adolescentes em relação à professora (pesquisadora). Procurou-se, em todo o tempo, abrir espaços aos aprendizes para o diálogo

(poder questionar e se posicionar sem receios) e a colaboratividade (a vontade, o querer interagir, desde que houvesse possibilidades do outro usufruir da colaboração, ou seja, apresentar um nível compatível de desenvolvimento).

Em outras palavras, a construção da afetividade atrelada à ZDP trouxe, em sua essência, a condição da vontade de *afetar e se deixar ser afetado* na dinâmica de convivência entre a pesquisadora e os alunos, que se estabeleceu por dois semestres de oficinas. Nesse tempo, o *querer* foi de ambos os lados, dos aprendizes (o querer ouvir, falar, jogar, improvisar, brincar de representar) e da pesquisadora (o querer orientar, ouvir, também jogar, improvisar e brincar de representar junto com os adolescentes). Do contrário, não se poderia construir um cenário de aprendizagem e de afetividade, mas somente de instrução e cumprimento de metas cujos objetivos encerrar-se-iam em si mesmos, de maneira pontual e sem levar em conta o desencadeamento de todo o processo no qual se inseriam pesquisadora e alunos.

Assim sendo, mesmo com todas as dificuldades demonstradas pelos alunos, principalmente no que diz respeito à comunicação, ao uso da linguagem (seja verbal, corporal ou simbólica), em maior ou menor escala, foi possível observar o desencadeamento de processos que podem ser considerados como indicativos de zonas de desenvolvimento proximal em movimento. Durante grande parte das sessões em que houve o direcionamento das propostas de atividades, tais como jogos dramáticos e improvisação, fez-se preponderante a organização do trabalho pelo adulto, sem deixar os alunos abandonados à própria sorte. O constante incentivo para que todos se envolvessem nas atividades propostas, a reorganização dos jogos e a revisão de suas respectivas regras, de modo a respeitar o conteúdo teatral neles contidos, o empenho em criar um ambiente lúdico, porém respeitoso, no qual a capacidade de planejar, resolver e formular problemas, aliando a esses aspectos cognitivos os de ordem afetiva, constituiu a tônica do esforço empregado pela pesquisadora nas sessões em que os jogos dramáticos e teatrais ocorreram durante as oficinas de teatro.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que ambos os grupos permaneceram, praticamente, os mesmos durante toda a pesquisa. As desistências que ocorreram foram por causa de motivos de força maior (mudança para outra cidade, repetência e problemas pessoais graves). A

maioria dos alunos não faltava às sessões; entretanto, não residiu apenas no teatro ou na mediação constante da pesquisadora o sucesso desta assiduidade. A motivação de alguns (principalmente no primeiro semestre) poderia estar no simples fato em que não se tratava de uma aula formal, mesmo que esta estivesse inserida no ambiente escolar. Na *Escola B*, por exemplo, era comum ouvir dos alunos o seguinte pedido após as contações de histórias: “vamos brincar?” ou como se encontra registrado em depoimentos dos próprios alunos, destacando a fala do Noel: “O Claudio só vem pra escola em dia de teatro porque é aula livre”.

Ou seja, para alguns adolescentes, principalmente na *Escola B* (notadamente os alunos Pedro, Plínio, Claudio e Edmundo) as “aulas de teatro” tornaram-se “brincadeiras” e refugiar-se nelas, possivelmente, um conforto; diferentemente do que teriam numa sala de aula regular, com atividades, tarefas para casa, etc. Diante de um quadro como esse, foi admirável quando o compromisso formal surgiu (a Apresentação Final) e os adolescentes não desistiram, como também os demais alunos da escola que demonstraram elevada indisciplina durante as sessões. A “brincadeira” entre quadro paredes se materializou na apresentação final, diante de colegas e familiares. Ao que se acresce um detalhe: ninguém foi obrigado a participar, inclusive durante as sessões de coleta (oficinas) quando se propunha um jogo, uma improvisação ou ainda outra atividade, nas quais poderiam apenas observar, ou então desistir, de modo a não mais as frequentarem.

Conforme será apresentado e discutido em cada uma das modalidades teatrais desenvolvidas nas oficinas, observou-se que a maior parte dos adolescentes da *Escola B* possuía recursos que podem ser considerados escassos do ponto de vista socioemocional (fato que vai ao encontro dos dados extraídos a partir da aplicação das escalas e inventários realizada antes do início das oficinas), o que pode explicar, em parte, a indisciplina e a agressividade entre os mesmos. No entanto, na busca exaustiva da professora/pesquisadora de teatro em encontrar caminhos para canalizar a energia e a vitalidade dos mesmos para a realização de atividades criadoras em teatro, mantendo a ludicidade e o uso da imaginação, possibilitou que processos catárticos fossem desencadeados e aprendizagens fossem feitas,

contemplando aspectos motores, cognitivos e afetivos nos adolescentes envolvidos, tanto nos da *Escola B* como nos da *Escola A*.

Em outras palavras, o tempo todo se procurou estar atento às necessidades e particularidades de cada um dos adolescentes envolvidos, mas também dos mesmos enquanto grupo, o que resultou num vigoroso exercício de mediação por parte da professora/orientadora, de resiliência e alteridade, e consequente ampliação de seus próprios recursos sélficos, reconfigurando sua identidade enquanto pessoa e educadora, como também será comentado em maiores detalhes mais adiante. Pois também ela compartilhou e vivenciou momentos catárticos, principalmente ao ver e sentir os seus queridos “pupilos” deixando-se invadir pela alegria contagiante de brincar, de jogar representando, de apresentar e contar histórias, um exercício simples e sublime de humanidade.

Os processos catárticos foram muitos, “espalhados” ao longo de dois semestres de atividades, mas passíveis de serem aferidos via manifestação imediata, física e verbal, dos adolescentes. Corpos exultantes, explosões de risos, expressões faciais com olhares intensos, “viajantes” no tempo e no interior de si, vozes guturais, estremecidas que balbuciavam “nossa!!!!”. Contudo, também as catarses se tornaram conhecidas depois que passaram a ocorrer mais silenciosamente, pelos relatos dos próprios alunos nos muitos momentos de conversa, quando houve muitas trocas de impressões e sentimentos compartilhados entre os membros dos grupos. Na *Escola A*, diálogos mais tranquilos, pausados, de início um pouco tímidos; na *Escola B* ruidosos, por vezes desconexos. No entanto, no instrumento de coleta de dados intitulado “Questionário final”, aplicado logo após a apresentação teatral final, ficou documentado também de forma escrita os indicadores de catarses dos aprendizes, como serão apresentados e analisados mais adiante.

As modalidades teatrais desenvolvidas nas oficinas – contação de histórias, improvisações, jogos dramáticos, jogos teatrais, montagem e apresentação final – serão, assim, descritas a partir de momentos extraídos das sessões e considerados pela professora/pesquisadora como sendo os mais expressivos para os objetivos desse estudo, sendo analisados de maneira ampliada à luz das categorias enunciadas por Vygotsky – as ZDPs e catarses. Deste modo, episódios indicativos da emergência de ZDPs, que propiciaram



também a vivência de alguns dos momentos catárticos ocorridos em distintas etapas das oficinas de teatro, serão aqui relatados, os quais foram extraídos, principalmente, das observações feitas pela pesquisadora enquanto “professora de teatro” dos adolescentes, a partir da transcrição dos registros em vídeo feito de todas as sessões.

Também se procurou evidenciar que o tratamento dado para essas modalidades foi de modo a fazer preponderar o seu caráter *artístico*, nas quais se procurou enfatizar, a todo o tempo, que se tratava de *teatro* (e não atividades com fins de intervenção psicológica, no sentido estrito do termo). Por isso, nas análises e discussões, foram mencionadas as categorias<sup>70</sup> atribuídas a essas modalidades por autores que as estudam enquanto arte; mas que, conforme defendemos neste estudo, são indissociáveis do desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Por último, é importante ressaltar que a pesquisadora se mostrou aberta às variáveis condicionadas à cultura escolar e ao comportamento dos aprendizes, o que se mostrou também muito importante, uma vez que nem todas as sessões planejadas previamente foram realizadas, por motivos fora da alçada da pesquisadora (como chuvas torrenciais, mudanças de horários e reuniões sem aviso prévio, etc.). No entanto, tais eventos não prejudicaram o andamento das oficinas, pois são inerentes ao cotidiano das escolas, e saber lidar com isso sem perder o ritmo das práticas educativas é também um recurso que os professores/educadores necessitam desenvolver em sua trajetória profissional.

#### 2.2.1.1 Contação de histórias

Cabe ressaltar a presença constante da modalidade *contação de histórias* como um elemento também de caráter preliminar em várias sessões. Além de servir como referência na construção de narrativas e de seus respectivos personagens, foi essencial na promoção do diálogo entre os participantes das oficinas. Antecedia a história, normalmente, a descrição de uma situação vivida pela contadora (pesquisadora) que tivesse alguma similaridade com as situações ou personagens que seriam evidenciados na

---

<sup>70</sup> Tais categorias das modalidades teatrais abarcadas por este estudo estão destacadas em um quadro no Capítulo 2 (no tópico Procedimentos de Coleta de Dados), item 2.3.1.

história selecionada. Muitas vezes os ouvintes foram capazes de relacionar a experiência narrada e suas próprias vivências; desta feita, fizeram as vezes de narradores ao explanarem aos colegas momentos em família, fatos inusitados, desavenças entre colegas, entre outras, com riqueza de detalhes. Um exemplo disso ocorreu na sessão II, na *Escola A*:

*Para introduzir a contação de histórias, o diálogo com os alunos começou com o assunto “fortes chuvas” em virtude das condições atmosféricas da noite anterior. A pesquisadora explicou que, anterior às chuvas que caíram na madrugada, era seu desejo que chovesse mais, pois o nível dos rios estava muito baixo, o que prejudica o trabalho dos pescadores. Em seguida, perguntou se havia alguém na família deles que costumava pescar. Lotário respondeu que ele pescava. Após descrever como era o ribeirão que “cortava” o bairro, com o auxílio do colega Júnior descreveu os tipos de peixe que lá existiam. A pesquisadora interpelou admirada: “Aquele rio?! Que bom, é sinal que não tá poluído!”. Lotário replicou: “Mas tá acabando professora, tem tipo aqueles bichos, como que é? Capivara no rio, aquele dia tomei um susto. Eu pescando lá, veio aquele bicho por cima assim do rio, tirei a minha vara e saí correndo...” (risos de todos).*

O tema serviu como mote para inserir no contexto do diálogo a história do pescador João (lenda da Iara), sendo possível, a partir da fala dos que se manifestaram, obter várias informações a respeito do cotidiano daqueles adolescentes para além do que vivem no contexto da escola.

Na *Escola B*, sessão I, a situação abaixo transcrita a partir dos registros videográficos, mostra o envolvimento dos alunos com a história contada, e as conexões com sua vida pessoal:

*A pesquisadora contextualizou a obra que seria contada (O macaco e o coelho, recontada por Monteiro Lobato) e indagou os alunos sobre a amizade do macaco e do coelho (personagens da narrativa). Pesquisadora: “Tal amizade, que pra vocês parece absurda... será que é absurda?” [...] Aluno Noel: “Que é que tem? Qualquer um pode ter amizade com outro”. Pesquisadora: “[...] isso mesmo, houve um tempo em que macacos e coelhos eram amigos [...]”. Na medida em que a contação se desenrolou, o grupo se divertiu com a interação da contadora. A contação transcorreu bem até que num momento a pesquisadora se confundiu, trocando os personagens. Imediatamente, o aluno Claudio interrompeu a narrativa: “Professora... o rabo era do macaco!” Pesquisadora: “O que eu falei?” Claudio: “Coelho!”. De maneira a terminar a contação, a pesquisadora concluiu que foi por causa desta briga (narrada aos alunos) entre o coelho e o macaco que até hoje eles não são amigos. O aluno Noel faz um gestual representando o coelho amarrando os macacos. Pesquisadora: “Você é favor dos coelhos, então?” Noel: “Sim, tenho dois coelhos lá casa, como é que não vão ser a favor?!”.*

A modalidade em questão (contação de histórias) ainda foi a responsável pelo desenvolvimento de um repertório que se tornou referência na definição da história que seria por eles roteirizada e feita a montagem com vistas à apresentação final.

Assim sendo, a contação de histórias tornou-se uma prática essencialmente interativa (ouvinte/narrador/protagonista), orientadora e recursiva na construção de personagens para os jogos que integraram as oficinas bem como apresentação final. Na *Escola B* tornou-se o momento em que mais foi possível estabelecer um canal de comunicação, não apenas entre professora e alunos, mas também entre os alunos.

Na *Escola A* foram seis sessões com contação de histórias; na *Escola B*, sete sessões. O repertório de histórias foi praticamente o mesmo nas duas escolas (com exceção de duas delas), escolhidas pela pesquisadora devido à riqueza cultural que encerram, pois sendo da tradição oral, mostram a diversidade dos modos de ser e sentir dos seres humanos. Fábulas e contos recontados por autores brasileiros (Luís da Câmara Cascudo e Monteiro Lobato) e três mitos gregos (*Eco e Narciso*, *Zeus e Dioniso*); essas histórias, sem danos à questão da autoria, puderam ser narrados e adaptados livremente nas improvisações, jogos dramáticos e teatrais, bem como na elaboração do roteiro na montagem com vistas à apresentação final. E, como foi dito acima, serviram também como mote (preparação) para a atividade que a seguiu; por exemplo: o mito de *Eco e Narciso* para o jogo teatral do espelho; *As irmãs tatas*, de Câmara Cascudo (que narra a história de três irmãs com tatibitate), para o jogo tradicional *Isto aqui é uma flor* (no qual se joga simulando, brincando de dizer uma frase de várias maneiras, com diferentes sotaques). Na *Escola B*, na quinta sessão, aconteceu o seguinte fato, transcrita a partir da videogravação feita:

*Após a contação do mito de Eco e Narciso, se deu o jogo teatral do espelho, no qual havia revezamento do líder que criava o gestual corporal e conduzia o jogo sendo repetido pelo outro como se estivesse na frente de um espelho. A dupla formada por Edmundo e Carlos, com muitas dificuldades seguia jogando, principalmente pela falta de concentração de Edmundo. Chegou um momento em que o mesmo, ao ver Carlos repetindo um gesto feito por ele, disse em voz alta e surpreso: “Mas isso quem faz todo dia é meu pai! Ele é que nem um Narciso se olhando no rio!”*

A descoberta da “presença” do pai em seu próprio gesto, e do que isso poderia significar (narcisismo), leva a crer que Edmundo principiou um caminho de descoberta de si, do que é seu e o que é de seu pai (e que está incorporado a si), pois este adolescente, como foi possível observar nos encontros semanais, é o que se esforçava, e muito, para ser o centro das atenções, interrompendo diálogos e atividades feitas pelos demais colegas de maneira intempestiva, e improvisando personagens e situações nas quais sempre procurava se destacar em relação aos demais.

Embora as atitudes individuais em relação às histórias tenham se diferenciado, é fato que todos os adolescentes, nas duas escolas, silenciavam no momento da contação de histórias; um silêncio quase absoluto, vez ou outra interrompido com alguma interjeição ou pergunta sobre a história narrada. O momento de dialogar sobre a história ouvida acontecia no mesmo dia (o momento da finalização das sessões invariavelmente ocorreu com uma conversa, ou seja, com o diálogo sobre as atividades feitas relacionando-as com experiências pretéritas, bem como com aspectos importantes do fazer teatral). Mas houve situações em que o *feedback* se deu em outra sessão, atrelada a situações vividas pelos aprendizes, de modo espontâneo, quando as conexões foram estabelecidas pelos adolescentes, ou ainda, quando a professora/pesquisadora levantou questões nas quais fazia referência às histórias vividas pelos personagens e contadas noutra ocasião.

Como exemplo, na *Escola A*, uma história da tradição oral que foi narrada em forma de jogo dramático na primeira sessão em 2012, “...que eu vou para Angola”, recontada por Ruth Rocha, foi lembrada pela aluna Bartira meses depois, na primeira sessão de atividades teatrais em 2013 (nona sessão):

*Quando em conversa com os aprendizes sobre as férias, o que haviam feito, do que tiveram saudades ou do que lembravam das aulas de teatro, Bartira contou que sempre ria quando lembrava da macaca, personagem dessa história. Quando a professora/pesquisadora perguntou o porquê ela havia gostado tanto de uma macaca “daquelas”, a adolescente respondeu: “Eu gostei dela porque ela é diferente de mim... Morro de rir só de pensar! A macaca é safada que só, apronta um monte, se diverte. Mas não faz mal a ninguém... Eu sou muito séria, certinha.”*

Ou seja, durante meses essa história “acompanhou” a adolescente, no decorrer de um processo no qual emergiram ZDPs e catarses (pois a aluna gargalhou quando esse conto foi narrado na primeira sessão), tempo no qual sua psique pôde processá-la, e devido a sua ótima compleição psíquica (como foi aferido nas escalas e inventários) era possuidora de recursos tais (nível de desenvolvimento potencial) que a habilitaram a fazer trocas e chegar a aprendizados importantes sobre si mesma, que envolviam a (re)configuração de sua própria identidade.

Na *Escola B*, sessão IV, foi possível observar uma maior participação verbal de alguns dos adolescentes, antes e durante a contação de histórias; mas, também, as dificuldades de linguagem e de compreensão do enredo. Interessante observar que dois dos adolescentes dessa turma, que conforme informações da equipe pedagógica possuem déficit de atenção devido a transtorno bipolar e hiperatividade (Pedro e Mirieli, respectivamente), mostraram-se os mais observadores e com grande capacidade de imaginação, conforme se pode observar por meio da transcrição da videogravação de parte dessa sessão:

*Nesse dia, foram necessários cerca de cinco minutos para conseguir a atenção dos alunos e iniciar a contação. Alunos Claudio e Pedro estavam ainda mais agitados. Desavenças entre alunos surgiam a todo o momento, inclusive com palavras de baixo calão. Edmundo, referindo-se a Pedro, disse: “Pode continuar a história, esse aqui é louco da cabeça”. Então, a pesquisadora fez uma pausa e tentou dialogar, buscando desconstruir os comentários preconceituosos que ali foram externados. A história escolhida para contar naquele dia, “Os sete corvos”, dos Irmãos Grimm, justamente continha elementos para tanto, pois narra as consequências funestas de maldizer, “amaldiçoar”. Então, no transcorrer da narrativa, a pesquisadora, referindo-se aos personagens, perguntou ao grupo: “E o pai dos meninos poderia ficar tão nervoso assim e dizer aquelas palavras?” Isadora respondeu: “Dizer coisa ruim traz coisa ruim prá perto da gente!” Muitos menearam a cabeça, concordando, mas Claudio e Edmundo fizeram gesto de descaso. A pesquisadora então disse: “Vocês acham que eles tiveram a coragem de dizer a verdade?” (de contar ao pai que haviam derrubado o balde no poço e assim não poderiam trazer água para batizar a irmã que parecia estar prestes a morrer). Pedro, imediatamente respondeu: “não porque eles eram corvos... e o pai não ia acreditar”. Este subterfúgio foi utilizado para se constatar se o grupo estava seguindo a história e como a narrativa era capaz de despertar maneiras diversas de compreensão. Na medida em que a narrativa evoluía e o tom de voz da pesquisadora acompanhava o “ritmo” de suspense, foi possível perceber a maioria dos alunos compenetrados, o que não significava, porém, estarem processando as informações da mesma maneira. No trecho final da história, mais uma vez, a professora/contadora recorreu ao diálogo,*

*dirigindo perguntas ao grupo sobre determinada passagem da narrativa. Pesquisadora: “O que vocês acham que aconteceu com os sete corvos?” Noel: “Que os corvos viraram sete pedras?”; Pedro: “O anel que tem o poder”; Pesquisadora: “É o anel que tem o poder?” Claudio: “Anel não tem poder!” Mirieli: “É o ossinho!”. Pesquisadora: “O ossinho foi perdido, não foi?” Pedro: “Mas, e o pão?” Pesquisadora: “O pão há muito tempo a menina já tinha comido, o que vocês acham que aconteceu?” Mirieli: “Mas ela não tinha comido?” Pesquisadora: “Faz muito tempo, durante a viagem”. Claudio, dirigindo-se a Mirieli: “Ah! Você não entendeu nada da história, ela comeu o pão antes, você tá pensando que ela vai pegar o pão?” Pedro: “Os corvos vão achar que ela não era irmã”. Noel: “Eu acho que quando ela for lá, vai desculpar eles e quando acontecer isso eles vão virar humano de novo”. A pesquisadora dirigiu-se, então, aos que estavam calados, indagando-os sobre o que poderia acontecer com a personagem; porém, os mesmos ficaram em silêncio.*

Chamou a atenção, sobremaneira, a fala de Noel, que foi o que “acertou” o fim da história, consoante o narrado pelos Irmãos Grimm. Sua conclusão, que preconiza o perdão e amor como solução da maldição dos irmãos (sete corvos), demonstra seu olhar sensível, altero, o que em princípio contrastava com suas ações tímidas, tensas, “pouco naturais”, e, por vezes, até deselegantes, fazendo comentários por demais irônicos relativamente aos demais colegas. Seu invólucro identitário, aliás, também nos marcadores finais e iniciais coletados neste estudo, mostraram baixos índices de autoconceito, autoestima, crenças de controle, motivação e habilidades sociais. Porém, fatos como esse durante a oficina, que mostram “um outro lado” de Noel, revelam o que ele procura disfarçar e esconder de todos.

É interessante observar que, intuitivamente, se estabeleceu também previamente conexões entre as histórias a serem contadas (selecionadas pela pesquisadora) e as histórias que os alunos viriam a contar, sem nenhuma informação ou comunicação prévia entre a pesquisadora e os adolescentes. O relato seguinte, extraído da videogravação, vai ao encontro dessa afirmativa, tendo acontecido também na *Escola B*, na sessão XIII, na qual havia sido programado o conto tradicional recontado por Câmara Cascudo, “O compadre da morte”:

*Ao se acomodarem para iniciar a sessão, o aluno Claudio comentou sobre um acidente de trânsito ocorrido no bairro no dia anterior. Mostrou-se impressionado com o ocorrido. A professora pediu, então, para ele contar aos seus colegas o que vira. Mas Claudio narrou outra história: “Minha mãe foi ontem até o portão me chamar para entrar em casa e viu duas*

*crianças, que pareciam mortas, brincando comigo e meus amigos.” (o grupo emite um som de espanto). Claudío continuou: “Minha mãe olhou do portão e disse que tinha duas crianças gêmeas”. Ele alega estarem em quatro jogando bulica (bolinha de gude), entretanto, a mãe observou seis (ênfatisa). Marialva pediu a palavra e também contou uma história envolvendo a sua mãe também relacionada a “visagens”. Outra aluna (Caroline), também se manifesta com a história de seu familiar que viu o lobisomem quando trabalhava como guardião numa fábrica de caixão. Ao iniciar a contação da história programada para esta data (O compadre da morte), Claudío interrompeu e contou outra história, a de uma menina que fora atropelada na linha do trem. Ele afirmou que toda vez que olha para a referida linha, consegue enxergar a menina. Repetiu, gesticulando, como a menina sofreu acidente, enroscando-se nos trilhos. Professora: “Viche! Essa coisa dá impressão que só em desenho animado que se enrosca o pé no trilho... E aconteceu de verdade [...]” Mirieli então comentou: “É... Só que no desenho vive ainda”. Isadora pede a palavra: “Outro dia eu tava assistindo um filme, né? Com meu pai, aí tinha... tinha três irmão... aí sabe? Tavam na linha do trem. Aí os dois irmãos deu tempo que eles viram o trem tava vindo e saíram correndo. E aí o outro [...] não conseguiu tirar (faz o gesto de estar com a perna presa) [...] daí o trem passou por cima da cabeça do menino”. Noutra relato, logo na sequência, é possível entender porque a história do acidente de trânsito impressionara tanto Claudío. Na rua da ocorrência, ele costuma andar de bicicleta em alta velocidade, explicou. Os relatos duraram quase vinte minutos iniciais da sessão. Diferentemente de outras ocasiões, os alunos não falavam ao mesmo tempo e respeitaram a vez de falar (quem tinha uma história para contar). Após esse tempo, a professora iniciou tranquilamente, a contação planejada, livro em mãos. A contação transcorreu bem, não houve transtornos comportamentais, comentários depreciativos ou maldosos. Logo que acabou a história, ouviu-se a voz de Claudío, com expressão serena: “Vamo brincá?”*

O simples exercício de contar, como também de poder ser ouvido e ouvir, principalmente nesse dia, teve a capacidade de acalmar a todos, e a atividade que se seguiu pôde ser feita normalmente, com um ótimo aproveitamento. Tornaram-se mais concentrados, trabalharam mais em equipe. Acredita-se que, pela intensidade das narrativas, o tom extremamente verossímil que os adolescentes imprimiram ao contar e o silêncio que acompanhou essas histórias, a imobilidade dos corpos, a grande atenção de todos, inclusive na história do “Compadre da morte”, contada pela pesquisadora, tornou-se uma ocasião em que vários alunos vivenciaram processos catárticos, com trocas intensas de emoções entre aprendizes e personagens, cada um sorvendo de modo a contemplar os próprios anseios de sua interioridade psíquica.

Soube-se, mais tarde, em conversas rápidas com alguns estudantes da *Escola B*, antes do início das oficinas (por exemplo, a caminho da sala em que ocorriam as atividades, ou logo após a finalização das mesmas) que alguns eram órfãos de pai, ou haviam “perdido” alguém da família a quem amavam, ou, ainda, que um bicho de estimação havia morrido. Esses adolescentes procuraram a professora/pesquisadora para contar isso, em um momento que estariam a sós, o que mostra a importância dessas ausências em suas vidas.

Na *Escola A*, sessão XIII, ao iniciar o conto “Os compadres corcundas”, os adolescentes pareciam não prestar atenção. Mas como em outras ocasiões que envolveram histórias com fundo misterioso ou de suspense, foi possível perceber em suas posturas corporais que passavam, aos poucos, a se interessar pela narração. Isso incluiu alguns momentos de *feedback* (diálogo) em que foi possível atestar que, de fato, estavam prestando atenção e seguindo a narrativa, consoante o relato de parte dessa atividade, mostrado a seguir:

*Pesquisadora: “O que o ‘povo esquisito’ cantava mesmo?” Alunos, em uníssono: “[...] segunda, terça-feira vai e vem [...]”. A história foi então interrompida. Pesquisadora: “O que vai acontecer no final da história?”. Vanda responde imediatamente: “Eu sei! O corcunda pobre vai ficar rico e o corcunda rico vai ficar pobre”. Todos os demais alunos assentiram. A história prosseguiu. Nesta altura da contação (cerca de 25 minutos após o início) o aluno Lotário começou a sair da roda e mexer em objetos próximos. A sala em que estavam (sala de espelhos) possui equipamentos que chamam a atenção dos alunos, “concorrendo” com a contação. Dirigindo-se a Lotário, a pesquisadora perguntou: “Lotário você não queria vir pra cá?” Júnior respondeu: “Ele falou que não quer vir mais, professora.”*

A história dos compadres corcundas, contada pelo povo via tradição oral, explana acerca de como, socialmente, a riqueza material faz com que ninguém deprecie ou menospreze o corcunda rico (pelo menos não em sua frente); o que não acontece com o corcunda pobre. Porém, ao longo da história fatos ocorridos alteram esse cenário de desigualdade. Na fala de Vanda, corroborada por todos os seus colegas, a comunhão de um princípio ético universal, pois a humanidade anseia pelos mesmos sonhos, de igualdade, justiça e harmonia entre o tudo o que existe, e tais aspirações se encontram nas histórias contadas desde sempre pela tradição oral.



Todavia, o aluno Lotário não se sentiu bem ao ouvir essa história e cogitou até mesmo não mais participar do grupo de teatro. Os motivos desse comportamento somente mais tarde foram esclarecidos por ele mesmo, em um dia de ensaio para a apresentação final, baseada nessa mesma história. É que sua família era “de gente pobre” e tinha “história de gente rica” que fez mal para a família dele. Esse mesmo adolescente, inclusive, escolheu na montagem fazer o papel do personagem que iria castigar o corcunda rico, e se divertiria muito com isso – justamente ele, um adolescente sério, sisudo, que procurou se esquivar inúmeras vezes de participar em várias atividades propostas durante as oficinas de teatro. Enfim, acredita-se ser mais um exemplo de processo catártico de depuração daquilo que “saturou”, ou seja, de fortes emoções negativas que foram, aos poucos, sendo reelaboradas. E a cada ensaio esse adolescente tornava-se “mais leve”, ensaiava brincadeiras com os colegas, ria mais.

Percebe-se, então, que gradativamente alguns adolescentes passaram a dialogar mais, mostrando-se mais desinibidos. Entretanto, observou-se que nas duas escolas a maior parte dos alunos possuíam muitas dificuldades no uso da linguagem, principalmente a verbal. Na *Escola A*, todavia, os alunos mostravam-se mais desenvolvidos na expressão corporal (coordenação motora, espontaneidade e criatividade) como será destacado nos tópicos de improvisação e jogos (dramáticos e teatrais), a seguir.

#### 2.2.1.2 Improvisação teatral

Cabe lembrar aqui a defesa feita nesse estudo das possibilidades educativas da improvisação no teatro, seja do ponto de vista cognitivo (envolvendo a mediação simbólica para a formação das funções psicológicas superiores) (VIGOTSKI, 2011), como também afetivo, com as possibilidades desenvolvimentais da capacidade criativa e imaginativa do ser humano. Por fim, ainda, social, já que o ato de improvisar alude ao repertório cultural do aprendiz, o qual é acumulado nas aprendizagens feitas interacionalmente nos ambientes em que vive e atua (VYGOTSKY, 1930/2013; 1998).

Na pesquisa empírica, a improvisação permeou todo o trabalho feito nas oficinas teatrais, de modo mais ou menos enfático. Enquanto categoria teatral autônoma, a improvisação em si ocorreu em dois momentos operacionalizados

em duas das vinte e quatro sessões. Porém, por se configurar uma característica dos jogos dramáticos e teatrais, neles também se fez presente, como, ainda, no processo de montagem teatral e na apresentação final. Nas modalidades teatrais mencionadas, a improvisação será analisada nos itens a elas reservados como parte do conjunto das atividades realizadas.

Na *Escola A*, a primeira atividade de improvisação em si ocorreu na sessão VIII, a última do ano de 2012. A proposta de trabalho nesse dia contava com quatro momentos distintos: (1) a manipulação livre dos figurinos e adereços disponibilizados pela professora/pesquisadora<sup>71</sup> no sentido de livre composição das peças, com a finalidade de instigar a criatividade e a imaginação dos alunos, bem como satisfazer a uma vontade dos mesmos de poder “brincar” livremente com esses elementos – desejo expresso desde a primeira sessão, quando esses aparatos cênicos lhes foram apresentados; (2) exercitar a memória dos aprendizes no sentido de lembrar em que ocasião tais figurinos e adereços foram utilizados e quais histórias dos mesmos foram contadas; (3) o grupo deveria escolher uma das histórias contadas e fazer uma improvisação da mesma, usando também figurinos e adereços; (4) estimular o grupo a criar o seu próprio “baú” de figurinos e adereços, para uso não só nas atividades da oficina de teatro em andamento, mas, principalmente, constituir um acervo para uso em outras atividades culturais da escola (roupas/objetos doados, com a prerrogativa de que contassem qual era a história daquela roupa/objeto).

Eis um pequeno trecho transcrito da videogravação dessa atividade:

*A alegria foi geral. Em grupos menores, os alunos provam o figurino para uma improvisação baseada em uma das histórias ouvidas durante as sessões. No momento da escolha dos figurinos não surgiram contratempos; ao contrário, foi possível observar alguns colegas colaborando na escolha e no preparo e “paramentação” do personagem do outro. A história escolhida para improvisar foi a “...que eu vou para Angola”, recontada por Ruth Rocha, mote do jogo dramático feito na*

---

<sup>71</sup> Trata-se de dois grandes sacos de panos coloridos com tecidos, tules, cortinas, e outras peças coloridas de roupas tanto infantis quanto adultas que fazem parte do acervo da professora/pesquisadora, acumulado nos seus muitos anos de ensino de teatro. Cada peça de roupa e tecido tem uma história (enquanto objetos doados ou adquiridos, e também do seu uso contínuo em trabalhos de natureza educativa), que durante o desenrolar de atividades teatrais vão sendo reveladas aos alunos, que, por sua vez, agregam a esses objetos outras e novas histórias. Acompanha esse acervo uma grande caixa de plástico com objetos diversos que servem como adereços: chapéus, luvas, entre outros.

*primeira sessão. Constatou-se que os adolescentes foram capazes de lembrar o encaminhamento da história e dos seus personagens. Na primeira cena improvisada, uma das protagonistas (Brígida) revelou para turma: “Não me lembro como começa”. Uma de suas colegas (Bartira) imediatamente respondeu: “Tem que inventar!”. No que deveria ser a improvisação em andamento, as duas trocaram ideias sobre o que cada uma deveria ser e fazer; então, foi decidido por uma pausa na improvisação dessa cena para um breve ensaio. Enquanto isso, outro grupo se apresentou uma cena do “trio de roqueiros”, da parte final da história. Mesmo com dificuldades para concatenar os diálogos, todos conseguiram concluir a atividade improvisacional, sendo que toda a história foi contada por meio de cenas improvisadas.*

A grande dificuldade no uso da linguagem na comunicação dialógica foi um dos grandes problemas educacionais dos adolescentes de ambas as escolas, consoante já afirmado anteriormente nesse relato. Porém, na *Escola A*, mesmo “tropeçando” nas palavras, os alunos avançavam, cooperativamente, um em auxílio do outro, lembrando o colega da sequência dos fatos da narrativa de modo divertido, lúdico.

Na *Escola B*, também na sessão VIII, atividade similar foi proposta. No entanto, a ênfase nesse grupo foi lembrar dos jogos tradicionais que vivenciaram, muito mais do que as atividades de jogos dramáticos e de improvisação. Portanto, pode-se inferir a necessidade maior desses adolescentes em desenvolver níveis de sociabilidade e ludicidade mais intensos. Nesse dia, escolheram jogar a maior parte do tempo, mas as brincadeiras foram entremeadas por brigas, desavenças e xingamentos entre alguns deles; somente na meia hora final a professora/pesquisadora conseguiu encaminhar a atividade com os figurinos e adereços, mas reorganizando os seus objetivos: (1) exercitar a memória dos aprendizes no sentido de lembrar em que ocasião tais figurinos e adereços foram utilizados e quais histórias relacionadas aos mesmos foram contadas; (2) estimular o grupo a criar o seu próprio “baú” de figurinos e adereços.

*Ao término do segundo jogo foi apresentado aos alunos os “sacos coloridos” com figurinos. As dificuldades de comunicação continuaram entre todos os alunos; os mais tímidos e quietos (Carlos, Marialva, Francisca, Caroline) nesse dia “pegaram fogo”. Após alguns minutos (breves, mas que pareceram uma infinidade de tempo) de correria entre eles, enquanto a professora/pesquisadora com a ajuda de Pedro arrumava as cadeiras em semicírculo, os alunos finalmente se acomodaram, sentando-se. A pesquisadora então relatou a história de alguns dos*

*figurinos. Como algumas das peças já haviam sido utilizadas por eles, alguns alunos do grupo lembraram em qual ocasião o figurino fora usado. Ao começar a anunciar que cada integrante do grupo deveria se dirigir até o saco, escolher uma peça e descrever em que ocasião fora utilizado, a maioria do grupo se levantou ao mesmo tempo, tumultuando o início da atividade. Depois, um pouco mais calmos, um a cada vez puderam então escolher um figurino/adereço e contar qual personagem e qual história a ele correspondia. E o fizeram sem dificuldades, manifestando surpresa em lembrar e risos com as lembranças despertadas. Exceto Cláudio, que nesse momento alegou não se lembrar de nada; embora no início da atividade houvesse apontado para várias peças, descrevendo a ocasião em que fora utilizada nas oficinas.*

O comportamento disperso, muitas vezes agressivo da maioria dos adolescentes da *Escola B*, nessa e noutras atividades, negando-se a participar ou agindo sem compromisso em fazer o que foi pedido, parece advir do fato de não se sentirem tão capazes de fazer as coisas, cumprir o que lhes era solicitado, surpreendendo-se e ficando felizes quando percebiam que são, sim, capazes. Como no relato acima, em que apareceram reações de inesperada alegria e satisfação dos alunos ao se lembrarem dos figurinos, descrevendo-os corretamente.

Ainda na *Escola B*, sessão XIV, após a contação da história “O compadre da morte” que seria o mote para a apresentação final, a ideia inicial era que os alunos improvisassem algumas cenas a partir dela. Todavia, somente um pequeno trecho do que seria a cena 1 foi possível improvisar, dada a euforia de alguns e o comportamento disperso de outros (invariavelmente, eram os mesmos alunos, Cláudio, Plínio e Edmundo, que provocavam os colegas; e não foi diferente nesse dia).

Porém, nessa ocasião, algumas associações dos adolescentes foram muito interessantes, no sentido de perceber neles a necessidade do outro, incluindo a escolha livre de “parceiro de ZDP”, que se manteve até o dia da apresentação final, consoante um trecho do relato da videogravação da sessão devidamente:

*A pesquisadora dirigiu-se aos alunos e perguntou se gostaram da história; todos acenaram que sim. Recapitulou o seu encadeamento e os personagens, ilustrando o seu potencial para servir de referência à apresentação final. Pesquisadora: “você conseguem imaginar essa história encenada?”. Noel (empolgado): “eu imaginei, professora!”. A pesquisadora perguntou para cada aluno qual personagem achou mais interessante; quase todos relataram sua opinião. Na medida em que o*

*tempo da sessão transcorreu, os alunos foram se agitando, tornando difícil a comunicação. A pesquisadora propôs que improvisassem as cenas da história. Claudio: “Eu quero ser a morte!”. Outros se voluntariaram para ser o mesmo personagem. Foi necessário decidir no “dois ou um” (Claudio, Carlos, Noel, Edmundo e Plínio). Mirieli quis ser a mãe; Caroline, a secretária do médico. Plínio venceu a contenda; entretanto, a pesquisadora acabou tendo de inventar um novo personagem (o “ajudante da morte”). Ficou ao encargo de Plínio escolher o seu ajudante (o grupo ficou eufórico) que, de forma tímida, apontou para Claudio. Este, fingindo não ver o sinal feito pelo Plínio, disse querer ser o médico, enquanto Edmundo seria o bêbado. Claudio, Carlos, Edmundo e Noel reuniram-se no canto da sala. Alguns segundos de conversa e Claudio saiu vangloriando-se “Eu vou ser o ajudante da morte!”. Plínio se dirigiu a ele e lhe deu um abraço, comemorando a escolha. A euforia aumentou diante da indecisão de alguns colegas que ainda não definiram/escolheram os seus personagens. Quando a pesquisadora pediu para organizarem a sala e darem início à improvisação, ouviu-se um grito: “luuuuu!”. A pesquisadora perguntou a Noel qual personagem ele queria ser. Ele respondeu: “A morte ou o ajudante da morte”. Pedro interpelou, apontando para Noel: “O duplo ajudante da morte!” (risos). Segundos depois, Noel disse: “Protagonista” (ou seja, o compadre da morte, que depois seria “transformado” em médico). Antes de iniciar a improvisação, Noel disse: “Professora, eu tô arrepiado do pé até a cabeça e ainda nem começou a história!”. Desavenças entre colegas e conversas paralelas dificultaram o início da primeira cena. Na improvisação das falas do início da cena 1, fez-se necessária a mediação da pesquisadora, que enfatizou tratar-se de uma cena improvisada. Noel perguntou: “Tá ficando legal?” A pesquisadora acenou com a cabeça que sim e concluiu suas ponderações sobre a sessão, ilustrando com exemplos de ações por eles improvisadas, no sentido de atentarem sobre a sequência das cenas, ou seja, o desencadeamento da história.*

O aluno Plínio (quieto, disperso, reticente), já desde as primeiras sessões demonstrava querer interagir mais intensamente com Claudio (falante, hiperativo, “estouvado”), que, por sua vez, o evitava, desprezando-o. Ficou evidente a admiração e respeito que Plínio tinha por Claudio em inúmeras situações durante as oficinas de teatro; porém, foi nessa sessão, em que ele o escolheu – a pessoa a quem mais admirava no grupo para ser o seu ajudante, e este aceitou – que esse sentimento pode ser extravasado no forte abraço, espontâneo, que trocaram entre si. Nas sessões subsequentes, de ensaios e montagem para a apresentação final, Plínio sempre aceitou as decisões de Claudio sobre o que fazer nas cenas em que ambos apareceriam. Eram como se fossem um só; entretanto, no dia da apresentação final, os papéis se inverteram: Claudio estava quase em pânico por ter de se apresentar em público (embora o personagem da Morte e o do seu ajudante portassem uma túnica com um capuz que encobria seus rostos). Plínio, então, tomou as rédeas

da ação; era ele que dava um “empurrãozinho” no amigo para que ele entrasse nas cenas, além de ir na frente, com passos firmes, sem hesitar. Ficou clara a emergência de ZDPs entre esses dois alunos dado o alto nível interacional que se configurou, com importantes trocas cognitivas e afetivas entre os mesmos.

No início das improvisações das cenas em que os dois participavam era mais comum Claudio dizer tudo o que deveria ser feito, sempre de maneira rude, “estouvada”. Após certo tempo, aproximando-se do dia da apresentação final, seu tom de voz mudou, passando a ser mais calorosa, amigável. Como, também, diminuíram os “empurrões” e os “soquinhos” que principalmente Claudio distribuía no colega (e também entre os outros do grupo, como também puxões de cabelo e outras comportamentos agressivos).

Sobre as atividades de improvisação na *Escola A*, houve um tocante e belíssimo momento em que os alunos, após ouvirem a história “Os compadres corcundas”, de Câmara Cascudo, e terem recebido o convite da professora/pesquisadora para se organizarem, distribuírem os personagens e improvisar as cenas extraídas dessa história, após breves instantes de indecisão sobre quem faria os dois protagonistas, rapidamente o fizeram e então, improvisaram, com poucas mediações da pesquisadora, a história inteira. Foi mágico! Particularmente o aluno Júnior “deu um *show*” de improvisação ao fazer o personagem Corcunda Pobre; parecia um ator, e “dos bons”, em cena. Antes desse exercício de improvisação havia, justamente, ocorrido um momento que preocupara, e muito, a pesquisadora: o aluno Lotário, após ouvir a história, não queria mais participar da oficina, conforme já aqui relatado. Contudo, após o início da improvisação, Lotário deixou de lado a melancolia e até divertiu-se, participando da cena final, junto com o “povo esquisito da floresta”.

Eis a transcrição de um trecho da videogravação da sessão XIII:

*A pesquisadora pediu para o grupo imaginar como seria a disposição dos personagens em cena. Nesse instante inicial, o diálogo com eles ainda foi um tanto difícil devido à excitação dos mesmos em relação aos seus papéis na peça. Fez-se necessário a pesquisadora, mais uma vez, instigar a imaginação dos alunos, no sentido de criar uma configuração mental de como seria o seu personagem: idade, jeito de andar, falar, se vestir, por exemplo. Mas, então, a improvisação começou: enquanto atuavam, Júnior e Mateus imitavam com muito humor e criatividade os seus dois personagens, o Corcunda Pobre e o Corcunda Rico. No entanto, a presença da pesquisadora nesse momento ainda foi importante, pois,*

*quando os personagens se encontraram e se cumprimentaram (movimentos previamente combinados por eles) Mateus, após a execução, olhou para a pesquisadora, cruzou os braços e perguntou: “E agora?”. A pesquisadora o incentivou a criar soluções para a ação do seu personagem; enquanto Júnior continuou a improvisar, passou ele a tomar atitudes de conduzir a improvisação, dando ao colega as deixas para que o mesmo falasse ou agisse. Importante ressaltar que não estavam tensos e, evidentemente, se divertiam. Na medida em que a cena se desenvolveu, os atores mostraram-se mais independentes e autônomos em relação às orientações da pesquisadora, sobretudo o aluno Júnior que demonstrou grande versatilidade na construção de suas falas, a partir do seu próprio repertório cultural, contribuindo com as do colega também. As meninas que compunham o grupo, enquanto personagens, seriam “o povo esquisito”; as mesmas propuseram nesse dia uma coreografia improvisada e executada por elas, sendo autônomas também ao lembrar dos momentos em que o “povo esquisito” intervinha nas cenas. Graciosamente e com muita diversão, dançaram e cantaram, felizes.*

A essência da narrativa se manteve do começo ao fim da improvisação; no entanto, os diálogos surgiram espontaneamente, quase sempre a partir da iniciativa dos adolescentes e pouquíssimas vezes por meio das orientações da pesquisadora. Um bom parâmetro do rendimento da atividade neste dia foi que a sirene do recreio soou e o grupo não quis sair em “desabalada carreira” da sala; ficaram sentadinhos, quietos, olhando para a professora/pesquisadora.

Nesse dia, mais uma vez, ficou atestada a capacidade criativa e imaginativa dos alunos da *Escola A* e a capacidade deles de trabalhar em grupo, planejando e resolvendo os desafios que lhes foram postos. Os colegas gargalhavam com as falas improvisadas do Corcunda Pobre e do Corcunda Rico; olhavam com admiração para os dois colegas, Júnior e Mateus, enquanto os mesmos atuavam. A professora/pesquisadora ficou tomada de intensa emoção, catártica, ao presenciar esse belo momento criativo de um grupo de adolescentes moradores de uma região conhecida por seus graves problemas sociais, e não pelos seres humanos maravilhosos que lá também habitam e suas incríveis possibilidades existenciais, que se não forem bem conduzidas, correm o risco de não se efetivar.

Enfim, a simulação improvisada, em forma de brincadeira, de histórias e/ou situações dramáticas pode se dar também na forma de jogos, tanto o dramático quanto o teatral, como será visto a seguir.

### 2.2.1.3 Jogos dramáticos

No jogo dramático, cujo caráter é eminentemente simbólico, no caso da pesquisa empírica feita nesse estudo, a improvisação se deu a partir de uma história narrada pela professora/pesquisadora, que provocava e mediava as interações entre os participantes do jogo, sem a separação entre os alunos-jogadores e os alunos-plateia. A ludicidade também marca essa modalidade teatral: o faz de conta predomina em todas as situações do jogo, e os alunos-jogadores são incentivados a imaginar e criar soluções para as ações dramáticas.

Por isso mesmo, não raramente emergiram ZDPs e momentos catárticos entre os adolescentes nas situações de jogos dramáticos vivenciadas ao longo da intervenção. Em cada escola foram duas sessões em que o jogo dramático ocorreu (sessões I e VII). Já foi descrita a situação bastante sugestiva de catarse da aluna Bartira a respeito da personagem da macaca, no jogo dramático feito a partir do conto de Ruth Rocha "...que eu vou para Angola."

Para fins de análise e discussão dos processos internos de aprendizagem e catarse que provavelmente ocorreu nos alunos envolvidos, será relatado o dia em que se procedeu a um jogo dramático antecedido por contação de histórias na *Escola B*, a partir da cosmogonia grega e do mito de Dioniso, recontados por Gabriela Brioschi. A mitologia é uma construção humana simbólica por excelência, e o mito que conta a visão grega da origem do mundo extasiou a todos os alunos, deixando-os em um silêncio profundo, sentados no chão, em semicírculo e imóveis. Alguns alunos exclamavam ao ouvir o nome dos titãs, dos ciclopes e dos deuses do Olimpo, muitos deles já conhecidos dos alunos por meio dos desenhos, games e álbuns de figurinhas. Fizeram variadas perguntas durante a contação; riram com a imagem de Zeus sentado na cabrita Amalteia perambulando pela ilha de Nisa. Mas quando foi proposto o jogo dramático com o mito de Dioniso, todos os alunos queriam ser o deus do Olimpo, o poderoso Zeus – menos Pedro, Carlos e Plínio. No entanto, a professora/pesquisadora escolheu para o majestoso personagem justamente Carlos, cujo silêncio e timidez eram marcantes; e ele não se recusou a jogar. E foi interessante o que aconteceu, conforme trecho do relato da transcrição videográfica:



De forma proposital, a narradora do mito de Dioniso (professora/pesquisadora) resolveu juntar nesse jogo dramático e promover a interação dos adolescentes que, via de regra, menos participavam ativamente das atividades nas oficinas de teatro. Carlos, enquanto personagem de Zeus, imediatamente ficou em pé, levantou a cabeça de modo majestoso e falou de modo empostado, dirigindo-se aos demais alunos-jogadores: “Saibam vocês que o poderoso Zeus é implacável com seus inimigos!”. A surpresa foi geral e junto com o espanto, risos. Hera, sua esposa, foi a personagem da aluna Isadora, que de início recusou o convite da narradora pois Claudio, ao ouvir que ela seria rainha, debochou: “Uma gorda e feia!”, ao que a narradora retrucou: “Uma rainha com pele de seda, olhos brilhantes e lindo sorriso, que era amada e admirada por todos, sendo ela a protetora dos casamentos felizes”. Após ouvir essas palavras, Isadora mudou de opinião e aceitou fazer a vez de rainha do Olimpo, embora tenha ficado acabrunhada de início. Para o papel da sedutora princesa Sêmele, a também quieta e tímida Caroline, que aos estímulos e incentivos da narradora, fez o seguinte comentário improvisado: “Zeus, você me seduziu, uma bela e frágil princesa, e agora estou grávida!” (muitas gargalhadas). A rainha Hera, depois de saber que fora traída, fica com muita raiva, e a Isadora muito bem transpôs esse sentimento para o seu personagem; certo momento, disse entre os dentes: “Vou acabar com ela!”. (muitos risos). Zeus, por sua vez, agiu de modo nervoso, como um marido que trai a esposa e engravida a amante: “Ai, Jesus, que vou fazer agora?” O alunos que assistiam, comentaram: “Aí, ganhão!”; “Hera, põe chifre nele também!” (muitas risadas). Mas foi na hora do nascimento de Dioniso que irromperam gargalhadas. A narradora convidou o Pedro para ser Dioniso, mas ele recusou. Então, convidou Plínio, que rapidamente se colocou em posição fetal e de cócoras ao lado do poderoso Zeus, seu pai, que terminou a sua gestação na parte dianteira da coxa, após a morte de Sêmele. (gargalhadas). Carlos (Zeus) simulou os gritos de dores de parto e o Plínio (Dioniso), nasceu chorando muito (muitas e muitas gargalhadas). Dioniso, criado pelas ninfas Marialva, Francisca e Gabrieli, longe dos olhares de Hera, criou o vinho (o pé de vinho foi feito pelo Edmundo, que não parava de se mexer, provocando muitas risadas). Com seu séquito, dançando e cantando visitou muitos lugares divulgando a bebida divina e contando histórias do povo grego. Nesse momento da história, Plínio (Dioniso), tão evasivo e calado, dançava por toda a sala, esticando os braços para cima, girando, acompanhado das suas ninfas, alunas também tímidas, que riam muito, também giravam e dançavam. Essa situação perdurou por alguns poucos minutos, mas foi possível constatar a intensidade da catarse que esses alunos “dionisíacos” vivenciaram, principalmente Plínio, pois o mesmo não queria mais parar de dançar e oferecer vinho a todos os que ali estavam. Sua expressão era de êxtase, de alegria, esquecido dos outros, dos deboches e das agressões. Com muito cuidado, a narradora foi conduzindo para o final da história, com a invasão dos piratas (Edmundo e Noel), a prisão de Dioniso e seu alegre cortejo, a transformação dos piratas em golfinhos. Nesse dia, Claudio não quis participar, ser um pirata. Ficou como espectador e, no princípio, fazia comentários indesejados; porém com o desenrolar do jogo, só foi possível ouvir suas risadas.

Essa atividade de caráter extremamente lúdico – jogo dramático mediado pela professora/pesquisadora –, que propositalmente “juntou” os

alunos mais reservados e pouco participativos de modo a propiciar e fazer emergir ZDPs no contexto de uma atividade artística, realmente efetivou a hipótese de que esses momentos de intensa atividade interacional e lúdica ao mesmo tempo são, também, espaços privilegiados para a ocorrência de catarses. Brincar de ser “um outro”, justamente um personagem possuidor de características que o aprendiz espontaneamente não percebe em si, mas que por isso mesmo fascina, causa admiração, possibilitando um transbordamento afetivo, de entrega momentânea ao jogo, à brincadeira, à simulação. Foi quando esses vários adolescentes (Carlos, Isadora, Caroline, Plínio, Marialva e Francisca) ousaram “sair de si” e ir em busca de outras emoções e com elas brincaram, se divertiram a valer, pois se permitiram entrar em um estado de homeostase, de equilíbrio – justamente porque o “sair de si” possibilitou o “encontrar a si”. Por isso mesmo não queriam que esse momento acabasse; saíram dançando e cantarolando pelos corredores da escola após o findar da oficina naquele dia. Um momento magnífico de trocas afetivas e muitas aprendizagens; também um momento raro, pois, nos encontros subsequentes, parecia que nada do que havia sido vivenciado foi incorporado de modo a produzir mudanças significativas no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional desse grupo de alunos da *Escola B*. Mas, será mesmo?

#### 2.2.1.4 Jogos teatrais

O sistema de jogos teatrais de Spolin (1987) enseja uma proposta de ensino de teatro fundamentada no sistema de jogos de regras, na improvisação e nas interações ocorridas entre sujeitos, o que permite a assimilação de algumas formas convencionais de expressão teatral. A vivência, o experienciar, segundo a autora, é o que permite aprender de fato; o querer fazer e o fazer intensamente acarretam atitudes proativas nas pessoas, justamente porque, consoante ao que foi dito nesse estudo, a segurança das regras confere um suporte dentro do qual se pode agir com confiança e autonomia, porém, em interdependência com os demais jogadores.

Supõe-se que os jogos teatrais permitem desenvolver a sensorialidade e as funções psicológicas superiores, a linguagem corporal e verbal, de maneira lúdica, brincando. Seu alto grau de interatividade, sob a mediação do professor ou de um colega escolhido pelo grupo, fornece um ambiente ideal para a

emergência de ZDPs, como pôde ser constatado em alguns momentos durante as sessões em que ocorreram os jogos teatrais.

Em nove das sessões realizadas foram vivenciados diferentes tipos de jogos, mesclados com outras modalidades teatrais. Iniciou-se por jogos tradicionais, com o intuito de despertar a apreciação de seus aspectos lúdicos – pois a experiência em magistério alertou a pesquisadora sobre a dificuldade humana em brincar, entregar-se a atividades cujo único compromisso é se divertir de modo compartilhado. Aprende-se, então, sem perceber, a importância das regras para que haja uma boa dinâmica social, como também o valor do outro, desenvolvendo todos os aparatos psíquicos (principalmente a alteridade) e, por consequência, movimentam e aprimoram as habilidades sociais e a motivação escolar.

Em ambas as escolas a receptividade aos jogos teatrais foi muito boa, particularmente dos jogos tradicionais. Dificuldades existiram no entendimento e no cumprimento das regras; porém, à medida que nos adolescentes aumentava a compreensão de suas dinâmicas, cumprir as regras ia tornando-se algo mais natural, incrementando, inclusive, também o grau de exigência dos aprendizes envolvidos com a qualidade do jogo.

Nas *Escolas A e B*, na sessão II, o primeiro jogo tradicional, “as cartas se extraviaram” tornou-se um dos preferidos de todos os adolescentes, sendo recorrente que nos encontros subsequentes pedissem para brincar de “as cartas se extraviaram”. Este jogo, que trabalha a observação, a concentração, a atenção e a memória é muito simples: sentados em cadeiras dispostas em círculo, cada aluno é convidado a falar um nome de uma cidade. Retira-se então uma cadeira do círculo e um aluno vai para o centro. Este aluno diz o nome de duas cidades escolhidas pelos jogadores que devem trocar de lugar; é a chance para aquele que está no meio “pegar” o lugar de um dos dois. Tudo deve ser muito rápido; quem está no meio não pode demorar em dizer o nome das duas cidades ou, então, “as cartas se extraviaram!” – daí, todos precisam mudar de lugar.

As dificuldades com regras tão simples, de início, foram grandes: em falar o nome das cidades, de lembrar o nome delas, de correr e ocupar um lugar vago; de ficar mais do que três rodadas no meio sem conseguir “pegar” o lugar do outro, o que gerava uma penalidade: ficar três rodadas sem participar

do jogo. Foi interessante observar que vários alunos, nas duas escolas, só conheciam as pequenas cidades próximas a Guarapuava, e por isso a escolhiam. É que ao dizer o nome da cidade escolhida, a professora/pesquisadora perguntava se eles já a conheciam ou não. Alguns escolheram cidades que são metrópoles, como São Paulo, Tóquio, Nova York, mas disseram que nunca terão chances de conhecê-las.

Na *Escola A*, os “choques” e pequenos “tombos” entre os participantes foram decorrência natural do jogo; mas em nenhum momento alguém se machucou ou ficou nervoso com isso; ao contrário, riram a valer. Na *Escola B*, os alunos Claudio, Edmundo e Plínio, por vezes mexiam nas cadeiras, de modo que aquele que nela estava sentado caía no chão. Foram necessárias algumas intervenções da pesquisadora no sentido que esse comportamento não mais ocorresse; inclusive, interrompendo o jogo para conversar sobre o motivo da necessidade de “sacanear” os colegas. Nesse diálogo, todos os alunos foram incentivados a se posicionar sobre o fato, porém, sem ofender a ninguém. Mas houve trocas de acusações e ofensas em muitas falas, com exceção de Marialva, Caroline, Francisca, Carlos e Pedro. Esses cinco alunos acordaram que na escola é sempre assim, tem muito *bullying*. “Na sala de aula e no intervalo, também no banheiro; acham que sou ‘bleim-bleim’” (Pedro); “É por isso que não para gente aqui” (Marialva); “Não vou falar senão depois sobra prá mim” (Francisca); “Tem muito menino, mas tem também muita menina que é assim” (Caroline); “Difícil, professora, só porque sou quieto!” (Carlos).

Interessante observar que os adolescentes têm ciência do que os vitimiza e das consequências disso; porém, sentem-se impotentes ou com medo de reagir ou acham que “não vale a pena”. Ou seja, a agressividade e o *bullying* acabam por afetar os seus sistemas de crenças (autoconceito, autoestima, crenças de agência e controle) causando ansiedade, falta de motivação escolar e retroalimentando a pouca habilidade social. Deste modo, são inviabilizadas, ou pelo menos dificultadas, trocas interacionais de qualidade, sejam intra ou interpessoais, e o desenvolvimento humano em sua plenitude fica comprometido. Situações espontâneas com a emergência de ZDPs acabam por ser ínfimas, trazendo decorrências negativas para os processos de aprendizagem dos alunos.

Nos jogos teatrais seguintes, na *Escola A*, houve uma ótima participação dos alunos, com exceção de Lotário, cujo comportamento, invariavelmente, era demasiadamente reticente, reservado. Era necessário sempre que a professora/pesquisadora, ou ainda, algum colega, fosse até ele (que sempre estava em algum canto da sala) e insistisse que participasse da atividade, ao que, no entanto, ele nunca se negou. Na sessão II, no “jogo das sete diferenças”, foi necessário que uma colega de sua equipe, Vanda, fizesse em Lotário as sete mudanças em sua aparência (pequenas alterações na roupa que vestia, nas meias, sapatos, etc.), de forma que os membros da outra equipe pudessem adivinhar. Porém, quando chegou o momento dele adivinhar as sete mudanças na outra equipe, foi o mais rápido nessa tarefa. De modo geral, em todos os alunos dessa escola constatou-se alto grau de colaboratividade no desempenho nos jogos e muita facilidade em observar as regras. A dificuldade maior, por vezes, foi entendê-las e executá-las, pois dependiam, mais do que tudo, no processamento das ideias daquilo que foi comunicado, ou seja, da linguagem. Entretanto, esses adolescentes dispunham de paciência e até solicitavam que as regras fossem repetidas várias vezes, até que fossem compreendidas por todos. É importante destacar o papel de Bartira no sentido de estar sempre disposta a auxiliar a todos nessa compreensão e na dinâmica dos jogos teatrais, o que por vezes, causou certa animosidade entre as demais alunas, dado o destaque natural que angariou ao dominar as regras dos jogos antes dos demais.

Na sessão IV, também na *Escola A*, durante o “jogo do espelho” – no qual os alunos se postam em duplas e se alternam em repetir, como se estivessem na frente de um espelho, o movimento feito pelo outro – chamou a atenção a versatilidade e a originalidade dos movimentos criados pelos alunos. Como foi dito, nessa escola há muitas atividades artísticas e esportivas praticadas no contraturno escolar e, nesse jogo, os alunos demonstraram movimentos de acrobacia, capoeira, danças variadas, sendo acompanhados pelo companheiro de dupla sem problema algum. Quando indagados se prefeririam ser o ‘comandante’ ou o ‘comandado’ nesse jogo do espelho, com exceção da Rapunzel e da Tamara, todos os demais responderam que preferiram ser o comandante “porque os outros imitam a gente”; “porque daí a gente manda nos outros”.

Os adolescentes da *Escola A*, desde o início das oficinas de teatro, demonstraram melhor capacidade interacional (comparativamente à *Escola B*), como pode ser observado no relato de um trecho da videogravação da sessão IV:

*No jogo “quem começou o movimento”, a maioria se ofereceu para ser o “comandante” da brincadeira. Mais uma vez, os alunos demonstraram empolgação com a atividade que reúne movimento e oportunidade de descoberta (quem está a liderar o movimento dos demais?). A segunda rodada foi interrompida, pois o aluno Lotário apontou para o observador que era o líder, por isso mesmo ficou fora uma rodada. Escolher os comandantes também mostrou contratempos. O acordo era que o mesmo seria apontado e todos deveriam ficar em silêncio, fato que não ocorreu na maioria das vezes (assim que o comandante era apontado, o grupo dizia o nome deste, de modo a prejudicar o elemento surpresa do jogo). Os próprios alunos encontraram uma solução para ludibriar o responsável (que ficava fora da sala) em descobrir quem era o comandante. Como era possível ouvir as conversas do lado de fora do recinto, quando se apontou para uma menina que seria a comandante, um dos alunos disse: “ela já foi”. Essa atitude ocorreu após terem sido alertados pela pesquisadora quanto aos cuidados que deveriam tomar para não entregarem ao observador quem era o comandante, mesmo antes de iniciar a brincadeira. Durante esse período, dificuldades no convívio entre eles surgiram, com empurrões e discussões, havendo a necessidade da pesquisadora intervir na organização do jogo (tornou-se menos brincadeira e mais competição). Na alternância de movimentos demonstraram pouca criatividade (ora batiam o pé; ora batiam palmas). Diante da agitação do grupo, a pesquisadora perguntou: “o que deu em vocês hoje?”. A aluna Tati respondeu: “Me deu siricutico!”, termo utilizado pela pesquisadora em outras ocasiões, referindo-se ao fato dos alunos estarem muito agitados, impacientes, “espoletas”.*

Por meio da descrição feita, pode-se apurar um fundamento importante dos jogos teatrais: o fato de que se trata de uma atividade artística, portanto, lúdica, e não competitiva. Quando o seu caráter de brincadeira é colocado de lado, dando lugar à competição, deixa de ser interessante jogar; e a criatividade e a imaginação ficam comprometidas. Por isso, na sessão que se seguiu a essa, a “conversa” inicial que inaugurou as atividades nesse dia foi, justamente, sobre a questão da competitividade, seja nas aulas de teatro, seja na escola como um todo, na família, entre amigos. Foram vinte minutos de diálogos interessantes, de expressões um tanto surpresas ao constatar em si ou no outro (familiares, figuras públicas, etc.) um grau elevado da vontade de disputar, vencer, mesmo em condições difíceis ou adversas. “É bom querer lutar senão a gente perece”, disse Júnior; por outro lado, “Querer só ganhar é

burrice”, disse Mário; “Muita gente só é o que é porque pega dos outros”, afirmou Rapunzel.

A fala de Júnior pareceu indicar a importância de “não medir esforços”, ou seja, ir ao encontro, buscar; caso contrário, “não se sai do lugar, não se muda a vida para melhor”, como ele mesmo respondeu à professora, ao ser indagado sobre o que significaria, para ele, “perecer”. Sendo um adolescente que vive em situação econômica bem modesta, foi interessante ouvir essa afirmação, ainda que não se saiba exatamente o que, para ele, seria considerado “melhor”, supondo-se que tenha se referido a melhores condições gerais (incluindo financeiras) de vida.

À medida que avançavam as atividades teatrais na *Escola A*, a dinâmica de fazer e observar o que era feito nos jogos teatrais, ou seja, a atuação dos jogadores-alunos e jogadores-plateia, e a posterior avaliação feita por todos do que foi apresentado – sem valoração do que foi ‘certo’ ou ‘errado’, mas, sim se foi feito o que solicitava o jogo –, apresentou um crescimento considerável na percepção e na observação dos adolescentes. Tal fato pode ser ilustrado com o seguinte trecho da videogravação da sessão XI:

*Nesta sessão, os adolescentes se mostraram muito abertos às orientações dos jogos teatrais, respeitando o tempo de ouvir e falar. Divididos em dois grupos (atores/plateia) realizaram o jogo teatral “boca de forno”, no qual os jogadores-plateia foram instigados a descrever os objetos que os colegas representaram enquanto realizavam o jogo. As impressões foram variadas e constantemente provocadas pela pesquisadora. Um exemplo: a pesquisadora pergunta sobre varrer o chão – “Tinha muita sujeira na escola?”. Em uníssono: “Sim”. Pesquisadora – “Que tipo de sujeira?” alunos: “Terra, pó, barro.” Pesquisadora – “Eles usaram que tipo de vassoura pra varrer?” Júnior respondeu – Vassoura fina”. Pesquisadora – “O que é uma vassoura fina? O aluno fez um gesto representando a qualidade da vassoura, todos riram. Pesquisadora: “Qual era o tamanho das vassouras que eles utilizaram? Eram vassouras pequenas, então, não eram vassouras grandes?” Elomar: “Não porque eles são pequenos, daí eles não podiam usar aqui [...]”. Aluna: “Eu acho que era vassoura de palha (Bartira); outro aluno (Mateus) também acenou ter visto um de seus colegas com uma vassoura de palha e descreveu: “A vassoura não é desse tamanho” (indicou o tamanho apontando para sua testa e depois esticou o braço para cima o máximo que pôde até ficar na ponta dos pés). Pesquisadora: “Quem estava com a vassoura grande?” Mateus: “O Júnior, ele tava passando... Tinha terra pra cá (indicou o lado com o gestual de varrer) e cocô de cachorro.” Pesquisadora: “Você conseguiu ver tudo isso?” Mateus acenou com a cabeça que sim.*

Na *Escola B*, a participação e a acolhida aos jogos teatrais oscilou bastante. Acredita-se que tal fato tenha se dado por variados motivos, sendo o principal deles a dificuldade geral de compreensão e expressão da linguagem, o que, por sua vez, pode ser uma das causas das demais interveniências, como a indisciplina e o comportamento desajustado de alguns dos adolescentes. Por exemplo, no jogo “As cartas se extraviaram” (sessão II), grande foi a dificuldade em escolher o nome de uma cidade, memorizar esse nome, bem como lembrar o nome das cidades escolhidas pelos demais jogadores.

*No jogo tradicional reservado para a sessão (“as cartas se extraviaram”) a pesquisadora descreveu o jogo e suas regras. Normalmente, à medida que os alunos se afeiçoam e compreendem a dinâmica do jogo, e conseguem memorizar os nomes das cidades que cada um representa, a brincadeira engrena. Notou-se nesse grupo, porém, a dificuldade do aluno Plínio em se integrar às atividades propostas. Foi necessário a pesquisadora intervir três vezes, paralisando o jogo para lembrar suas regras e o nome de todas as cidades escolhidas, de modo que pudessem mencionar o nome de todas elas para que todos participassem do jogo. Foi visível a ansiedade gerada naqueles que se encontravam sentados. Todos estavam segurando os braços das cadeiras (num movimento de preparação para impulsionar) para “dispararem” com a maior rapidez possível se o nome de sua cidade fosse chamado, um misto de competição e diversão.*

Concluir a sessão com o *feedback* dos estudantes foi, nesse dia, também muito difícil, pois eles estavam ainda mais agitados e discutiram entre si em vários momentos, trocando ofensas. No final do jogo, ficou evidente que mais do que brincar, eles estavam competindo entre si. Na sessão seguinte, ao se propor a conversar sobre a concorrência entre eles e o sentido da diversão, as reações foram de desagrado, de impaciência, negando-se a entabular o diálogo. Diziam, a todo tempo, que queriam brincar, e não conversar. Então, a pesquisadora explicou que o jogo do último encontro havia deixado de ser brincadeira para ser uma “guerra”, ao que Noel retrucou: “Guerra é sempre bom. Adoro guerra!”. Pesquisadora: “Como gostar de guerras se você nunca foi a uma guerra?”. “Ah, eu tenho um monte de joguinhos de guerra!” O momento da conversa parou por aí, pois os demais alunos começaram com conversas paralelas, e os alunos Claudio, Edmundo e Plínio passaram a andar e a “se cutucar” pela sala.



Nessa mesma sessão, ao ser proposto o último jogo teatral, o das “sete diferenças”, a pesquisadora enfatizou os procedimentos do jogo, lançando o desafio de se concentrarem nas regras e não na competição. Eis o relato de um trecho da videogravação da sessão III:

*No jogo das sete diferenças, foram ilustradas as regras e mesmo enfatizando-se os procedimentos do jogo, vários alunos tomaram iniciativas contrárias, parecendo não querer participar da atividade. Pedro desistiu de participar sem justificar o porquê. Os demais alunos começaram, aos poucos, a se engajar em promover as mudanças em suas aparências. Pedro isolou-se e observou tudo, calado. No momento de desvendar as diferenças, o fizeram com atenção. O silêncio em sala de aula e a ausência de “conversas paralelas” sinalizaram um bom parâmetro de envolvimento no jogo. Fez-se necessário chamar a atenção dos participantes para manter a concentração, mas somente em poucas ocasiões. Durante o jogo, contudo, demonstraram preocupação em estabelecer quem venceu o jogo, sobretudo a aluna Isabel, que foi uma das poucas que acertou as sete diferenças. Tentou-se, novamente, fazer o feedback da aula passada, sendo que a maioria dos adolescentes lembrou de algo significativo, inclusive das brigas entre si. Entretanto, tornou-se difícil manter o diálogo entre os alunos, pois a maioria queria falar ao mesmo tempo. A pesquisadora destacou o aluno Pedro, que soube explicar as regras do jogo da sessão anterior (“as cartas se extraviaram”), e foi parabenizado por isso. Plínio, pela primeira vez, sentiu-se à vontade para se manifestar: “Daí você tem que sentar na cadeira que tá vazia, tem que sentar antes do outro”. No final da sessão, realizou-se uma tentativa de exercícios de relaxamento. Marialva muito se incomodou com os ruídos e falas de alguns colegas: “Eu quero me concentrar!”, disse, aborrecida. Os instantes de concentração se reduziram a alguns segundos.*

O relato acima demonstra, claramente, o quanto os processos desenvolvimentais requerem tempo, paciência e persistência, de forma que mudanças efetivas ocorram. Embora o cenário apresentado nas sessões com os adolescentes desse grupo possa ser caracterizado como de desordem emocional e social, o esforço empreendido pela pesquisadora foi o de tentar canalizar a energia, a *vontade* dos alunos para uma atividade que para eles fosse desafiadora, mas não competitiva (em seu sentido negativo). Muitas vezes é tênue a linha que separa essas duas características, mas se acredita ser de suma importância que os aprendizes aprendam a diferenciá-las e saber agir e enfrentar desafios, sem, contudo, sentir necessidade de promover disputas.

Os alunos mais esquivos e reticentes, à medida que sentem não existir competição, tendem a se sentir mais à vontade para se expressar; é o caso, no

presente relato, dos alunos Pedro e Plínio. É certo que cabe também ao mediador dar voz a esses alunos, estando atento para que todos tenham lugar e vez, principalmente nas atividades educacionais, sendo esta condição fundamental para o fazer e fruir arte.

Nas demais sessões que envolveram jogos teatrais, principalmente na *Escola B*, também predominaram atitudes dispersivas, nervosas ou apressadas (Plínio, Edmundo, Claudio, Isadora), inquietas (Marialva, Palmira, Noel) ou o recolhimento quase que total de alguns alunos, como de Francisca, Carlos, Gertrudes e Caroline. Porém, em alguns jogos teatrais foi possível atingir os objetivos de suas propostas. No relato parcial da videogravação da sessão V, tal fenômeno pode ser ilustrado:

*Ao dar “Bom dia!” e perguntar como estavam todos, as respostas foram evasivas. Foi iniciado o feedback das atividades da semana anterior, com a pergunta da pesquisadora sobre o que havia ocorrido. Isadora: “Nós ficamos brigando e não deu nada certo”. Pesquisadora: “Que atividade foi feita?” Os alunos falavam ao mesmo tempo, sendo difícil manter uma certa ordem na conversação. Então a pesquisadora iniciou a explanação das regras do jogo teatral denominado “construção de uma máquina”. Diversas vezes foi interrompida devido a conversas e desavenças entre os alunos. Em um determinado momento, Noel se manifestou: “Tem que primeiro montar a máquina pra depois ligar”. A pesquisadora acatou a sugestão, indicando os planos de construção da imagem corporal (baixo, médio e alto) para cada jogador. Já de início foi possível agregar todos em uma mesma máquina, exceto o aluno Claudio, que se isolou. Eis a solução proposta pela pesquisadora a Pedro para que ele, enfim, participasse de modo efetivo do jogo: ele seria o responsável por ligar e desligar a máquina. Os alunos falavam ao mesmo tempo, mas conseguiram se organizar, gradativamente. Demonstravam grande ansiedade: “Liga a máquina... Liga a máquina!”, Edmundo e Isadora gritavam. Finalmente, eles estavam se divertindo! Quando a pesquisadora perguntou aos alunos-plateia sobre o que era a “máquina”, as impressões foram bem variadas: “Máquina de varrer rua”; “máquina de fazer barulho”, etc. Mesmo com o término do jogo, os alunos continuaram falando ao mesmo tempo, fato que dificultou dar início ao próximo jogo (“ruas e vielas”), conforme programado. A dificuldade em iniciar se deu porque alguns dos alunos insistiram em permanecer como “engrenagens” da máquina; então a pesquisadora não mais insistiu e acompanhou essa iniciativa, brincando ela também de adivinhar quais “máquinas” os alunos estavam fazendo com seus corpos. Neste jogo, Claudio, que no início havia se recusado a participar, após algumas rodadas do jogo inseriu-se nas “engrenagens”. Os demais alunos, nesse dia, muito se divertiram enquanto “construtores coletivos de máquinas” e na adivinhação de suas prováveis serventias, apesar do espaço limitado da sala para desenvolverem o jogo. Como “tarefa de casa”, a pesquisadora propôs que observassem como as pessoas se movimentam no cotidiano.*

Percebeu-se, então, que o grupo de alunos da *Escola B*, quando conseguiram ter o *insight* das possibilidades lúdicas e imaginativas que a atividade teatral encerrava, houve como que uma “explosão” criativa, como se tais recursos estivessem represados, impedidos de acontecer. Tal foi a impressão da professora/pesquisadora nesse dia: a alegria e diversão ganhou entre esses alunos um colorido maior, pois pareceram ser as primeiras, ou de caráter muito raro. É como se esses adolescentes não estivessem acostumados com as vivências proporcionadas por esses jogos, ou mesmo, não tivessem sido apresentados antes a tais sensações de contentamento, de poder extrair tanto prazer e alegria com uma atividade coletiva tão singela. Ou seja, a imersão em uma ZDP “coletiva”, um jogo teatral que explorou a linguagem em algumas de suas variadas formas, proporcionou catarses entre esses adolescentes. Não houve no final da oficina, nesse dia, mais brigas ou discussões; mas, sim, corpos, corações e mentes juvenis construindo as mais absurdas máquinas jamais imaginadas... Um momento raro nesse grupo, inesquecível.

#### 2.2.1.5 Montagem teatral

O processo de montagem teatral envolveu desde as atividades de contação das histórias que foram depois roteirizadas, por meio da improvisação dos próprios alunos, que as dividiram em cenas. Também todos os ensaios, reuniões (conversas) para as tomadas de decisão quanto à sonoplastia, os figurinos, os adereços, os elementos cenográficos. Na *Escola A* esse processo abarcou também a coreografia que as alunas criaram para o “povo esquisito da floresta”, que eram seus personagens.

No decorrer desse processo houve também interferências exteriores, como reuniões escolares no dia das oficinas de teatro, fenômenos atmosféricos não usuais (chuvas estrondosas) e questões particulares da professora/pesquisadora que exigiram o reagendamento de duas sessões. Também fatos pessoais ocorridos com alguns alunos, os quais repercutiram no andamento dos ensaios, mas não os inviabilizaram. Não ocorreram ausências de alunos em nenhum desses encontros, o que pode ser tomado como forte indicador do interesse dos mesmos em realizar tal empreitada, ou seja, fazer

uma montagem teatral e apresentá-la na escola, para os alunos e professores (e também alguns pais, no caso da *Escola A*).

Foram muitas e diferentes situações vivenciadas pelos adolescentes nesse período. Aqui serão relatados e discutidos alguns aspectos, acreditando-se serem os mais significativos para fornecer uma aproximação com a real dimensão desse intenso processo criativo, social e afetivo que todos experienciaram.

Para introduzir a questão da importância em roteirizar a história que seria representada, foi aos alunos apresentado e comentado o vídeo “A Vontade” ou “Quem ri por último ri melhor”, cujo encadeamento das cenas, por assim dizer, “didático”, o torna bastante compreensível e atrativo. No que concerne à história a ser representada no espetáculo final, para cada grupo foram propostas histórias distintas, dois contos tradicionais brasileiros recontados por Câmara Cascudo. Foi dado aos alunos, porém, a possibilidade de escolher qual deles gostariam de representar, dentre todas as histórias as que eles tinham ouvido nas oficinas, ou ainda, outra história que conhecessem.

Na *Escola A*, a aluna Bartira queria o conto “...que eu vou para Angola”, recontado por Ruth Rocha; Lotário propôs “A lenda da lara”, e Júnior “O mito de Dionísio”. Feita a votação, foi eleita a história “Os compadres corcundas”, recontado por Câmara Cascudo.

Na *Escola B*, somente Carlos sugeriu “Os sete corvos”, dos Irmãos Grimm e Patrícia propôs “A lenda da lara”. Na votação, ganhou o conto “O compadre da morte”, também recontado por Câmara Cascudo.

Para apresentar e discorrer sobre os processos de montagens nos dois grupos, primeiro serão destacadas as atividades da *Escola A* e, posteriormente, da *Escola B*:

*Escola A* - Já no início do processo de montagem foi grande o envolvimento do grupo com a proposta; rapidamente foram instaurados procedimentos, em sua maioria espontâneos, de colaboratividade. Obviamente, a mediação da professora/pesquisadora foi necessária em alguns momentos, como, por exemplo: na ampliação da ilustração dos personagens e situações dramáticas da história; no encaminhamento de sua roteirização, na proposição de algumas marcações de cenas, bem como quando houve troca entre os

adolescentes dos personagens que iriam representar. É o que pode ser atestado na sessão XIV, conforme trecho da transcrição da videogravação da mesma:

*Os alunos entregaram os figurinos e adereços que serão utilizados na montagem final, e contam a história das peças que trouxeram. Seguiu o feedback das cenas do ensaio anterior. Bartira e Mateus descreveram todas as cenas com detalhes, e os demais adolescentes ficaram em silêncio, ouvindo com atenção. Não lembravam as falas exatamente, mas conseguiram reconstruir todo o roteiro, coletivamente. A pesquisadora procurou sugerir alguns elementos do ponto de vista da atitude corporal dos dois personagens protagonistas (os velhos corcundas, o pobre e o rico), instigando os alunos a incrementarem suas presenças em cena. Vanda interrompeu a fala da professora e indicou como poderia ser a entrada desses dois personagens. Mateus manifestou sua decisão de não ser mais o velho corcunda rico; então, Lotário aceitou fazer esse personagem. Ensaíram a entrada dos “povos esquisitos da floresta”, sendo que todos os movimentos foram criados pelos próprios alunos; Bartira sugeriu que no final da coreografia todos eles ficassem espalhados pelo chão, o que foi acatado por todos. A entrada desses personagens no início da cena 2 atrasou, e foi necessário conter a empolgação das alunas para dar continuidade ao trabalho. Lotário precisou ser orientado com maior frequência pela pesquisadora, demonstrava muita timidez e acanhamento; seu corpo, inerte, mal se movimentava em cena; suas falas foram, de início, mediadas pela pesquisadora e ele, por sua vez, dirigia-se a ela para entoar a fala de seu personagem. Júnior, mais uma vez, improvisou suas falas com desenvoltura, ao ponto de conduzir o diálogo com seu companheiro de cena, Lotário, que ainda se mostrava tímido, falava em voz baixa e seguia as deixas de Júnior. Em uma próxima cena em que Júnior atuou sozinho, foram mínimas as sugestões da pesquisadora para desenvolver o papel. As meninas sempre se precipitavam em suas entradas, de tão eufóricas que estavam. Foi necessário a pesquisadora intervir no ensaio muitas vezes para que os atores não ficassem de costas para o público. Via de regra, durante as improvisações, nesse ensaio, eles se divertiram; mesmo Lotário pareceu ficar menos tenso no final dessa etapa, antes de saírem para o lanche. Ao retomarem a atividade após o recreio, a aluna Bartira sugeriu à pesquisadora fazer outra história; ao que a pesquisadora argumentou: “Mas vocês não escolherem essa?” A aluna não insistiu mais, mas visivelmente se fechou, não apresentando mais a integração de antes. Sua participação nesse dia não foi tão destacada em relação à de alguns colegas, como a dos protagonistas; talvez isso tenha contribuído para sua desmotivação. Em nenhum momento foi sugerido aos alunos permanecerem “presos” a uma fala ou movimentação. As sugestões dos alunos surgiram e foram espontâneas; todas foram acatadas de modo a privilegiar a capacidade de improvisação de cada aluno-ator. Próximo ao final, foi feita uma roda de conversa para discutir sobre o destino dos personagens, quando se especulou sobre o que poderia acontecer com o corcunda velho que fica rico no final da peça. A pesquisadora procurou demonstrar a eles que tal trabalho de imaginar o que acontece com o personagem é uma forma de construí-lo. Sem perceberem, os adolescentes estavam dialogando eloquentemente sobre suas famílias*

*(quem tinha algum familiar ou amigo que fosse rico); possivelmente, trata-se de um tipo de diálogo que seria interrompido se ocorresse em uma sala de aula regular. O trabalho de montagem prosseguiu sem, contudo, decidirem o que aconteceria com o personagem corcunda pobre no final da peça. Tendo em vista o adiantamento da hora, acabam por demonstrar cansaço, perdendo a concentração em torno do jogo. Foi desenvolvida, então, a última conversa desse ensaio, na qual os alunos foram incentivados a falar de suas percepções: “Tá ficando bom; mas é preciso melhorar o corcunda rico; ele tá muito acanhado pra ser um rico”, disse Elomar; “O povo da floresta tem que ficar mais esquisito. Eles não são esquisitos?!” (Vanda). Por último, a professora solicitou que todos pensassem e imaginassem características do seu personagem e dos demais personagens da história (modo de ser, de vestir, de andar, de comer, o que gosta de fazer, etc.), para incrementar as cenas.*

A partir deste ensaio, o que ocorreu foi que Bartira, a mais empolgada de todos os alunos nas aulas de teatro, deu uma arrefecida em sua participação, fato que foi percebido por todos. No restante do referido ensaio, embora presente, Bartira ficou em silêncio, quase “ausente”. E as outras adolescentes passaram a evitá-la. Ao perceber tais acontecimentos, a pesquisadora procurou saber o que estava acontecendo; a sós com Bartira, perguntou por que ela estava triste; mas ela disse que “estava tudo bem” e interrompeu a conversa. Em outro momento, antes de ir embora, a professora perguntou sobre esse fato para outras duas alunas; então, uma resposta interessante surgiu: “Ah, professora” A Bartira acha que é melhor em tudo. Chato isso! [...] Ela queria aparecer mais no teatro, só ela...”. Bem, poderia ser isso mesmo, pois era sabido que essa aluna se destacava em vários aspectos nas atividades escolares. Então, a pesquisadora precisou mediar essa questão delicada, consoante o relato da videogravação de um trecho da sessão XV:

*Os alunos apresentaram mais algumas peças de roupa que comporiam o baú de figurinos do grupo. Como feedback da aula anterior, foi retomado o ensaio a partir da última cena. Antes de subirem ao palco, a pesquisadora especulou sobre os personagens, sobre a “tarefa de casa” dada, na qual foi solicitado que pensassem/imaginassem características atribuíveis aos personagens da história. Foram muitas as sugestões, principalmente das alunas e de Mateus, cujo personagem era do velho sábio do “povo esquisito da floresta”. Os alunos contaram, empolgados, sobre suas ideias sobre figurinos, maquiagem e coreografia. Júnior, Elomar e Lotário ficaram em silêncio desta vez, dando algumas risadas às vezes. O início do ensaio se deu com a cena de Lotário, o compadre rico; mas, tão logo começou, disse que não queria mais fazer esse personagem. Disse ele: “professora, queria ser o velho da floresta”. A pesquisadora inquiriu carinhosamente: “Lotário, Lotário, toda hora tá mudando!” [...] por que você não quer fazer o papel do compadre rico?”. Lotário: “Ah... é muito ruim”. Pesquisadora:*

*“Você não gosta de gente rica?” Lotário: “Não, nem um pouco”. Júnior o chamou para o palco: “Venha [...] não quer mesmo?”. Lotário preferiu não participar. A pesquisadora percebeu que o tema “riqueza-pobreza” ainda repercutia entre os adolescentes. Após encerrar a cena, Júnior relatou uma viagem que fez em um fim de semana para a casa do patrão de seu tio. Contou, com riqueza de detalhes, o lugar onde esteve. A pesquisadora sugeriu que ele colocasse essa experiência na história de seu personagem, o corcunda, já que em um dado momento da história ele fica rico. Então, mais detalhes em relação às cenas foram imaginados e compartilhados pelos alunos. Na passagem final da cena 3, Lotário participou representando outro personagem, em dupla com o aluno Mateus. Tornou-se, então, um dos seres mágicos e esquisitos da floresta, mas apenas “estava” em cena, pois era Mateus quem conduzia e liderava as falas. Foi encerrada a sessão com a pesquisadora solicitando a todos que pensassem e imaginassem novas possibilidades para todas as cenas. A pesquisadora contou, também, uma experiência que vivenciou no teatro quando fez um papel bem pequenininho, no qual aparecia pouco; mas, apesar disso, como havia sido gostoso e divertido, pois a apresentação tinha sido um sucesso na escola.*

Nessas duas sessões que fizeram parte do processo de montagem foi possível observar várias situações interessantes, do ponto de vista desenvolvimental. Três delas serão aqui destacadas:

(1) A não identificação do aluno Lotário com o personagem que havia combinado fazer (compadre corcunda rico) e sua nova escolha em representar o mesmo personagem que Mateus (velho sábio do “povo esquisito da floresta”). Sendo ele um aluno de condição econômica bem desfavorável, não se sentiu confortável em fazer algo do qual ele não tinha referências, ou seja, não possuía em si recursos para tanto. Sentiu-se melindrado, desconfortável, pois sua experiência de vida (bem difícil, de acordo com os relatos da pedagoga da escola) lhe trazia memórias desagradáveis. Preferiu ele, então, algo que o distanciasse disso e o personagem de Mateus, colega a quem ele visivelmente admirava, era um “ser mágico da floresta”, “esquisito” (como os colegas o viam, e como ele, também, assim se considerava). A partir do momento em que Lotário começou a se identificar com esse personagem, não se esquivou mais; muito embora ainda, em quase em todos os ensaios, ficava esperando as “deixas” do “outro velho sábio do povo esquisito da floresta” (Mateus), que não se incomodava com isso. Pelo contrário, mostrou-se gentil e paciente com ele, sempre. Parece tratar-se de um caso “clássico” de ZDP, em que um aluno escolhe um colega, outro aluno a quem admira, para se associar e fazer algo que considera importante, aprendendo com isso. Mateus, por sua vez, aceitou

essa condição, percebendo que caberia a ele ensinar, trocar o que sabia com o amigo e personagem com quem contracenava. O resultado disso será anunciado no relato da apresentação final.

(2) A promoção permanente do diálogo entre os alunos de maneira a instigá-los a relacionar as atividades teatrais com suas vivências cotidianas, compartilhando suas reflexões e experiências, trouxe uma grande riqueza também a esse momento de elaboração dos personagens. À medida que o aluno Claudio contava com riqueza de detalhes sua experiência na casa do “patrão rico” do irmão, seus colegas passaram a imaginar mais possibilidades de desenvolvimento das cenas entre os compadres (o rico e o pobre), bem como decidir acerca do desfecho da apresentação final. Foi interessante observar a agudeza crítica com que relatavam histórias vivenciadas com pessoas de maior poder aquisitivo, como percebiam o preconceito de morar em um bairro considerado por muitos como uma favela, as dificuldades de “ser pobre”, do pouco tempo de convivência com a família (já que os pais estão sempre trabalhando). Ao mesmo tempo, evidenciavam o fascínio que uma vida de consumo anuncia e que só conhecem via programas televisivos, como novelas, filmes, etc., referências essas que voltariam a aparecer quando improvisaram a cena da “ida às compras do antigo corcunda pobre”, depois que ele ficou milionário por meio do presente dado a ele pelo “povo esquisito da floresta”. Tal cena improvisada se deu em uma sessão posterior a essas aqui relatadas; o personagem então comprou “de tudo e mais um pouco”: fazendas, helicópteros, carros, cavalos, muitas roupas e tênis, muita comida, motos, quadro de “Picasso” (um “francês de verdade”, segundo eles mesmos).

(3) O visível descontentamento da aluna Bartira com o fato de, nessa apresentação teatral em preparação, não ter ela um papel protagonista, sendo que costumeiramente, na escola, era isso que acontecia. A pesquisadora haver compartilhado uma experiência de sua adolescência, quando fizera teatro na escola, aos poucos repercutiu positivamente na aluna Bartira. Nos ensaios seguintes, sua postura foi modificando-se, e então, ela voltou a se envolver nas atividades opinando, participando com alegria, e a “ficar de bem” com as colegas. No dia em que houve a improvisação da cena do compadre sem corcunda e rico indo às compras, Bartira “deu um show” de improvisação como vendedora de uma loja “muito chique”, “sofisticada”, segundo suas próprias



palavras. Vendeu então, ao cliente rico, uma porção de coisas, todas “[...] fúteis e desnecessárias, mas muito importantes para quem é rico e cheio de dinheiro”, explicação dada por ela naquela situação. Essa aluna, cujos indicadores iniciais de desenvolvimento socioemocional mostraram ser os de melhor escore dentro da amostra pesquisada, por ocasião da montagem da peça teatral precisou acionar seus mecanismos de resiliência no sentido de conseguir processar sua frustração em não estar em evidência (pelo menos não a que ela esperava ter) nessa fase do trabalho. Tal sentimento, o de frustração, não foi pequeno, conforme o relato de uma tia (mãe do aluno Mateus) que veio assisti-los na apresentação final, e que compartilhou com a professora/pesquisadora: “Teve umas semanas que ela (Bartira) ficou ‘borocochô’, falou que não iria mais no teatro, porque só os ‘meninos’ apareciam no teatro.” Contudo, após a superação dessa fase, o envolvimento dessa aluna foi espetacular, conforme será mostrado quando do relato concernente à apresentação final feita pelos alunos da *Escola A*.

*Escola B* – Embora os alunos tenham expressado empolgação com a ideia de fazer uma montagem teatral e apresentá-la na escola, demonstrando ter gostado da história que iriam roteirizar, o fato é que apresentaram muitas dificuldades em se organizar para tanto, mesmo com a mediação feita pela professora/pesquisadora. Do primeiro ao último dia de ensaio predominou o alvoroço, a descontinuidade, com frequentes paradas para tentar aproximá-los por meio do diálogo – o que nem sempre foi possível. Mas todos se mantinham firmes na tentativa de prosseguir, “continuar os ensaios”, mesmo sob o alerta da professora de que quase nada ainda tinha sido, de fato, “ensaiado”. Em cada sessão, de uma hora e meia, foi possível ensaiar, efetivamente, talvez quinze ou vinte minutos (somando-se os minutos “parciais”, quando descontadas as variadas interrupções). Apesar disso, alguns momentos foram prodigiosos, com manifestações de grande criatividade e imaginação. A dificuldade maior foi, sempre, justamente a qualidade da interação entre eles. Porém, no caso desse grupo, “a vontade falou mais alto”, como diz o ditado popular. E, “aos trancos e barrancos” (palavras da aluna Isadora), caminhou-se lentamente, sendo feito o roteiro e a improvisação das cenas.

A seguir, mostram-se trechos de algumas sessões para ilustrar momentos expressivos destacados pela professora/pesquisadora, a começar pela videogravação da sessão XV:

*Todos os alunos estavam sentados em círculo. A pesquisadora iniciou a sessão explicando aos alunos que existem várias formas de se prestar atenção. Mirieli perguntou se vai ter “história de Shakespeare”. A pesquisadora perguntou-lhe, então, quem é Shakespeare. Mirieli respondeu que é o autor de “Romeu e Julieta”. A pesquisadora se mostrou admirada, parabenizando-a pela boa lembrança de um texto de teatro tão famoso e prosseguiu enfatizando o argumento da importância de ser público/observador. Também esclareceu que nos ensaios, por enquanto, seria ela a narradora das ações dos personagens da história “O compadre da morte”, escolhida para a encenação. Cada aluno, então, identificou e descreveu seus personagens. As dificuldades decorrentes da falta de concentração e de disciplina de vários alunos recomeçaram a surgir no transcorrer da atividade. A aluna Mirieli apresentou um bom desempenho na improvisação de suas falas: “Mas eu vou ser enfermeira?! [...] eu tenho nojo, tenho pavor de sangue de galinha, de boi, de vaca, de tudo, imagina de pessoa?! [...] Noel, que fazia o personagem do marido de Mirieli, exclamou: “Se vira, daí! Compra um tapa olho! [...]”. Claudio (o ajudante da morte) conduziu seu colega Plínio (a morte) no andamento das cenas nas quais os dois apareciam. O aluno Edmundo (o bêbado) também improvisou suas falas com desenvoltura, tornando sua ação cômica. A pesquisadora precisou regularmente intervir nas ações para que todo o grupo mantivesse o foco na ação. As inúmeras interrupções não permitiram que todas as cenas da história fossem ensaiadas nesse dia.*

No encontro seguinte (sessão XVI), as dificuldades de interação pareceram ter aumentado; a desordem emocional (ansiedade, agressividade, apatia de alguns) tornou quase impossível o ensaio de alguma cena nesse dia. Paradas “obrigatórias” para conversar, tentar um acordo, foram feitas várias vezes, conforme o trecho do relato da videogravação que se segue:

*A primeira proposição foi retomar a cena da sessão anterior “com todo o empenho e alegria” (conforme as palavras da pesquisadora, ditas aos alunos). Apesar disso, o início do trabalho nessa sessão apresentou as mesmas dificuldades de comunicação ocorridas nos outros dias de atividade. A pesquisadora lembrou com o grupo (novamente) os personagens de cada um, pedindo o esforço de cada um em relatar um pouco como eles viam o seu personagem, ou seja, mencionassem alguma característica deles. Poucos souberam dizer algo sobre o seu personagem, mas alguns, zombeteiramente, falaram sobre o personagem do outro: “A fulana é feia que dói!” (Claudio); “Esse médico aí é burro que nem uma porta!” (Edmundo sobre o personagem de Noel). Alguns riram; outros ficaram nervosos e descontentes com os comentários (Carlos, Marialva, Isadora, Noel), sendo que Noel fez menção de ir ao encontro de Edmundo e enfrentá-lo fisicamente. A pesquisadora afirmou, então, ser mais fácil*

*falar coisas negativas dos outros do que conseguir olhar para si e ver o que existe no próprio pensamento e coração. Ficaram todos em silêncio. Nos raros momentos em que boa parte do grupo seguiu o raciocínio proposto pela pesquisadora (suas iniciativas de mediação), boas ideias sobre marcação de cena surgiram. Os alunos mais inquietos, Claudio e Edmundo, eram os responsáveis pela maior parte das interrupções que ocorreram nesse dia de ensaio. Em contrapartida, os demais alunos pouco sugeriam na construção dos personagens e das cenas, em geral. Em um dado momento, Claudio perguntou: “E se no dia da apresentação ‘as morte’ não vierem?”. A pesquisadora se reservou o direito de não responder a esse comentário com o grupo naquele momento, mas alertou que iria conversar sobre aquilo em outro momento, porque considerou importante tal indagação. Foi feita mais uma tentativa de retomar a improvisação a partir da última cena da sessão passada, o que não foi possível, novamente, devido às dificuldades de comunicação entre a pesquisadora e o grupo. As mesmas orientações das sessões anteriores foram repassadas ao grupo; porém, a colaboração dos mesmos alunos em relação aos “acordos de convivência” durava poucos minutos. Mas antes que os alunos comessem a sair da sala, Claudio anunciou, bem alto, que nunca veio em nenhuma festa da escola – e saiu correndo pelo corredor.*

Na sessão subsequente, a sessão XVII, o impasse causado pela indisciplina parecia que iria inviabilizar a apresentação final. Todavia, todos, inclusive a professora/pesquisadora, estavam em processo de (re)elaboração do que vinha ocorrendo, e os instantes em que algo de bom se concretizava davam o ânimo necessário para continuar. Eram cada vez mais intensas e pareciam ser mais decisivas as mediações feitas pela pesquisadora, conforme atesta o trecho do relato da videogravação que se segue:

*A estratégia da pesquisadora para iniciar as atividades nesse dia foi diferente. Sem ter a conversa inicial, como de costume, a ideia foi começar tentando definir com o grupo como seria o sinal para os atores entrarem em cena, sendo, porém, difícil encontrar um consenso, o que fez atrasar o início da improvisação das cenas. Na improvisação das falas e gestuais, a aluna Mirieli se destacou, mais uma vez. O trabalho progrediu lentamente; mas, aos poucos, foi possível envolver todos os alunos e seus respectivos personagens. A intervenção da pesquisadora como narradora foi mantida e se mostrou necessária para dar as deixas das falas, sobretudo aos alunos mais introvertidos. A aluna Marialva (tímida na maioria das vezes em que foi solicitada) mostrou-se mais à vontade, aprimorando seu desempenho em cena, e tornando sua atuação cômica. Pedro esteve presente na sessão, no entanto, sua participação, como em quase todas as sessões, foi como observador; e, até o momento, não fazia parte da montagem por sua própria opção. Os alunos não conseguiram por muito tempo manter o foco na ação, e se dispersaram. Enquanto uma cena era trabalhada, outro grupo de alunos corria pela sala. Para a cena do bêbado, Pedro deu uma ideia, considerada boa pela pesquisadora – o bêbado (Edmundo), ao sair do consultório, tropeçaria e entraria em órbita. Para o contexto, a sugestão de marcação mostrou-se plausível de ser utilizada. Mas mesmo com os*

*constantemente pedidos da pesquisadora, os alunos insistiam em adentrar nas cenas em momentos inoportunos. Pedro sugeriu outra situação para a montagem: a criança nascida no início da história, e que não apareceu mais em nenhuma cena, para dar ideia de que o tempo passou seria representada por ele mesmo, pelo próprio Pedro. Isso pareceu um grande avanço! Infelizmente, o ensaio não conseguiu avançar para a cena final da história. Motivo: as várias interrupções da professora no sentido de orientar os atores, bem como de conter os momentos de indisciplina dos alunos. Na composição dos cenários, composto por velas, Claudio sugeriu que fossem aplicados o trabalho de planos (baixo, médio, alto; aprendidos em uma outra sessão de trabalho corporal), a ser aplicado a quem fosse ostentar as velas. Para encerrar a sessão a pesquisadora perguntou: "Vamos conseguir fazer essa peça?" Imediatamente, Pedro respondeu: "Claro que sim! A pesquisadora tornou a perguntar; em uníssono, os alunos responderam: "Sim!" Exceto Claudio, que disse: "Não". Assim que todos saíram da sala, Carlos permaneceu para esclarecer dúvidas sobre seu figurino, apresentando uma solução para as ações do seu personagem nas cenas.*

Os breves relatos dessas três sessões pertinentes à montagem teatral trazem aspectos expressivos quanto ao nível de desenvolvimento socioemocional de alguns adolescentes desse grupo. Aqui, serão destacadas quatro situações para fins de um olhar mais aproximado, na tentativa de melhor compreensão dos mesmos:

(1) A grande dificuldade interacional dos alunos desse grupo ocorreu em vários níveis, entendendo-se que a causa disso principia no nível da linguagem, denunciado principalmente pelos problemas de comunicação entre eles, ocorridos tanto na fala, no uso da palavra (saber falar e saber ouvir), quanto corporal. Parecia também ser impossível, à maioria dos alunos, ter controle do próprio corpo: agitados e impacientes, com baixos níveis de atenção e concentração nas atividades propostas. Os mais observadores eram justamente os alunos mais tranquilos, quietos; mas estes pouco participavam, até por se sentirem amedrontados pelos alunos mais inquietos, agressivos. Contudo, quando conseguiam intervir, suas proposições eram frequentemente admiráveis, positivas.

(2) Por isso, ficou clara a necessidade de uma mediação afetiva, intensa e constante, que ajudasse efetivamente a promover o diálogo entre os alunos, mostrando a importância e o valor do outro nas suas existências. Esse grupo precisava, urgentemente, entender o valor da alteridade e como operacionalizá-la, acionando a empatia. A atividade teatral tem um grande

poder de, justamente, aumentar o nível das interações no grupo, e também mediar a relação entre o aluno e seu personagem. Isso porque, nas trocas feitas entre “aquilo que é do aluno” e “o que é do personagem”, aprendizagens enriquecedoras podem ser fortes agentes de desenvolvimento, tanto cognitivo quanto socioemocional. Nesse grupo, a mediação por parte da professora/pesquisadora por vezes se tornou um exercício árduo, exigindo grande resiliência; e também de alteridade, de maneira a tentar se aproximar e entender as dinâmicas de cada um dos adolescentes envolvidos, e, com base nisso, melhor proceder na mediação. Muitas conversas informais foram feitas com os alunos em horários diferentes das oficinas (antes e depois da mesma), no sentido de se aproximar e ter mais informações que a ajudassem a pensar/sentir estratégias para desenvolver um ambiente mais propício para o fazer teatral, calcado na amizade e confiança. Mas, uma das percepções e sentimentos da pesquisadora eram de que esse grupo precisava de um tempo maior – com a referida mediação – para se constituir enquanto tal. A necessidade premente era, justamente, desenvolver entre os mesmos um sentimento de pertença que, por sua vez, pudesse promover maior equilíbrio homeostático, de trocas e aprendizagens, tanto no trânsito intrapsíquico quanto social (interpsíquico). E a aposta da pesquisadora era de que o teatro poderia principiar o desenvolvimento de tal sentimento, ou seja, de fazer parte, de ser importante, de constituir um grupo no qual, juntos, poderiam criar, brincar, divertir a si mesmos e aos outros.

(3) Nesse grupo também houve um interessante caso em que um aluno escolheu de quem se aproximaria para tentar efetivar aprendizagens importantes, ou seja, construir ZDPs. O aluno Plínio, conforme já relatado no item sobre a improvisação, ficou muito feliz quando Claudio decidiu que seria ele o “ajudante da morte”. Embora tenha ficado claro que Plínio gostou muito da ideia de fazer o papel da “morte” (um dos protagonistas), não se considerava ele preparado para tanto. E Claudio, o mais velho e em princípio, o mais desinibido da turma, seria seu parceiro “perfeito”. Embora desde o início das oficinas os dois não mostraram ter um relacionamento amigável, em suas participações nos ensaios, era Claudio quem conduzia facilmente as ações, sendo docilmente seguido por Plínio. Porém, uma surpresa maior os dois reservavam para a apresentação final: Claudio apareceu nesse dia, apesar de

ter anunciado em todos os ensaios que era seu costume não vir em dias de apresentações de alunos na escola (festa junina, por exemplo). Ainda no último dia de ensaio, disse: “Eu não vou poder vir... minha professora da turma não vai deixar!” O que exatamente veio a suceder nesse dia será relatado no item adiante.

(4) Pedro, que durante os dois semestres nos quais transcorreram as oficinas de teatro só participara ativamente em dois jogos teatrais, no período da montagem ficou ainda mais observador, dando excelentes sugestões muito frequentemente; uma espécie de “diretor de cena”, sempre atento ao que estava acontecendo. E finalmente, na sessão XV, ele anunciou o desejo de atuar como um personagem – o que seus colegas não quiseram acreditar (dando risadas). Mas foram essas as palavras proferidas por ele nesse dia, quando estavam só ele e a pesquisadora: “Eles vão ver só. Eles acham que eu só sirvo pra tomar remédio!” (referindo-se aos medicamentos que o médico psiquiatra lhe receitara).

(5) Foram poucas, mais muito preciosas, as interferências e proposições dos alunos mais quietos (Francisca, Marialva, Carlos) nos ensaios. Foi possível observar o esforço que faziam em ensaiar, em se concentrar nas improvisações, mesmo com “bagunças” ao redor. Corajosamente, por vezes tentaram chamar a atenção dos alunos barulhentos, indisciplinados, o que causou espanto nos mesmos: “Olha só, o Carlos dando uma de bravo!”, zombou Edmundo. Mas Carlos lhe respondeu com um olhar altivo, dando de ombros.

(6) Como foi dito antes, o que mais chamou a atenção da professora/pesquisadora nesses ensaios foi o “querer fazer teatro” do grupo, mesmo apresentando, invariavelmente, atitudes que diziam o contrário. Tanto que no último ensaio, feito já no espaço do pátio interno da escola onde seria a apresentação final, foi tanto “corre-corre” e falta de concentração, que a pedagoga da escola, ao assistir alguns trechos desse ensaio, mostrou-se muito apreensiva quanto à condição dos mesmos em efetivar a apresentação final. Mesmo com tal grau de entropia instaurado no grupo, porém, a professora/pesquisadora lhe disse: “Eles poderão nos surpreender...”. De qualquer modo, na semana que se seguiria a esse dia, é que se poderia saber se haveria realmente apresentação, ou não. Mas, intuitivamente, a

professora/pesquisadora acreditava que sim, que tudo acabaria “dando certo”. Pois aquelas criaturas, mais do que tudo, “queriam fazer teatro”.

#### 2.2.1.6 Apresentação Final

De início, dois aspectos foram considerados de relevância no dia em que a apresentação final foi realizada. Na *Escola A*, a ausência do protagonista da peça (Júnior), aluno carismático que se viu diante de um problema pessoal de grande gravidade, com repercussões drásticas em sua vida, afetou visivelmente a dinâmica e o entrosamento do grupo. Porém, não impediu que o trabalho fosse realizado e que, também, eles se divertissem durante o processo. Após os aplausos da plateia, notou-se em seus semblantes a sensação de missão cumprida; de fato, um momento de superação, de conseguir lançar mão de importantes recursos resilientes e voltar a suas identidades, enriquecidos.

Na *Escola B*, além do surpreendente trabalho dos alunos-atores nesse dia, haja vista as dificuldades inerentes ao grupo, devidamente registradas e comentadas na descrição das sessões, destacou-se um episódio ocorrido com uma funcionária do estabelecimento de ensino em questão. Na véspera da apresentação final, era notável sua apreensão em relação ao desempenho dos alunos, fortemente incomodada e preocupada com as atitudes destes durante o ensaio geral. Este sentimento foi, inclusive, verbalizado diante de todos os presentes após o ensaio (conforme encontra-se registrado na descrição correspondente a esta escola, no tópico anterior).

Em ambas as escolas foi, entretanto, na apresentação final que se deu o desvelar, a entrega de todos os alunos ao fazer teatral, indistintamente: todas as barreiras afetivo-emocionais que ainda porventura existiam, sejam no plano intra ou intersubjetivo, naqueles poucos minutos (quarenta minutos na *Escola A* e quarenta e cinco minutos na *Escola B*), ficaram em suspenso. E, mais do que nunca, sentiram-se fazendo parte de algo, do “grupo de teatro”.

Os adolescentes-atores, naquele dia, souberam o que dizer, para onde se dirigir, olhando nos olhos e apertando as mãos uns dos outros, suando frio. Todos estavam lá (com exceção de Júnior, conforme já comentado); foram unânimes em afirmar que não haviam dormido direito na noite anterior (alguns disseram que já havia alguns dias que não dormiam bem (tal o nível de

preocupação e entrega ao que tinham de fazer naquele dia). “Ansiedade, professora!”, definindo o que sentiam, com um sorriso lindo e nervoso no rosto. A forte expectativa da apresentação final ajudou a catalisar as emoções dos alunos durante o seu decorrer. Mas, depois, estas eclodiram, e o sentimento catártico invadiu a todos (inclusive a professora/pesquisadora).

A colaboratividade, nos dois grupos, realmente se deu em grau máximo: nesse sentido, foi impactante o relato de uma aluna da graduação em Arte-Educação da UNICENTRO que, nesse dia, foi auxiliar a pesquisadora e os alunos antes, durante e depois da apresentação final. Estando ela a acompanhar os alunos em uma sala que serviu de “camarim” para as trocas de figurinos, foi testemunha da ansiedade em que se encontrava o aluno Edmundo à espera de Carlos, que atuava primeiramente em uma cena como o personagem doente de hérnia e, depois, fazia a troca de figurino para ser o Rei, seu pai. Muito nervoso, passou mal, como se fosse desmaiar. Foi preciso lhe dar um copo com água e abaná-lo, pois suava frio. Quando viu Carlos, Edmundo foi em sua direção, procurando ajudá-lo na troca de figurino, dizendo: “Aí, cara, como foi lá? Tudo bem com você?” Ora, esses dois alunos praticamente não se relacionavam amigavelmente durante as oficinas; ao contrário do que aconteceu ali. Edmundo por muitas vezes o importunava, o ofendia, e Carlos nunca revidava; ficava em silêncio, com olhos tristes. A cena que envolveu os dois foi muito divertida, o público riu a valer quando o rei sentou majestosamente numa cadeira onde foi colocado um assento de vaso sanitário. Ele, o rei (Carlos), nesse dia falou alto, impositivo, ordenando que o médico curasse o seu filho, o príncipe (Edmundo), em troca de metade do reino e um saco de ouro. Enfim, esses dois alunos sabiam, sentiam que um precisava do outro para que a cena ficasse boa, para que eles e os outros alunos-atores comunicassem o que deveriam, com a voz e o corpo, para que o público pudesse entender a história. Enfim, em uníssono, foi vivenciada a experiência de pertencer, da comunhão que o teatro propicia a quem a ele se entrega, de corpo e alma.

Optou-se, aqui, trazer na íntegra o relato transcrito da videogravação das duas apresentações finais, pois se acredita que a leitura na íntegra do que ocorreu possa também servir como instrumento para corroborar as análises e apontamentos feitos.



Escola A

Na preleção feita pela professora/pesquisadora o grupo estava agitado, os alunos falavam ao mesmo tempo; coube a ela, então, tentar tranquilizá-los – inclusive no sentido de que a apresentação ocorreria mesmo sem a presença de um dos protagonistas (Júnior), que faria o papel do corcunda pobre. Indagou ao grupo se alguém gostaria de substituí-lo, já que todos conheciam o roteiro da história e poderiam improvisar. Assustados, nenhum deles se prontificou. A pesquisadora então anunciou que ela mesma faria o papel do corcunda pobre: o alívio foi geral. Então, todos foram orientados a manterem a calma, tendo sido conduzidos, em seguida, para a maquiagem e a troca de figurinos. O auditório da escola estava lotado, e o público, mostrando grande expectativa, demorou a ficar em silêncio. A professora/narradora anunciou o título da peça e convidou aos presentes a darem uma salva de palmas à escola. Então, rapidamente, a mesma se retirou para que ela mesma pudesse se posicionar enquanto personagem. A pedagoga da escola reiterou o pedido de silêncio, sobretudo porque noutra sala do estabelecimento estava havendo um ensaio da fanfarra composta por outros alunos da escola. De fato, em alguns momentos o som do outro grupo interferia na acústica do auditório, mesmo estando relativamente distante dali. O grupo de alunos que representaria na peça o “povo esquisito da floresta” se posicionou no final do corredor, em frente ao palco. Então o corcunda pobre (representado pela pesquisadora) entrou em cena: “Ah...ser pobre nessa vida e ainda por cima corcunda, que predestinação senhor!” Elomar (o compadre rico): “Ô compadre!” Pesquisadora: “Ô compadre, como é que vai o senhor?”. Elomar: “Bem”. Pesquisadora: Bem de que jeito? Tá virado de dor aí?”. Elomar: “Ué... comprei minha blusa, minha gravata e o meu chapéu!”. Pesquisadora: “Tô perguntando de dor, não se você tá comprando coisa. Tua corcunda tá tão grande! [...] ninguém dá jeito na minha corcunda [...] Mas compadre... a vida tá boa pra você, né? Elomar: “Tá”. Constata-se que a marcação de cena corre conforme o combinado, mas Elomar desenvolve pouco sua fala, mostrando-se nervoso. Por diversos trechos das falas, o som foi prejudicado pelos ruídos que vinham de fora do auditório. Seguiu-se a cena em que compadre pobre estava caçando, dirigindo-se à plateia que interagiu e sorriu. Foi possível ouvir um burburinho do “povo esquisito da floresta” prestes a entrar em cena. Iniciou-se a sonoplastia. O grupo respeitou a marcação de cena e a fala (uma cantiga) “Segunda, terça-feira vai e vem...” após alguns segundos cantando, a pesquisadora interveio: “Quarta, quinta-feira meu bem!”. Conforme ensaiado, o grupo que estava a cantar soltou um grito de espanto e desabaram no chão. Prosseguiu o diálogo do corcunda pobre com os seres mágicos da floresta (Mateus e Lotário). Pesquisadora: “Vocês falam português? Falam brasileiro?”. Mateus e Lotário apenas acenaram com a cabeça, mas estavam em sua marcação de cena. Pesquisadora: “Quem é você?” Mateus: “Uma pessoa”. O público se divertia. Pesquisadora: “Eu sou um pobre corcunda desafortunado, o que vocês querem de mim?” Lotário: “Foi você que cantou aquela canção?”. Pesquisadora: Que canção? Que canção? Fui eu? Lotário: “Quer vender para nós?” Pesquisadora: “Vender? Quer dizer... vender música que nem o Roberto Carlos? [...] essa música eu dou de presente! Por que elas tão rindo de mim?” Os seres mágicos se aproximaram do compadre e simularam uma operação em suas costas, que tirou a sua corcunda. Eles levantaram o compadre pelos braços. Mateus: “Você tá sem corcunda!”.

*Pesquisadora: “É verdade?” O público respondeu “É...”. Mostraram um saco ao compadre. Mateus: “Esse é o seu bizaco, só abra amanhã de manhã”. Pesquisadora: “De manhã?”. Mateus: “É”. Pesquisadora: “Por que amanhã de manhã”. Mateus: “Porque eu tô mandando!”. Professora: “Se ele mandou, vou obedecer”. Entrou a sonoplastia e o grupo cantou: “Segunda, terça-feira vai e vem... quarta e quinta-feira meu bem”. Saíram, então, de cena. A pesquisadora (corcunda pobre) pediu ajuda ao público para iniciar uma contagem para representar a passagem do dia e poder então abrir o bizaco. A plateia contou e a pesquisadora revelou o conteúdo do saco – dentro dele, tinha muito, muito, dinheiro. Perguntou ao público o que deveria fazer com tanto dinheiro; várias sugestões foram proferidas. O grupo da cena anterior voltou, representando agora vendedores de um shopping que atenderiam o compadre recém tornado milionário. Na medida em que os vendedores interagem com o compadre, foi necessário a pesquisadora repetir suas falas para o público poder ouvi-las. E muitas coisas foram ofertadas e vendidas ao cliente, que comprava abusivamente, em grande quantidade, provocando risos na plateia. Mas, nesta cena, soou o sinal da escola para o recreio e os alunos que estavam entre o público demonstraram o desejo de querer sair do recinto. Após a cena do shopping, seguiu-se a cena da igreja, com o encontro dos dois compadres. Pesquisadora: “Compadre...Tudo bem com o senhor? Veio fazer o que aqui?”. Elomar: “Rezar, ué!”. Mostrando as costas, o personagem representado pela pesquisadora disse: “Ó... o que aconteceu!”. Elomar: “Sumiu!” Pesquisadora: “Sumiu o quê?” Elomar: “Sua corcunda, ué!”. A pesquisadora recapitulou no diálogo o que ocorreu, falou do seu encontro com o povo da floresta, alertando o compadre corcunda rico a ter cuidado com o “povo esquisito”. Elomar, em cena sozinho, se dirigiu ao público: “Vocês viram? Eu quero ser mais rico do que ele... quero ganhar mais dinheiro[...]”. Conforme a marcação de cena, ele se deslocou para o fundo do palco; entrou então o “povo esquisito” cantando a cantiga anterior, que foi completada por ele: “Sexta, sábado e domingo também”. O povo da floresta se assustou e desabou no chão. Entraram em cena os seres sábios da floresta (Mateus e Lotário). Elomar: “Quem são vocês?” Proferiram algumas falas (que não foram possíveis de se entender) até que Mateus aumentou o tom de sua voz: “Foi você que cantou essa canção? Elomar: “Fui, por quê? Não te interessa!”. Continuaram o diálogo: “Você não sabe que sexta foi velado e enterrado, sábado feito feijoada e domingo ressuscitado aquele que nunca morre? Muitos risos na plateia ao ouvir a frase absurda. Elomar dirigiu-se a Mateus e Lotário, que colocaram mais uma corcunda nele. Elomar: “O que vocês fizeram comigo? O que vocês vão fazer?” O povo esquisito da floresta o carregou até o centro do palco; um deles disse bem alto: “Coloca ele em cima do formigueiro!” E depois disso feito, repetiram a cantiga de roda e sua coreografia. Saíram de cena e ficaram sentados na beira do palco. Entrou, então, a pesquisadora: “Eu tava ali atrás, vocês viram o que aconteceu? Levanta compadre... que é isso? Elomar: “Fui querer ser mais rico do que você.” Pesquisadora: “Olha só... Duas corcundas... E agora? Elomar “Ué... ” (gesto de profundo desalento). Pesquisadora: “Gente...Será que dinheiro traz felicidade? [...] “DINHEIRO NÃO TRAZ FELICIDADE! (atores em uníssono). Todos os alunos-atores se levantaram e agradeceram ao público, sob aplausos, muitos aplausos...*

Os adolescentes do grupo de teatro da *Escola A* deram um magnífico exemplo de enfrentamento de um desafio que, subitamente, lhes foi posto à frente: justamente o protagonista, o aluno-ator que praticamente conduzia toda a história (pois nesse grupo foi acordado não ser necessária a figura do narrador, que na *Escola B* foi desempenhada pela professora/pesquisadora), no dia da apresentação, não pôde vir. Mas em nenhum momento cogitaram não “apresentar o teatro”. A mediação da pesquisadora, mais do que nunca foi afetiva: era fundamental, que juntos, encontrassem uma solução. E isso precisava ser rápido, pois o momento do início do espetáculo se aproximava. Embora tenha sido sugerido que ou Mateus ou Lotário assumissem o personagem do compadre corcunda pobre, ambos foram irredutíveis em não aceitar tal tarefa. Então, a pesquisadora se colocou à disposição para fazer esse personagem, o que gerou um “alívio” geral.

Durante a apresentação, o roteiro da história foi seguido, como também as marcações. Embora mais tensos do que de costume, era visível que estavam apreciando o momento, concentrados e felizes. Nessa apresentação, os dois alunos-atores que fizeram o personagem duplo de “velho sábio do povo esquisito da floresta”, Lotário e Mateus, apresentaram atitudes diferentes dos ensaios: Mateus neste dia estava preocupado, nervoso; Lotário estava tranquilo, confiante. Foi Mateus quem, durante as cenas, apoiou-se em Lotário, buscando-lhe o olhar para “saber o que fazer”. Então, a mediação se invertera, e durante a apresentação, Lotário aprendeu a comandar, e Mateus, a segui-lo, seguro de que Lotário saberia o que fazer. O brilho de satisfação nos olhos desse adolescente foi indescritível, pois, pela primeira vez, ele “apareceu”, se destacou, liderou, falou alto e firme. Um maravilhoso momento de aprendizados, de reconfiguração da identidade, de sentir-se capaz, crer na própria capacidade de agir e ser no mundo.

Encerrada a apresentação, os alunos não saíam do auditório; corriam para todos os lados, dançavam, alguns ainda com partes do figurino. A pesquisadora perguntou a eles: “Mas vocês não vão lanchar?” (Ela sabia que vários nem haviam almoçado, devido à ansiedade da apresentação). Então, a aluna Bartira disse alto, enquanto girava no pequeno palco, com braços estendidos: “Meu alimento é o teatrooooo!!!!”. Quando a pesquisadora percebeu, todos estavam no palco novamente. Então, ela foi até eles. Todos se

abraçaram e, pulando, gritavam: “Teatro, teatro, teatro...”. Catarse total. Compartilhada, para sempre.

Foi preciso esperar alguns minutos para que os alunos se acalmassem o suficiente para responder ao questionário final. Mas o fizeram. Com alegria e leveza.

### Escola B

*O trabalho foi iniciado com uma preleção da professora: “Seguinte gente... esqueceu, improvisem; eu vou estar ali como narradora, eu posso ajudar [...] nós vamos divertir o público, então... tudo bem”. Mirieli tinha algo a dizer, falou em voz baixa, de acordo com a reação da pesquisadora, parecia tratar-se de alguma ideia sobre sua entrada em cena. A pesquisadora respondeu “Perfeito!” e continuou: “[...] sintam o ambiente, essa aqui é a nossa peça... vocês já viram o colégio desse jeito?” Responderam em uníssono: “Já, mas não para teatro”. A pesquisadora retomou o discurso: “Então[...] curtam esse momento!” Acertaram ainda detalhes sobre o figurino dos personagens. Já com o público presente e os alunos devidamente paramentados, à espera de entrarem em cena, a pesquisadora-narradora contextualizou aos presentes (alunos, professores, funcionários da escola) o trabalho que foi desenvolvido ao longo de dois semestres. Perguntou à plateia: “Vocês gostam de teatro?” Em uníssono: “Sim!”. Continuou: “Teatro é muito legal, né? [...] hoje vocês vão assistir a uma peça incrível... uma história de arrepiar... a história do compadre da morte. Mas não fiquem com medo não! [...] Será que a morte tem compadre? [...] Senhoras e senhores... esta então é uma história que dizem que aconteceu aqui perto de Guarapuava, foi aqui pertinho... foi agora esses dias quando começou aquela chuvarada... sabe aquela chuvarada que a gente nem veio pra escola? Batia o vento nas portas... a água caía do céu... ah!!!! Então... Foi então que tudo aconteceu...”. Entrou a música que servia como pano de fundo da entrada ao personagem de Noel (o compadre da morte). O diálogo foi conduzido pela pesquisadora, que assumiu o caráter de narradora, ora se dirigindo ao personagem, ora à plateia. Noel se movimentava com lentidão, aos poucos foi se soltando. Até o momento, a sequência de cenas foi respeitada (ele foi pescar e recebeu a visita inusitada da morte e de seu ajudante (Plínio e Claudio). Um adendo: nos bastidores, Claudio demonstrava muito nervosismo antes de entrar em cena, e seu colega Plínio é quem tomou as “rédeas da situação”. A música tema para tais personagens foi outra. Quando entraram em cena, ouviram-se risadas vindas da plateia, que logo se conteve. Foi necessário a narradora intervir no diálogo, improvisando uma fala: “Só que ninguém está ouvindo vocês [...] quem são vocês?” Claudio respondeu de maneira que todos ouvissem: “A morte”. Ao fundo, ouvia-se uma funcionária da escola falando repetidas vezes: “Mais alto, mais alto [...]”. O diálogo entre os personagens ocorreu respeitando o roteiro original. Saíram de cena, e a narradora dirigiu-se ao público, reforçando, por meio de uma fala improvisada, que se tratava da morte; o público demonstrou, então, ter compreendido. Seria a deixa para Mirieli entrar em cena; então ela olhou para o lado, onde se encontravam seus colegas, e sussurrou: “É agora!”. A próxima cena foi realizada por Noel e Mirieli (marido e mulher). Estavam na cozinha, preparando o almoço. Noel: “Ô mulher... que tá*

cozinhando pra nós?”. Mirieli: “Quirera”. Noel: “Vai dar pra todo mundo?”. Mirieli: “Não!”. Noel: “Xiii... então tá feio o negócio!”. Eles continuaram dialogando entre si, falando baixo (a acústica do local também prejudicava uma boa projeção de suas vozes). Neste momento, Noel relatou que recebeu a visita da morte e de sua ajudante, contando de sua proposta inusitada – montar um consultório médico em que a morte apareceria, vez em quando, em casos de pacientes terminais. Mirieli (ainda com o gestual de estar mexendo numa panela a cozinhar) pára tudo que está fazendo e fala em voz alta: “Cê tá louco Homi?” (a personagem se exalta) [...] Mas... homi... ocê... ocê não sabe nem escrever teu nome, homi! Como é que você vai montar um consultório médico?” (a plateia dava muitas risadas com seu desempenho). Cabe ressaltar que ambos respeitaram a marcação da cena e não ficaram de costas ao público. Mirieli continuou: “Tens uns ‘fio’ também que nem sabem escrever!”. A personagem chamou suas filhas pelo nome, são cinco (Palmira, Francisca, Marialva, Carolina e Isadora). Elas entraram imediatamente em cena, também respeitando a marcação. Mirieli continuou: “Venham aqui agora! Teu pai quer comprar um negócio que nem sei explica, porque é difícil... Ele tá ficando meio ó... louco!” As falas de Noel são condizentes com a sequencia de cenas, mas sua desenvoltura é mais acanhada. Mirieli, além de gesticular e falar mais alto, imprime um sotaque a sua personagem. A narradora, percebendo as falas dos demais imperceptíveis ao público, interveio para esclarecer do que se tratava a conversa: “Então... qual vai ser a solução da família? Vai ter que transformar essa casa num consultório médico?” Mirieli: “Então vamo lá, gente!”. Eles puxaram do cenário uma cobertura que tampava o cartaz com os dizeres “clínica geral”. Mirieli: “E agora... tem que comprar as roupas, as coisas... e eu não tenho dinheiro [...] pra esse consultório... você não sabe nem escrever o seu nome! Ai,ai, ai”. As meninas que entraram em cena não participaram com falas. Na continuidade, permaneceu apenas uma dela, destacada para ser a secretária da clínica enquanto Noel mudou de figurino, passando a vestir um jaleco branco. Mirieli também trocou de figurino com o auxílio da narradora, que pediu aplausos da plateia pela transformação. A narradora iniciou o diálogo da próxima cena: “E agora é com vocês, o consultório tá pronto, o que vai acontecer?” Noel: “Agora é só esperar os pacientes”. Mirieli interrompeu: “Se chegar!”. Noel: “Se não chegar [...] ficamo esperando”. Entrou em cena Carlos, representando um paciente que tem uma hérnia “suporada” (feita com tecidos vermelhos, simulando sangue escorrendo). O mesmo respeitou a marcação de cena. Claudio e Plínio (a morte e seu ajudante) entraram em cena, apenas gesticulando, mas se fizeram entender – o paciente em questão não iria morrer. Mirieli entrou cena: “Ô xente... lá fora tá um frio danado, homi”. Carlos se levantou da maca, ainda com trejeitos de quem sente muita dor. Noel: “Pode levantar, vai ficar bem sabe?”. Carlos: “Não tem que tomar alguma coisa?” Noel: “Só toma um chazinho de camomila por dia”. Noel (sobre a consulta): “Tem que pagar”. Carlos: “Tem que pagar?” Mirieli: “Se você não quiser não precisa”. Carlos: “Não precisa?”. Mirieli e Noel discutem, ela enfatiza: “Não precisa!” (muitos risos com a briga do casal). Carlos saiu saltitante. A narradora improvisou: “Já sarou... palmas para o doente que já sarou!”. Ela também, assim, deu a deixa para a entrada de outro personagem (o bêbado) representado por Edmundo. Uma das estagiárias que esteve presente nos bastidores organizando a entrada e a saída dos alunos relatou que Edmundo quase desmaiou antes de entrar em cena, sendo necessário ampará-lo. Esta síncope não é demonstrada quando ele entrou cena, pois demonstrou excelente desenvoltura. Gargalhadas foram ouvidas da plateia. Mirieli

chamou sua outra filha para substituir a que estava em cena: “Filha...Priscila... vai lá... venha filha!”. Dirige-se à filha que saiu de cena: “Vai lá pra tua aula de modelo que não sei porque cê tanto gosta”. E para filha que entrou em cena: “E você filha se comporte e não responda a sua mãe”. Edmundo: “Quer um gole? Olha lá...” dirigiu-se à maca, cambaleante (o bêbado dificultava o trabalho do médico, fazendo um momento cômico e tirando gargalhadas do público). A personagem de Mirieli se disse irritada com o paciente bêbado e saiu de cena. A narradora perguntou: “Você não gosta de gente que bebe? Mirieli (ríspida): “Não!”. Narradora: “Eu também não!”. Ouvia-se uma voz infantil da plateia: “A minha mãe bebe!” (muitos risos no público). Para cada saída de cena de um personagem a narradora pedia à plateia uma salva de palmas e era atendida. Para dar a deixa ao próximo personagem, a narradora perguntou ao público: “Mas tá muito calmo isso aqui, né? Vocês tão ouvindo alguém falar?” Mirieli, achando que era uma forma da professora chamar a atenção de Noel sobre o volume de sua voz, improvisou: “Eu falei pra ele falar mais alto... é que.. é que... é que pensa sei lá o quê!”. Na sequência entraram em cena as alunas Francisca e Marialva (respectivamente, mãe e filha, sendo que esta estava com uma crise nervosa, fazendo trejeitos, contorcendo-se). Entraram provocando risadas na plateia. Mirieli: “Oi, tudo bem. Deita aqui na cama por favor”. Noel: “É maca!”. Mirieli: “Ai... é maca ou é cama, tanto faz!”. Hilária e intencionalmente, Marialva se debatia ao deitar na maca, como estivesse tendo uma convulsão; a plateia se divertia. Mirieli: “Eu não vou ficar mais nessa sala! Essa sala tem um monte de paciente louco, pirado!!” (saiu de cena, o que era a deixa para a morte e seu ajudante entrarem em cena). A morte gesticulou que ainda não era hora da paciente falecer e saiu de cena. Mirieli retornou e tentou ajudar Noel a tirar a paciente da maca. Ela ainda se debatia. Noel: “Calma.. tá com siricutico... tá só com siricutico.” Trocou-se a secretaria novamente, a pedido da personagem de Mirieli. A narradora conduziu a entrada de outros dois personagens, potenciais pacientes. Ao surgirem no palco, Mirieli demonstrou espanto: “Menina de Deus!”. Dirige-se à personagem estendendo a mão para cumprimentá-la: “Oi, quantos anos você tem?”. Palmira, de costas ao público, respondeu: “Dez”. Mostrou-se espantada, pois a paciente, voltando-se para a plateia, deixou ver que estava grávida. (reações de espanto no público). Estando em uma posição desfavorável para sair, Mirieli improvisou sua saída: “Até esqueço a entrada da porta, a saída!” (entrou a morte e seu ajudante). Acenaram que a paciente não morreria, que na verdade só estava grávida. Noel fez o parto e Mirieli, ao pegar a criança no colo, sorriu de forma engraçada, contagiando a plateia. Acalentava o neném, quando Noel se dirigiu a ela: “Vai, veia, pra lá”. Mirieli: “Eu não sou velha!” (a plateia ria). Chamou a mãe da menina: “Filha, é...” (mas não conseguiu terminar a fala) Dirigiu-se ao marido: “O ruim só faça você!” (entregou o bebê nas mãos de Noel, que deveria ser o responsável pelo anúncio do nascimento). Noel falou para a mãe da paciente: “Olha... não é querer falar de mau jeito [...]” (entregou a criança para a mãe da paciente; iniciou-se uma confusão no palco). Narradora: “Não tá fácil esse consultório, hein!?” As personagens da mãe e da filha, com o nenê no colo, saíram do palco. Mirieli: “Paulíniaaaaa!” (personagem de Isadora): “O que é mãe?” Mirieli: “Filha, se vier alguém importante, não esqueça de colocar essa almofada ali na cadeira; se vir alguém importante fia, sabe fia? Era a deixa para a entrada do Rei e seu filho, o Príncipe, que estava muito doente (Carlos e Edmundo). Em vez de colocar a almofada, conforme combinado, Isadora colocou um assento de vaso sanitário (a plateia riu a valer). Mirieli admirada: “O rei!”. Noel: “Não, sou eu, de certo!”

(recebeu um safanão de Mirieli). O rei e o príncipe foram tratados com toda a deferência. A conversa ficou baixa, foi necessário a narradora improvisar para alertá-los. A morte e seu fiel ajudante entrou e indicou que o paciente morreria, indo até os seus pés. Noel pediu ajuda para Mirieli para, rapidamente, mudarem a maca de lugar, uma vez que o combinado seria que em pacientes terminais a morte se dirigiria até os pés do moribundo (como na história original). Ao mudar o paciente de posição, virando a maca, o personagem de Noel enganou a morte, que ficou muito irritada. Na próxima cena, Mirieli entrou em trabalho de parto. A narradora subiu no palco perguntado à plateia “Será que vai nascer?”, aproveitando para inserir em cena, de maneira oculta, o aluno Pedro, que foi para debaixo da maca. A narradora convidou o público: “Vamos contar até três pra ver se nasce?” Realizaram a contagem; pouco antes de chegarem no “três”, Mirieli simulou um espirro e a criança (Pedro) nasceu (risos e aplausos). Pedro permaneceu em cena. Mirieli dirigiu-se até ele e lhe deu um abraço: “Ô... bebê” (todos riem). Passou a mão no rosto de Pedro: “Bebezinho” (mais risos). Narradora para Noel: “Mas gente, eu nunca vi consultório desse jeito... doutor do céu, que bagunça!” Ave! Que situação... mas o senhor tá ganhando algum dinheiro com isso ou tá saindo tudo de graça?”. Noel: “Claro, tô ganhando dinheiro”. Narradora: “Tá ficando rico! Escuta, é verdade que o rei te deu quatro sacos de ouro? Noel: “É verdade... e mais metade do reino dele”. Narradora: “Meu Deus! E o que você fez com tudo isso?” Noel: “Eu dei pros meus filhos, né?! Achando que eles iam ficar comigo mas foi cada um pro seu lado, eu fique aqui [...]”. Narradora: “E tua mulher?”. Noel: “Minha mulher morreu [...]” Narradora: “Tá rico, rico, mas tá sozinho... que tristeza. Mas olhe só... tô sentido um frio [...] vou sair daqui” (era a deixa para a morte e seu ajudante entrarem em cena). Claudio: “Nós viemos fazer uma... oferta... nós queria que você fosse até lá na nossa casa”. Noel: “Mas vão ter que me prometer uma coisa.” Claudio: “Prometo”. Noel: “Eu vou querer voltar”. Entrou, então, a sonoplastia de uma marcha fúnebre. Disse a narradora: “Eles saíram caminhando, caminhando pelo vento, até a casa da dona Morte. Como será que esta casa da dona Morte... vocês têm alguma ideia? Ah... dona Morte... [...] quanta alma penada! [...]” (alunos entraram em cena portando adereços que representavam velas de vários tamanhos. Narradora: “Até que eles chegaram, caminharam pelo vento... pelo espaço sideral até chegar na casa da dona Morte.” A morte, seu ajudante, e o compadre caminhavam de vela em vela, e a morte indicava de quem era cada uma. Quanto menor a vela, menor o tempo de vida. Noel: “E essa pequenininha aqui, de quem é?” Plínio: “De você”. Narradora: “Ahhhhh... todo mundo! (e para a plateia) ahhhhhh...! Noel: “Só que vocês me prometeram uma coisinha”. Claudio: “O quê?” Noel: “Que eu ia poder voltar pra casa”. Claudio: “Você vai poder voltar, só que daqui uns cinco minutos você vai voltar pra cá!” Música tema da morte, saíram de cena, simulando o retorno à casa do compadre. De novo no palco Noel, a morte e seu ajudante. Noel, antes de morrer, pediu à morte para rezar, se ajoelhou e ficou rezando. Claudio (irado): “Mas essa reza não vai terminar nunca?” Noel: “Eu falei que ia começar a rezar, não que ia terminar!” (risos da plateia). Ficou apenas Noel no palco. Narradora: “Então a morte foi enganada uma segunda vez, vocês lembram da primeira?”. [...] Pobre morte... ninguém gosta de ser enganado, né? Compadre do céu... que que é isso? Quanta safadeza! Enganar a dona Morte desse jeito? Não quer morrer, não?” Noel: “Ah... não quero morrer de qualquer jeito!” Narradora: “Mas você tá véio, sozinho, os filhos te abandonaram, tua mulher já morreu... você ainda quer viver?”. Noel (resignado) “É... prefiro morrer do que ficar aqui sozinho”. Narradora: “Mas

*você acabou de afugentar a morte. Eu não sei não (dirigiu-se à plateia) acho que esse velho já tá ó...começando a ficar com as ideia atropelada [...] dá pra ver, né? Ah... pobre velhinho... não sei não. Escuta... eu li no jornal que depois dessa enchente a água rio subiu, matou o gado, matou as plantação [...] tudo vai ficar caro. É verdade?”. Noel: É verdade”. Narradora: “Ai... então, você vai lá visitar a tua fazenda pra ver a estragueira que foi esse dia?”. Noel deu com os ombros indicando que iria. A morte e seu ajudante entraram em cena. Claudio: “Você enganou a morte uma vez, duas vezes, mas pela terceira vez você foi enganado!” Noel: “Morri?” A morte e seu ajudante retiraram o velho compadre de cena e encerrou-se a apresentação final. Na despedida, a narradora revisou com o público o nome de cada personagem, perguntando à platéia, que interagia. Em cada apresentação individual, aplausos. Uma integrante da direção da escola pediu a palavra: “Em nome da direção da escola [...] queremos te agradecer pela contribuição muito importante para a Escola B [...] achamos o teatro dentro da Educação mesmo! [...] maravilhoso trabalhar com teatro, é a gente descobriu novos talentos através de vocês, eu fiquei abismada aqui, parabéns a todos [...]”. Na despedida alunos dirigiram-se à pesquisadora e lhe deram um abraço coletivo. Em correria, dirigiram-se à sala para retirar o figurino. Quando a pesquisadora lá chegou, estavam pulando, abraçados. Ao verem a pesquisadora, a chamaram para se integrar ao abraço. E todos, juntos, pulando, pulando, quase gritando: “Teatro, teatro, teatro...”*

Como se pode observar, a reação final dos alunos do grupo de teatro da *Escola B* foi similar à dos alunos da *Escola A*. Representava uma catarse coletiva em uma manhã fria do mês de julho, de “vento cortante guarapuavano”. Nessa turma, o doce sabor do dever cumprido diferiu da outra escola porque o desafio era, justamente, o de conseguir apresentar a história do começo ao fim, juntos – coisa que nunca haviam conseguido fazer enquanto grupo nos ensaios, ou melhor, em todo o desenrolar das oficinas de teatro. E o fizeram magistralmente; nada foi esquecido e, mais do que isso, improvisaram como nunca, sendo que a esposa do médico, por sua belíssima atuação, “roubou” o protagonismo nas cenas em que esteve presente.

Mirieli, que sofria *bullying* na escola por ser considerada “louquinha”, “fora da casinha”, como soube a professora/pesquisadora por meio de várias pessoas na escola, após o “teatro” passou a ser considerada uma “atriz-revelação”, um “talento escondido” entre tantos, como disse a pedagoga da *Escola B*, após a apresentação. Já a aluna Francisca, que sendo mais velha que todos os demais, escondia-se também em roupas folgadas, blusões enormes, nesse dia usou um figurino que ela própria escolheu: um conjunto de saia e blusa que moldavam o seu corpo, já de mocinha. Estava linda, o cabelo



trançado, maquiada. Subiu ao pequeno palco, disse em voz alta suas falas, improvisou falas novas com sua “mãe”, Mirieli.

E o que dizer de Claudio, que “arrepia” nos encontros durante as oficinas, irrequieto, zombeteiro, falante, provocador, que “ameaçou” várias vezes não vir no dia da apresentação final? Pois veio, fez tudo o que era para fazer, só que tenso, nervoso; tão nervoso, que foi Plínio quem conduziu as ações enquanto ajudante da morte. De modo análogo ao que aconteceu na *Escola A*, essa “dupla” inverteu os papéis interacionais que desempenhavam. E Plínio, que sempre foi mais calado (embora fosse ele também muito irrequieto), ansioso, com baixa autoestima e autoconceito, durante a apresentação foi o líder das ações que a dupla deveria desempenhar. E ele ficou exultante em perceber que pôde, sim, se destacar pelo que faz, pode liderar e não somente ser liderado.

No “abraço final”, quem nunca sequer havia tocado ou sido tocado por alguém, aproximou-se, não somente com seus corpos, mas com suas mentes e corações. Foram só alguns momentos, mas o trabalho com teatro oportuniza outros momentos como esse; porque é da sua natureza integrar, agregar, aproximar, fazer entender, colocar em dúvidas, sentir – sentir muito –, se emocionar, sem receio do que possam dizer, sem medo de ser, de se aproximar da dimensão totalizante, do Verdadeiro Eu.

### **2.2.2 Frases para completar**

Esse instrumento constituiu-se de frases com assertivas sobre aspectos relacionados à percepção e sentimentos dos adolescentes sobre as oficinas de teatro e sobre o desenvolvimento de si mesmos. Foram três diferentes modelos aplicados em momentos distintos, a saber:

(1) *Para completar 1* – aplicado no início da segunda parte das oficinas (2013) (sessão I, *Escola A*; sessão II, *Escola B*), com o intuito de averiguar a motivação dos alunos em continuar a fazer as atividades de teatro, suas preferências sobre as mesmas e que tipo de sentimento veio à tona ao se lembrarem do “teatro” durante as férias de verão.

(2) *Para completar 2* – aplicado no final das oficinas em 2013 (início da sessão XXII, *Escolas A e B*), com o objetivo de perscrutar a relação do adolescente com seu personagem na montagem teatral: como o aluno o

identificava, suas “marcas pessoais”, crenças, a percepção de sua importância na montagem, a leitura que supostamente os outros personagens faziam de seu personagem, como o mesmo costumava reagir em situações adversas e seu principal desafio na história.

(3) *Para completar 3* – aplicado no final das oficinas em 2013 (também na sessão XXII, porém no seu final; *Escolas A e B*) com a finalidade de sondar a relação do adolescente consigo mesmo, agora separado de seu personagem na montagem teatral. As frases foram praticamente as mesmas: como o aluno se identificava, suas “marcas pessoais”, crenças, sua importância na vida das pessoas, a leitura que supostamente as outras pessoas fazem dele, como costuma reagir em situações adversas e seu principal desafio na vida.

Procurar-se-á aqui trazer, discutir e analisar alguns dos apontamentos feitos pelos alunos das duas escolas que possam ajudar a ilustrar o percurso desenvolvimental dos mesmos, particularmente dos indicadores socioemocionais que podem ser captados por cada um desses instrumentos:

#### Para Completar 1:

. Frase I – *Eu quero continuar a fazer a oficina de teatro porque\_\_\_\_\_.*

Em todas as repostas observou-se positividade, a maioria delas vinculadas ao fato das oficinas serem “legais” e “divertidas”, nas quais se “aprende algo”, principalmente, brincadeiras. Alguns alunos se referiram de forma mais direta aos seus estados emocionais, como “alegria” e sentir-se “animado(a)”.

*Eu me sinto alegre e animada (Bartira).*

*Porque é legal e a gente aprende brincadeiras novas (Gabriele).*

*Porque eu quero aprender (Pedro).*

*Se aprende brincadeiras novas (Elomar).*

*Porque sim, me sinto alegre (Plínio).*

*Porque eu gosto muito (Lotário).*

A ludicidade dos jogos e brincadeiras, que segundo Vygotsky (1998) é fator preponderante para o desenvolvimento da imaginação, do ato de simbolizar, e, por consequência, uma forma privilegiada de desenvolver as funções psicológicas superiores, parece ter sido contemplada nas oficinas de teatro, e percebidas como importantes pelos adolescentes. “Aprender

brincando”, divertindo-se. Algo tão simples e que pareceu tão distante da vida da maior parte desses alunos, que já estavam saindo da infância.

Houve respostas nas quais foi destacado, como sendo o principal motivo de continuar fazendo teatro, a afetividade em relação à figura da professora/pesquisadora, o que sugere a importância dos vínculos afetivos na mediação da aprendizagem e no fazer teatral:

*Porque eu gosto da professora, é legal o teatro e eu gosto de fazer, de demonstrar estórias (Mirieli).*

*Eu gosto da Márcia (Claudio).*

*Eu gosto muito da professora, ela é muito legal, as brincadeiras são muito legais e hoje eu aprendi uma nova brincadeira, a garrafa do saci (Caroline).*

Uma resposta, em especial, trouxe um dado muito relevante em relação a uma adolescente, cuja timidez já havia sido apontada por sua mãe quando da reunião feita com os pais em 2012, por ocasião da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

*Sim! Porque eu estou perdendo a vergonha (Marialva).*

O fato dessa aluna atestar tal “perda” é muito significativo do ponto de vista desenvolvimental, pois sua enorme inibição a fazia isolar-se no ambiente escolar e pouco participar das atividades coletivas, conforme relatou sua progenitora. A timidez invariavelmente aumenta o grau da ansiedade, que por sua vez, restringe a autonomia e o sentir-se competente para realizar ações, afetando também o sistema de crenças autorreferenciadas, localizados no *self*. Adquirir coragem de se posicionar, por meio de jogos e atividades lúdicas, brincando de fazer personagens, foi o caminho tomado por ela (de maneira resiliente) nas atividades teatrais, como a mesma aluna revelou na frase seguinte do instrumento:

. Frase II – *Nas aulas de teatro eu gosto mais de \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_.*

*Fazer histórias e cenas (Marialva).*

*Fazer peças porque é divertido (Rapunzel).*

*Fazer personagem porque é divertido (Mirieli).*

A maior parte dos alunos, porém, respondeu que gostaram mais dos jogos e brincadeiras, mas não especificaram quanto à modalidade (jogos dramáticos ou teatrais); alguns escreveram o nome do jogo que mais gostaram de jogar:

*As cartas se extraviaram porque é legal (Francisca).*  
*Brincar porque é divertido e a gente aprende coisas (Gabrieli).*  
*Brincar da garrafa do saci porque é divertido e interessante (Claudio).*

Dois alunos trouxeram uma resposta mais específica relacionada com o fazer teatral, a improvisação, atividade que foi a base para a criação e apresentação final do teatro:

*Improvisar, porque brinca com o público (Elomar).*  
*Improvisação porque é gostoso improvisar (Catarina).*

E, por fim, uma resposta específica pode ser mencionada sobre a contação de histórias, na qual se percebe também a importância do acervo cultural da tradição oral. Isso porque, geralmente, as histórias contadas fazem parte (ou deveriam fazer parte) da infância. No entanto, cada vez mais permanecem desconhecidas do público escolar:

*Quando a professora conta história, porque ela conta história que eu nunca vi e elas são muito legais (Caroline).*

Sobre o repertório das histórias contadas até o momento da aplicação do instrumento, os adolescentes apontaram algumas histórias preferida por eles (pelo título ou personagem protagonista), mas tiveram dificuldades em precisar melhor o porquê disso, atribuindo tal apreciação somente ao fato de “gostar” ou porque “é legal”:

. Frase III – *A história que eu mais gostei foi \_\_\_\_\_ porque\_\_\_\_\_.*

*O sete corvos (Claudio), Os corvos (Marialva, Palmira, Edmundo, Vanda).*  
*Eu vou para Angola (Francisca), A da macaca (Caroline, Tamara e Rapunzel).*  
*A da macaca que vendeu o rabo (Carlos).*  
*Iara e dos corvos (Plínio).*  
*Zeus (Mirieli, Catarina).*

No entanto, dois alunos forneceram “pistas” preciosas sobre os motivos de terem gostado mais especificamente de uma história:

*A da macaca, porque eu fiz a filha da macaca (Isadora).  
Zeus, porque eu fui Zeus (Noel).*

Esses dois adolescentes, em particular, apresentaram nos instrumentos iniciais (escalas e inventários) índices baixos de autoconceito, autoestima, crenças de controle; alta ansiedade (traço e estado); baixa motivação e reações não habilidosas passivas na escala de habilidade sociais. No entanto, nos dois jogos dramáticos feitos com as histórias por eles escolhidas, Isadora representou a filha da narradora, uma macaquinha filha da macaca; e Noel fez o deus dos deuses, o poderoso Zeus. Ambos foram protagonistas nas referidas histórias, aos quais foi dado bastante destaque durante o jogo. Foi possível observar o brilho nos olhos desses dois alunos quando tal jogo se deu; e como ficaram exultantes, felizes. Pelas respostas aqui fornecidas foi possível aferir o quão importante e preciosa foi essa experiência, pois ficou na memória de ambos.

A quarta frase faz menção ao tempo de intervalo entre 2012 e 2013 nas atividades devido às férias de verão, sobre o sentimento despertado nos adolescentes quando se lembravam dos encontros feitos das oficinas de teatro.

. Frase IV – *Durante as férias eu lembrei que nas oficinas de teatro eu me sentia \_\_\_\_\_.*

As respostas variaram basicamente entre dois sentimentos opostos: alegria ou tristeza, segundo a interpretação dada à pergunta. Alguns alunos justificaram as emoções expressas, outros não.

*Feliz (Noel, Francisca, Edmundo, Plínio).  
Feliz, muito feliz (Tamara); Muito bem (Gertrudes); Bem solta e feliz (Isadora); Solta, feliz, alegre (Vanda); Feliz, à vontade (Rapunzel); Bem feliz, saudade (Mateus); Com saudade das brincadeiras (Carlos).  
Bem alegre e gostava da professora Márcia, ela era bem engraçada! (Bartira).*

Sentimentos de alegria, leveza e contentamento que permaneceram nas lembranças de tantos alunos durante as férias; uma delas, referindo-se ao afeto desenvolvido pela professora/pesquisadora pelo fato da mesma ser

considerada “divertida” e “engraçada”. Pode-se então entender o papel das emoções positivas e dos laços afetivos para que se possa despertar a vontade de se fazer algo e senti-lo como verdadeiro e importante para sua vida.

Acredita-se que os alunos abaixo tenham entendido que era para responder sobre “o que estavam sentindo durante as férias”, quando se lembravam das atividades de teatro.

*Triste! Porque me sentia sozinha! (Marialva).*

*Sozinha (Palmira).*

*Triste (Lotário).*

*Triste porque não ia ter teatro (Brígida e Catarina).*

*Mal, porque eu queria fazer teatro mas não era divertido sem você (Mirieli).*

Contudo, esse sentimento de tristeza e da solidão poderia estar atrelado a sentir falta do grupo e das atividades de teatro feitas conjuntamente, coletivamente. Entende-se, portanto, como positivos esses sentimentos na dinâmica processual das relações afetivas que estavam em processo, fundamentais para que pudessem não só prosseguir como estreitarem-se, mesmo que no plano das ações fosse ainda difícil para os adolescentes manifestarem tais sentimentos.

Chamou a atenção a seguinte reposta de um aluno:

*Melhor (Claudio).*

Quando a professora/pesquisadora perguntou a ele o porquê dessa resposta, o mesmo respondeu, tristemente: “Minhas férias não foram boas; muito problema, muito problema em casa”; e silenciou. Para esse adolescente, ter um referencial positivo (o “teatro”) o ajudou a se sentir “melhor” em tempos difíceis de convivência familiar.

Interessante foi observar a resposta que faz menção ao compartilhamento das aprendizagens feitas nas aulas de teatro com familiares:

*Muito legal porque as brincadeiras que ela ensinou eu ensino para minha irmã e para as minhas primas (Caroline).*

Justamente essa aluna teve uma participação modesta nas oficinas no primeiro semestre. De natureza reservada, limitou-se mais a observar o que

acontecia durante as atividades, inclusive a ficar em silêncio mesmo quando quase toda a turma “pegava fogo” (*Escola B*). Portanto, pode-se concluir que não se pode subestimar a capacidade de compreensão e envolvimento de um aluno em processos criativos e de aprendizagem, pois o mesmo pode se dar de muitas formas. É possível que, para essa aluna, o ambiente fornecido por aquele grupo não lhe era favorável a uma participação mais ativa do ponto de vista da ação nas atividades de teatro; não significando, porém, falta de vontade e interesse em aprender e em compartilhar o que foi aprendido.

A última questão desta etapa procurou perscrutar o desejo do aluno em relação ao “fazer” um personagem a partir das histórias já por eles ouvidas:

. Frase V – *O personagem que eu mais gostaria de fazer é o \_\_\_\_\_ da história \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_.*

As respostas foram bastante heterogêneas, mas todos elegeram um personagem de determinada história já ouvida, mas nenhum aluno soube especificar de uma maneira mais precisa o porquê disso. As justificativas dadas variaram entre “porque ele(a) é legal” ou “porque gostei dele(a)”. Somente uma aluna forneceu uma pequena dica dos seus motivos da escolha feita:

*Eu queria fazer a Hera, da história de Zeus. Porque achei legal a mulher do Zeus (Catarina).*

Ao ler essa resposta, a professora/pesquisadora lhe perguntou por que a esposa de Zeus foi considerada por ela “legal”; a resposta foi que Hera “[...] protegia os casamentos e isso é importante porque muita gente estraga os casamentos dos outros.” Como a aluna ficou em silêncio e ela (pesquisadora) precisava concluir as atividades naquele dia, a conversa parou nesse ponto. Talvez a reflexão da aluna possa ser entendida como densa e profunda para uma pré-adolescente de dez anos, o que pode mostrar o bom grau de maturidade. Ou, ainda, pode ser sugestiva de que a menina encontrou um modo de se identificar, por meio da caracterização da personagem, devido a algum tipo de problema familiar que ela ou alguém próximo possa ter vivenciado nesse âmbito.

Para Completar 2:

Em princípio, a ideia de aplicar o referido instrumento antes do último ensaio geral deveu-se ao desejo de perscrutar, nesse momento, já próximo do final da oficina de teatro, a percepção da relação que os adolescentes desenvolveram com o seu personagem na montagem teatral. Percebeu-se, porém, que os mesmos encontravam-se tão apreensivos<sup>72</sup> (*Escola A*) ou tão eufóricos (*Escola B*) que houve bastante dificuldade em angariar a atenção e concentração devida dos alunos para responder às questões; e o fizeram rápido, com pressa. Todavia, algumas respostas se mostram interessantes e elucidativas para o que se pretendeu observar. Estas serão apresentadas aglutinando-as de acordo com cada escola, pois em cada uma delas foi roteirizada uma história diferente para a montagem final, conforme já foi apresentado.

. Frase I – Meu personagem é visto por todos como sendo \_\_\_\_\_.

*Esquisito. Porque nós somos do mato (Vanda). Escola A*  
*Exibido só porque sou rico e ninguém vê que ele só é rico e ele fica com vergonha (Elomar). Escola A*

Todos os alunos cujos personagens eram parte do “povo esquisito da floresta”, da história dos “Compadres corcundas”, deram resposta semelhante a esta questão, porém sem dizer o porque de tal adjetivação. Contudo, no início do processo de montagem foi dialogado sobre o que viria a ser “esquisito” para cada um deles; e as respostas foram interessantes, com muitas perspectivas variadas sobre “esquisitices” em geral. Na ocasião, a professora/pesquisadora procurou estimular a todos que refletissem sobre o tema, na tentativa de procurar saber acerca dos motivos das pessoas apresentarem essa faceta comportamental, inclusive, estimulando-os a se “colocarem no lugar” (exercitando a empatia) de gente por eles consideradas esquisitas, via improvisações de pequenas cenas. Tais exercícios foram muito divertidos e proveitosos, pois alguns adolescentes, no final, disseram: “Ser

---

<sup>72</sup> Nessa ocasião ocorreu o relato espontâneo do aluno Júnior sobre fatos que aconteceram com ele (de ordem familiar e social) que deixou a todos do grupo tristes e pesarosos. Inclusive, Júnior e seu grande amigo Lotário, recusaram-se a responder os dois instrumentos (*Para completar 1 e Para completar 2*).



esquisito é legal” (Mateus); “Agora sou esquisita igual a minha tia! (risadas)” (Rapunzel). Na *Escola B*, foram selecionadas as seguintes respostas:

*Um homem doente (Carlos). Escola B*  
*Legal e agitada (Isadora). Escola B*  
*Dona Chepa Chipeti (Mirieli). Escola B*  
*Como uma piriguete (Palmira). Escola B*  
*Secretária e mãe de uma menina que está grávida com apenas 12 anos (Caroline). Escola B*

Nessa escola, alguns alunos apresentaram dois personagens; então foi pedido que escolhessem falar daquele que mais gostava. Porém, Caroline escreveu sobre seus dois personagens; ao ser perguntada pela professora se não havia um personagem que ela gostasse mais, respondeu, resignada: “Ah, as duas são mulheres que trabalham muito; então, não tem diferença, é o que mais acontece ser avó cedo.” Tal resposta parece demonstrar a preocupação da aluna com essa pesada condição feminina: trabalhar muito e ser mãe ainda adolescente; infelizmente, um fato corriqueiro na vida de muitas mulheres. Uma reflexão desse tipo pode, também, ser consequência da observação de pessoas (que atuam como modelos, socialmente falando) que fazem parte da rede de interações da menina.

As respostas bem humoradas de Mirieli e Palmira revelam como as mesmas improvisaram as cenas e buscaram referências para mostrar os personagens que estavam construindo: Mirieli, mulher pobre, esposa do pescador que repentinamente “vira” um médico e mãe de muitos, para o olhar dos amigos era uma personagem de novela popular televisiva. Já Patrícia, a menina adolescente, filha da personagem representada por Caroline, grávida com 12 anos, parece ter buscado referências naquilo que tem sido chamado de “piriguete”<sup>73</sup>. Inclusive, no instrumento *Para completar 3*, frase VI, a mesma afirma que no dia-a-dia as pessoas a veem como uma “piriguete”; podendo-se inferir, talvez, que ao escolher tal personagem, Palmira quis experimentar ser aquilo que ela percebe que os outros acham que ela é.

---

<sup>73</sup> Termo que se refere a “[...] atitude de mulheres ou meninas que se expõem de forma erótica em festas, eventos ou até mesmo na região que reside.” Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/piriguete/> Acesso em: 08/fevereiro/2014.

Em todas essas respostas, revela-se o jogo de ser “outro”, outra identidade, diferente da que se reconhece em si mesmo. Porém, em forma de brincadeira, isso permite se aproximar desse outro, e de algum modo vivenciá-lo; sem, contudo, ofender ou injuriar. No caso de Palmira, pode também ser uma forma de resposta às provocações que sofre dos colegas que a chamam de “piriguete”.

. Frase II – O que “marca” o meu personagem é que ele mostra \_\_\_\_\_.

A frase acima foi lançada ainda no intuito de investigar o entendimento dos alunos quanto a um traço, uma “marca” identitária de seu personagem. Nas respostas obtidas foi possível reconhecer três tipos de percepção: as que entendem “marca” como algo externo ao sujeito (uma peça de roupa, uma canção que o identifica); ou interno (um sentimento, um traço de personalidade), ou, ainda, um acontecimento importante que lhe imprimiu um sinal.

*É o jeito da roupa e a canção é diferente (Brígida). Escola A*  
*Felicidade (Tamara). Escola A*  
*Cara rabugento (Carlos). Escola B*  
*Atitude (Claudio). Escola B*  
*Coragem (Francisca). Escola B*  
*Alegria, sorridente e corajosa (Isadora). Escola B*  
*Um jaleco (Noel). Escola B*  
*Mostra alegria, ela é muito engraçada (Mirieli). Escola B*  
*Ela perdeu o filho (Palmira). Escola B*

Na frase seguinte, que procurou alcançar o sistema de crenças do qual seriam acessadas referências atribuídas ao personagem, a maior parte das respostas gravitou a expressão “legal”, “bonito (a)”, “bonita e com respeito” (Rapunzel). Uma resposta se diferenciou bastante, por conferir ao seu personagem algo que não via absolutamente em si mesmo, pois foram muitas as vezes que esse aluno se auto intitulou “burro” durante as oficinas de teatro. Eis a frase e a sua resposta:

. Frase III – Meu personagem acredita que ele é a pessoa mais \_\_\_\_\_.

*Inteligente (Claudio). Escola B*

Esse aluno conferiu ao seu personagem, o *ajudante da Morte*, a crença de que é inteligente; capaz, então, de realizar suas tarefas na montagem teatral. Ao ser indagado pela professora/pesquisadora sobre o porquê de tal resposta, disse que a Morte sim é que era esperta, pois não precisava ir para a escola e sabia “fazer o seu serviço direitinho”. Claudio muitas vezes também afirmou não gostar de ir para a escola, o que já foi relatado aqui, no item sobre as modalidades teatrais, quando igualmente se comentou acerca de sua proximidade com o tema “morte”. Acredita-se, portanto, que esse aluno “dialogou” com o seu personagem, intensa e interacionalmente.

Na frase seguinte, os adolescentes forneceram respostas heterogêneas para a importância de seu personagem no contexto da montagem teatral; a maior parte delas destacando o seu mérito para a atividade artística em questão. Ou seja, demonstraram percepções de seus personagens que possuem valor por suas qualidades intrínsecas:

. Frase IV – Na peça de teatro, meu personagem é importante porque \_\_\_\_\_.

*Faço parte de um povo esquisito e sem mim ficaria diferente (Bartira).*

*Escola A*

*Porque ele aparece em bastante partes da peça e tira a corcunda (Mateus).*

*Escola A*

*Nós cantamos e somos queridos (Catarina).*

*Escola A*

*Se não tivesse nossos personagens não tinha como apresentar*

*(Rapunzel).*

*Escola A*

*Interpreta bem (Claudio).*

*Escola B*

*Porque todos da escola gostaram (Edmundo).*

*Escola B*

*Ele é uma criança (Pedro).*

*Escola B*

*Vem buscar as pessoas depois que morrem (Plínio).*

*Escola B*

*Ele é o principal (Noel)*

*Escola B*

*É mulher do médico e esse médico é o principal (Mirieli).*

*Escola B*

*Ela é filha do médico (Palmira).*

*Escola B*

De modo semelhante ocorreu na frase seguinte, à qual muitos responderam que não se importam com o julgamento dos demais personagens:

. Frase V – O meu personagem se importa com o que os outros dizem dele porque \_\_\_\_\_.

*Mais ou menos, porque tem falas boas e falas ruins (Bartira).*

*Não. Porque é só um teatro (Vanda).*

*Escola A*

A resposta de Vanda foi simples e direta: o teatro para ela é um faz-de-conta; assim, não precisa se preocupar com o que os demais personagens dizem ou pensam do personagem dela. E isso, em princípio, pode ser uma espécie de alívio, o que torna a atividade mais lúdica, “leve”, afastada de preocupações excessivas sobre julgamentos alheios. E mesmo sob o crivo do outro, o que está sendo avaliado é o personagem, como pode ser percebido na frase seguinte:

. Frase VI – Na peça de teatro, o que os outros dizem e pensam do meu personagem é que...\_\_\_\_\_.

*Ele é o bebê da turma (Pedro). Escola B*

*Ele me deixou mais animada (Isadora). Escola B*

*Feio (Plínio). Escola B*

*Que a personagem é uma vadia (Palmira). Escola B*

*Uma mãe que sempre cuida da sua filha (Caroline). Escola B*

Destaca-se aqui a importância assumida para Pedro ter o reconhecimento de todos que ele era o “bebê da turma”, o que o fez sentir-se parte do “grupo de teatro”. Tanto que ele integrou o “elenco” na apresentação final com esse personagem, na primeira e única vez em que participou ativamente sem ser no contexto de um jogo tradicional. Ou seja, de forma individualizada (não mais indistinta), era ele um personagem importante, o “bebê da turma”.

No intuito de observar indicadores de resiliência dos personagens, sua forma de enfrentar os desafios por eles encontrados, fez-se as duas próximas questões:

. Frase VII – Todas as vezes que acontece algo ruim com meu personagem, ele \_\_\_\_\_.

*Inventa algo e joga no formigueiro (Brígida). Escola A*

*Improvisa para melhorar (Bartira); Eu improviso para melhorar a peça de teatro (Mateus). Escola A*

*Fica triste e com vontade de matar (Claudio). Escola B*

*Rezava (Pedro). Escola B*

*Fica bravo (Plínio). Escola B*

*Parece triste (Noel). Escola B*

*Não demonstra que as coisas estão ruins (Mirieli). Escola B*

As respostas, em sua maior parte, apontaram para um tipo de solução bastante presente neste contexto, exercício teatral por excelência: o *improvisar*. Tal habilidade foi bastante exercitada durante as oficinas de teatro aplicadas no decorrer da intervenção realizada junto aos alunos participantes deste estudo. E o ato de improvisar está contido na resiliência (pois esta demanda criatividade), bem como a capacidade de buscar vivenciar a alteridade de modo constante. Envolve, como explica o STAA, a iniciativa de buscar soluções criativas em seu aparato psíquico (inicialmente no *self*, mas, caso estas já disponíveis no *self* não se mostrem suficientemente ajustadas à situação, criar outras estratégias e novas combinações por meio da resiliência ampliada) de modo a modular a ação, o movimento em busca de alternativas de solução. O aluno Pedro, que em quase todo o período de oficinas foi um observador atento que frequentemente propunha soluções engenhosas para as ações dos colegas, quando ele precisou agir, fez uso de sua força espiritual, ou seja, “rezou”. Tal conduta parece indicar que se sentiu desamparado, sem recursos imediatamente disponíveis ou suficientes para dar conta do desafio. No entanto, embora não tenha ensaiado nenhuma vez, no dia da apresentação final ele estava lá e demonstrou resiliência, pois brincou de ser o “bebê da turma”, o que impressionou a todos do grupo (por sua faceta criativa) e ajudou a tornar inesquecível esse momento do grupo de teatro da *Escola B*.

Ainda sobre os desafios surgidos para desempenhar os personagens, a última questão desse instrumento versava sobre:

. Frase VIII – O desafio maior para o meu personagem na peça de teatro é \_\_\_\_\_.

*Estar atento as músicas para fazer as entradas (Bartira). Escola A*  
*Fazer a vendedora, porque nós temos que improvisar (Catarina). Escola A*  
*Inventar e compartilhar (Elomar)*  
*Não ter vergonha (Claudio). Escola B*  
*Subir no palco (Francisca). Escola B*  
*Levar o compadre para o reino da morte (Plínio). Escola B*  
*Ensaiai e improvisar (Noel). Escola B*

Mais uma vez apareceu a improvisação, vista como ferramenta importante para os adolescentes contornarem as situações desafiadoras, “as batalhas” de seus personagens e as suas próprias, contra a “vergonha”, a

“timidez” de “subir no palco”. Interessante foi a resposta de Elomar: “Inventar e compartilhar”, ou seja, interagir, comunicar; superar a dificuldade com a linguagem, pois esta, por sua vez, é a chave da mediação simbólica, para Vygotsky (2007). Sem o desenvolvimento da linguagem, a interação fica seriamente comprometida, obliterado também o processo de emergência de ZDPs; e, como decorrência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (cognitivas e afetivas).

Sendo assim, as dificuldades no uso da linguagem – a força original criadora e organizadora que permite a abstração, uma das características altamente definidoras da espécie humana, segundo o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (SANT’ANA-LOOS; LOOS-SANT’ANA, 2013a) –, comprometem o equilíbrio homeostático, ou seja, a busca de organizar a satisfação existencial.

### Para Completar 3:

A aplicação desse instrumento, ocorrida no final do último ensaio geral, teve o intuito de procurar apurar entre os adolescentes a percepção sobre si mesmos – diferentemente do instrumento *Para completar 2*, aplicado no início da mesma sessão. Consoante ao que já foi informado, os alunos encontravam-se ou apreensivos ou eufóricos, e muito rapidamente responderam às frases do *Para Completar 3*. Contudo, aqui também algumas respostas parecem esclarecer sobre o que alguns alunos pensam e sentem sobre si mesmos, ou seja, suas identidades e recursos sélficos, sendo que as últimas frases versam sobre sua força para vencer desafios e sua disposição para relações alteras:

. Frase I – Minha pessoa é vista por todos como sendo \_\_\_\_\_.

Nas duas *Escolas*, *A* e *B*, a maior parte dos adolescentes responderam de forma simplista e direta : “[...] como sendo “legais”. Todavia, foram destacadas as respostas abaixo nas quais os alunos detalharam melhor como percebem que o(s) “outro(s)” lhe identificam:

*Uma pessoa esperta por meus estudos (Bartira). Escola A*  
*Como um amigo estudioso (Mateus). Escola A*

Esses dois adolescentes, desde o início das oficinas de teatro, se destacaram pelo grau elevado de motivação escolar. Suas respostas remetem a um sistema de crenças autorreferenciadas equilibrado, que os faz acreditar que seus colegas o identificam positivamente, atribuindo-lhes qualidades assertivas como “esperteza”, “ser amigável”, “ser estudioso”. Nessa escola, a maior parte dos adolescentes, da mesma forma positiva, respondeu a essa questão. Na *Escola B* ocorreu o contrário, como é possível observar nos exemplos abaixo:

*Legal, chata, doida, tonta, imbecil (Isadora). Escola B*  
*Quieta (Marialva). Escola B*  
*Um pé no saco (Noel). Escola B*  
*Bravo (Claudio). Escola B*  
*Feliz, inteligente, brincalhona, briguenta (Gabrieli). Escola B*

A essa frase, a maioria dos alunos da *Escola B* respondeu de forma heterogênea, revelando de uma forma “mais aberta”, com maiores detalhes, ou com tão somente uma palavra (porém impactante), como percebem que o(s) “outro(s)” o identificam. Por exemplo, no início das oficinas Noel disse, certa vez durante as atividades, que ele era considerado “o melhor”, porque ele era “realmente muito bom no que fazia”. Contudo, aqui ele contou que seus colegas o veem como sendo “um pé no saco”; ou seja, percebeu ser identificado muito diferentemente do que supunha, ou acreditava supor. De modo similar, Claudio afirmou certa vez que “todos o respeitavam” porque ele era “forte”; no entanto, aqui mencionou que seus colegas o percebem como sendo “bravo”, indócil. De modo que se pode inferir que houve ampliação na percepção desses alunos de como os outros o identificam. O fato dos mesmos compartilharem tais percepções, em certa medida, revela que esses adjetivos a eles dados pelos colegas podem ser acessados por seus sistemas de crenças, particularmente aqueles ligados ao autoconceito.

Ainda sobre o invólucro identitário, a frase seguinte recebeu respostas menos generosas em indicativos que mostrem aspectos ligados a sua construção na interação dos constructos psíquicos. Foram trazidas aqui algumas respostas para ilustrar como os adolescentes entenderam o que seria uma “marca” pessoal deles:

. Frase II – O que “marca” a minha pessoa, que faz com que eu seja diferente das outras pessoas é... \_\_\_\_\_.

*Ser inteligente e fazer o máximo de mim (Bartira). Escola A*  
*Amor a eu mesmo (Elomar). Escola A*  
*Que eu gosto de conversar (Tamara). Escola A*

*Ser boa para todos (Isadora). Escola B*  
*Ser estranha (Marialva). Escola B*  
*Eu não gosto de ir no palco, mas no teatro eu gosto porque eu sonho ser atriz (Francisca). Escola B*

Alguns adolescentes trouxeram uma “marca” positiva de si mesmos: inteligência, amor próprio, bondade, “ser legal” ou esperto, por exemplo. Outros (não muitos) atribuíram uma “marca” negativa, ou menos assertiva de si próprios: “ser conversadeira em sala de aula”, “ser estranha” ou tímida, conforme ilustrado acima. Aparentemente a maioria dos alunos não sabia muito bem o que responder, como se não fosse possível a eles precisar uma “marca” pessoal. Tal condição é bem própria da adolescência, na qual muitas “identidades” são possíveis, alternando-se por vezes em crises identitárias que podem ser mais ou menos frequentes.

Sobre o que acreditam “ser”, as respostas foram mais ou menos diretas, com poucas variações. As conotações atribuídas diferenciaram-se, basicamente, entre “legal”, “boa”, “alegre”, “bonita”, “gentil” (positivas); “feia”, “bagunceira” (negativas):

. Frase III – Eu acredito que sou a pessoa mais \_\_\_\_\_.

*Alegre (Tamara). Escola A*  
*Amada (Elomar). Escola A*

*Mais legal do mundo (Pedro). Escola B*  
*Feia (Plínio). Escola B*  
*Gentil (Marialva). Escola B*  
*Extrovertida, mas quando tô de TPM é melhor nem olhar para mim (Caroline). Escola B*  
*Bonita (Patrícia). Escola B*

Na frase seguinte, que procurou se aproximar da percepção que os alunos têm de sua importância na vida das pessoas em seu círculo de convivência, foram aqui trazidas respostas que revelam, de maneira sutil ou não, o quanto esses adolescentes são afetados pelas valorações éticas, de



cunho universal, como a confiança, o auxílio e a proteção que deve haver entre os seres, bem como a educação, percebida como elemento fundamental para despertar admiração entre os pares:

. Frase IV – Na vida das pessoas que convivem comigo, eu sou importante porque \_\_\_\_\_.

*Podem confiar e acreditar em mim (Brígida). Escola A*  
*Eu tenho educação (Tamara). Escola A*

*Eu faço companhia (Carlos). Escola B*  
*Eu ajudo as pessoas (Pedro). Escola B*  
*Estou junto delas (Marialva). Escola B*  
*Não (Noel). Escola B*  
*Eu limpo a casa (Gertrudes). Escola B*

Dois respostas chamam a atenção por seus diferentes teores: na primeira delas, Noel afirmou peremptoriamente que ele não é importante na vida das pessoas do seu convívio. Nos últimos dias de oficinas de teatro, até o dia da reaplicação final das escalas e inventários, era visível sua palidez e tristeza, o que pode ter contribuído para seus baixíssimos índices nesses instrumentos (com exceção do dia da apresentação final, no qual estava exultante, feliz e saltitante). Gertrudes, nesta e noutra frase das frases inacabadas, enfatizou que se sente importante devido ao fato de fazer tarefas domésticas (limpar a casa) e o desafio (ou desprazer) que era para ela precisar lavar louça (frase VIII).

A questão que procurou averiguar a influência na opinião alheia na vida dos alunos foi, quase em sua maioria, respondida que “não me importo com o que os outros dizem de mim”, ou simplesmente, “não me importo”. Tal conduta, muito típica de adolescentes, foi aqui mais uma vez registrada, trazendo à tona o “estado de alma” desses muito jovens alunos, que em outros momentos deixam entrever que se importam sim, e bastante, com a apreciação que os outros fazem deles, e inclusive sabem nomear o que supõem que os outros dizem e pensam deles (frase VI).

Destaca-se a resposta de uma aluna que se preocupou em responder de outro modo a essa frase, em defesa de si mesma, de como se percebe identitariamente:

. Frase V – Eu me importo com o que os outros dizem de mim porque \_\_\_\_\_.

*Eu não me acho metida e menos chata (Caroline). Escola B*

O que foi há pouco mencionado (sobre os adolescentes se preocuparem ou não com a opinião dos outros sobre si) pode ser reafirmado aqui, já que a frase seguinte foi a que mais recebeu a atenção dos alunos em questão, sendo que as respostas, invariavelmente, trouxeram aspectos negativos do julgamento do outro sobre si:

. Frase VI – No dia-a-dia, o que os outros dizem e pensam da minha pessoa é que ...\_\_\_\_\_.

*Quero ser mais do que os outros (Elomar e Brígida). Escola A*

*Sou um pouco mau e ruim (Mateus). Escola A*

*Eu sou doída (Isadora). Escola B*

*Sou metida (Caroline). Escola B*

*Sou pinguim (Noel). Escola B*

*Sou uma piriqueti (Palmira). Escola B*

Observa-se vários adolescentes caracterizando a si de modo depreciativo. Segundo Loos (1998), o desenvolvimento de uma identidade negativa (sentimento de possuir um conjunto de características potencialmente ruins ou desprezíveis) pode, inclusive, trazer como decorrência a projeção de suas “más qualidades” nos outros, inferindo que tais projeções são percebidas por seu destinatário. Então, tomando por base muitas projeções e introjeções indevidas, o relacionamento intra e interpessoal dos adolescentes fica, muitas vezes, comprometido, sendo que o sistema de crenças de auto(referência) em desequilíbrio acaba por diminuir os seus autoconceito e autoestima. Os alunos da presente pesquisa encontravam-se, justamente, na fase de entrada da adolescência, alguns já vivenciando-a intensamente, o que pode explicar algumas das respostas dadas a essa frase.

Na questão seguinte, sobre a atitude predominante ao sofrer um revés, encontraram-se respostas que demonstram fragilidade e falta de recursos para lidar com a adversidade. Muitos não responderam a essa frase e a recusa também pode ser lida com um não enfrentamento, uma recusa a agir proativamente.

. Frase VII – Todas as vezes que acontece algo de ruim comigo eu ...\_\_\_\_\_.

*Choro e fico sentida (Brígida). Escola A*  
*Me deixa mal e cansada (Isadora). Escola B*  
*Fico triste (Carlos). Escola B; Fico triste, brava (Marialva). Escola B*  
*Sou corajoso (Pedro). Escola B*  
*Me escondo disso (Noel). Escola B*

Surpreendentemente, mais uma vez, Pedro se mostrou arrojado e aguerrido, justamente o aluno que procurou ficar à margem das atividades que envolviam ação e interação mais direta. Aos seus olhos, ele sabe, sim, enfrentar, esticar-se, agir corajosamente.

Sobre os desafios que aguilhoam suas existências, as respostas foram bastante heterogêneas. Algumas, inclusive, trouxeram revelações de fatos que até então não tinham sido mencionados, por exemplo: o fato de Marialva cuidar de uma irmã que é cadeirante; a dificuldade de Pedro em estar perto da sua mãe; o acidente de carro sofrido por Carlos; o desprazer de Gertrudes em fazer as tarefas domésticas na sua casa, aqui reforçadas pelo fato de “precisar lavar louça”. Mas houve outras, também surpreendentes e esclarecedoras, como algumas que seguem:

. Frase VIII – O desafio maior para mim na vida é \_\_\_\_\_.

*Que eu quero continuar no teatro (Rapunzel e Brígida). Escola A*  
*Quando capotei o carro (Carlos). Escola B*  
*Passar pela minha mãe (Pedro). Escola B*  
*Estudar (Plínio). Escola B*  
*Que eu tenho que aguentar pessoas chatas e tongas (Isadora). Escola B*  
*Aguentar os outros (Noel). Escola B*  
*Cuidar da minha irmã cadeirante (Marialva). Escola B*  
*Crescer (Mirieli). Escola B*  
*Chorar (Claudio). Escola B*  
*Lavar a louça (Gertrudes). Escola B*

Para as alunas Brígida e Rapunzel, o desafio maior seria fazer valer o desejo de continuar o teatro. Desde o início das oficinas, em 2012, foi anunciado que elas teriam a duração de dois semestres, terminando na metade de 2013. Então, todos sabiam que “o teatro”, aquele conjunto de oficinas, iria findar-se ao término de um ano de atividades. E, no final do ano letivo, esses alunos mudariam de escola, indo para o sexto ano em uma instituição de

ensino da rede estadual. E nela o teatro seria possível? Talvez, mas não mais com aqueles grupos, nos quais laços foram formados, como foi possível perceber durante e após a apresentação final. Antever algo desejado como sendo impossível causa um grande nível de ansiedade e frustração, o que poderia ajudar a explicar, também os valores dos índices das escalas e inventários, quando reaplicados.

Claudio, que apresentou muitas vezes durante as oficinas certa “truculência” no trato social, aparentemente indiferente com o efeito de suas ações e palavras nos colegas, revelou que chora ao ter de enfrentar adversidades. Sua inabilidade social, então, pode ser a manifestação da sua falta de recursos sélficos para lidar com os infortúnios. O que também pode ser verificado pelos “causos” de sua vida por ele contados nas oficinas, pois foram muitas as suas infelicidades, algumas desencadeadas uma logo após a outra.

Esses instrumentos de cunho qualitativo (*Para completar 1, 2 e 3*) tiveram, então, cumprida sua finalidade nesse estudo: poder ampliar o entendimento das dinâmicas afetivo-volitivas desenvolvidas no interior da psique dos adolescentes envolvidos nas oficinas de teatro. Alguns aspectos desse mesmo caráter poderão ser vistos, ainda, na análise do próximo instrumento a ser apresentado e discutido, o *Questionário final*.

### **2.2.3 Questionário final**

Esse instrumento foi aventado no intuito de perscrutar os sentimentos e pensamentos dos adolescentes específicos em relação às atividades teatrais ofertadas, à peça teatral, à pesquisadora e à percepção de si próprios no decorrer do período “do teatro”. Algumas questões foram idealizadas com a intenção de verificar possíveis aprendizados, bem como a vivência de catarses pelos alunos durante a apresentação final.

Nesse sentido, foram selecionadas algumas respostas consideradas pela pesquisadora como mais representativas das percepções dos alunos das duas escolas, que serão analisadas, por vezes, no contexto das trajetórias dos dois grupos durante todo o período das oficinas de teatro. Vale antecipar que a maioria dos alunos responderam a todas as questões (com exceção do aluno Plínio, *Escola A*), algumas de forma semelhante, outras de modo bastante heterogêneo.

Todos assinalaram que gostaram das aulas de teatro (questão 1); no que diz respeito ao que gostaram mais nas aulas de teatro (questão 2), com exceção da Bartira (que apontou gostar mais ou menos de improvisar e ouvir histórias), todos os alunos marcaram que muito gostaram de todas as modalidades (representar, improvisar, ouvir histórias, participar dos jogos, ensaiar a apresentação e estar com os amigos).

Em resposta à questão 3 (Por que você quis fazer teatro?), boa parte dos adolescentes responderam de forma evasiva “por que é legal”, ou ainda, “porque é divertido”.

*Porque eu amo o teatro e nunca fiz, mas eu já vi os outros fazerem. (Rapunzel). Escola A.*

*Porque eu gostaria a fazer teatro desde pequeno. (Lotário). Escola A.*

*Porque sempre foi meu sonho fazer uma apresentação. (Caroline). Escola B.*

*Porque eu queria fazer uma peça. (Carlos). Escola B.*

Desejos, sonhos, sentimentos de “amor pelo teatro”, que puderam, enfim, ser realizados na vida desses alunos. Algo tão simples, brincar de “ser outro”, de representar, que o espaço escolar ainda não havia proporcionado para a maioria dos aprendizes dos dois grupos. Ou, ainda que tenha sido ofertado, não contemplou a participação de todos, pois, via de regra, são convidados a fazer parte somente os alunos mais desinibidos, que se destacam em sala de aula.

A pergunta 4: Você aprendeu alguma coisa nas aulas de teatro (se a resposta for sim, diga o que) recebeu várias respostas no sentido de que aprenderam a não ser mais tímidos, a não ter mais vergonha dos outros, a se divertir e brincar. Outros responderam que aprenderam boas histórias e brincadeiras. Eis algumas frases diferenciadas nesse quesito:

*Sim, porque é melhor e não precisa copiar texto e gostei muito da professora. (Brígida) Escola A.*

*Sim, eu aprendi que ele é muito importante para mim. (Lotário) Escola A.*

*Sim, aprendi que a gente não pode ser apressado com as coisas e tem que se cuidar. (Mateus) Escola A.*

*Ser um personagem. (Catarina), Escola A.*

*Sim, aprender a ouvir as pessoas. (Isadora) Escola B.*

*Sim, porque eu aprendi a ouvir. (Francisca), Escola B.*

*Sim, improvisar. (Carlos) Escola B.*

*Sim, aprendi que não é todo mundo que faz teatro. (Pedro) Escola B.*

Nesta questão, como nas que se seguem (questões 5 e 6), vários alunos fizeram referências comparando o que puderam aprender nas aulas de teatro com as demais atividades escolares. Chamou a atenção a observação feita pelo aluno Pedro, de “[...] que não é todo mundo que faz teatro.” Ou seja, a importância daquele que só o assiste, observa o teatro, como ele mesmo assistiu e observou os colegas durante quase todo o intercurso das oficinas de teatro. “Aprender a ouvir”, expressão repetida pela “professora de teatro” muitas vezes durante as atividades, como condição básica para se fazer teatro foi aqui transcrita por duas alunas. Apareceu também a importância do silêncio para dar tempo às palavras e aos sentimentos poderem “entrar” em si e no outro, promovendo assim uma melhor interação. Nas palavras de um aluno:

*Sim, aprendi que a gente não pode ser apressado com as coisas e tem que se cuidar. (Mateus) Escola A.*

O anúncio feito por Lotário deixou a professora/pesquisadora “radiante”:

*Sim, eu aprendi que ele (o teatro) é muito importante para mim. (Lotário) Escola A.*

Muitos alunos afirmaram que na escola é importante aprender matemática, língua portuguesa, ou outra disciplina científica, e isso desde muito cedo, já no início do Ensino Fundamental. Pois tais disciplinas são comumente elegidas e referendadas como sendo as principais, não só pela comunidade acadêmica, mas, de um modo geral, na sociedade moderna e contemporânea. A manifestação do sentir e entender que a arte (o teatro) é importante na vida de um aluno é algo “muito raro de se ouvir”, nas palavras da professora/pesquisadora. E é sempre muito emocionante.

As perguntas 5 e 6 procuram abarcar a percepção dos alunos no que diferem as aulas e a professora de teatro, em relação às outras aulas e aos outros professores. Muitas foram as respostas de que em ambas o fator diversão prepondera. Também que as aulas são “boas”, “legais”, “não tem texto para copiar”, é “mais alegre”, “animada”.

*Sim, porque podemos improvisar e nossas provas não tem notas. (Marialva) Escola B.  
É melhor em tudo. (Noel) Escola B.*

As atividades artísticas trazem em seu bojo o fato de fazerem o uso máximo da força criativa humana. E os processos criativos são educativos por excelência, sendo a improvisação uma modalidade que tem, por fundamento, o exercício da criatividade sendo, porém, muito pouco explorada em contextos escolares. Marialva ainda fez menção à questão da avaliação escolar, sendo para ela um fator positivo não ser avaliada por meio de provas no teatro. O Noel vai mais “a fundo”, defendendo que as aulas de teatro são melhores “em tudo”. No entanto, avaliando com os devidos cuidados, um entendimento possível é de que, para esse adolescente, provavelmente isso foi uma verdade, dada a forte repercussão que as aulas de teatro tiveram em sua vida.

Sobre a figura da “professora de teatro” (pesquisadora), muitas respostas foram extremamente gentis e carinhosas. Todos atribuíram à professora de teatro um adjetivo positivo; alguns afirmaram que ela é engraçada e os outros professores são muito sérios:

*Gentil, divertida e melhor professora. (Vanda) Escola A.*  
*Porque ela é a melhor e eu amo muito ela!!! (Brígida) Escola A.*  
*Porque é feliz, extrovertida, legal e outras coisas felizes, etc. (Catarina) Escola A.*  
*Ela inventa mais coisas. (Pedro) Escola B.*  
*Na brabeza é mais legal. (Noel) Escola B.*

De fato, a alegria e a satisfação de trabalhar no ensino de teatro é uma das tônicas da vida da professora/pesquisadora. E acreditar que só é possível vivenciar a arte (o teatro) por meio do afeto foi o *elum* condutor das aulas de teatro com os adolescentes das duas escolas, acompanhado da intensidade necessária para mediar e envolver a todos nas propostas criativas teatrais. Principalmente na *Escola B* isso não foi fácil, dadas as dificuldades relacionais apresentadas pelo grupo, conforme anteriormente destacado. Mas mesmo na “brabeza”, quando era necessário “falar firme”, sempre se procurou destacar a importância que todos tinham para que “o teatro desse certo”. Não abrir mão do carinho, da ternura, de mostrar o quanto cada um é importante: eis o caminho “metodológico” da promoção da afetividade “aplicada” entre e para os aprendizes. E também ela, a professor/pesquisadora de teatro, precisou ser criativa frente aos desafios, “inventando” coisas na tentativa de conseguir um certo equilíbrio entrópico para encaminhar, da melhor maneira, as atividades de

teatro. Nas palavras de Pedro: “Ela inventa mais coisas”. Que bom que esse aluno tão observador percebeu o “esticar-se” da professora/pesquisadora, aqui e acolá, para promover aulas de teatro “bacanas” e interessantes.

Na questão 7, “Em que você se acha ou sente diferente do que nas outras aulas?”, as respostas trouxeram as seguintes expressões: “me sinto mais solta (o)”, “mais leve”, “mais livre”, “mais sincero”, “eu me sinto melhor”, “sem preguiça”, “mais comportada (o)”, “converso menos”. Alguns alunos apresentaram outras assertivas:

*[...] nas outras aulas eu me sinto cansada. Já nas aulas de teatro é super divertido, mas é uma pena que só tem na sexta e que já vai acabar. (Bartira) Escola A.*

*Porque eu falo com os outros, a cor é diferente, é o amor, e saímos mais tranquilos. (Elomar) Escola A.*

*Fazer parte. (Claudio) Escola B.*

Manifestações que vão além do simples apreço: esses e outros alunos manifestaram a grande intensidade afetiva com que se entregaram às atividades teatrais e ao grupo como um todo. A belíssima fala de Elomar, que usou uma metáfora – *a cor é diferente, é o amor* – o que explicaria, segundo ele, porque todos saem das aulas de teatro mais tranquilos, traduz a força mobilizadora que vivenciaram nesses encontros e que foi compartilhada por todos, segundo crê a professora/pesquisadora. “Fazendo parte”, na voz de Claudio, foi para a professora como ouvir uma linda sinfonia de Tchaikovsky; pois justamente esse adolescente foi aquele aluno que, desde o início das oficinas de teatro, passou por vários estágios de negação: primeiro, afirmava que não gostava da escola e vinha fazer teatro para não estar na sala de aula; mais tarde, só frequentava a escola quando tinha as aulas de teatro porque gostava de “brincar”. Por fim, esse singelo e forte depoimento: ele, naquele momento, se sentia fazendo parte; ele era do “grupo de teatro”, finalmente!

Quanto às atividades teatrais que cada aluno mais gostou e por que (questão 8), houve mediania na preferência das modalidades. Na *Escola A*, pode-se afirmar que as atividades de jogos (dramáticos e teatrais) teve uma valoração um pouco maior entre os alunos; já na *Escola B*, as preferências foram equiparadas, sendo que a contação de histórias foi mencionada por quase todos os alunos desse grupo. As duas escolas foram unânimes em



apontar a apresentação final como o grande momento da intervenção como um todo.

Na questão 9, quase todos mostraram o desejo de ter mais jogos e brincadeiras nas aulas de teatro, bem como mais oportunidades de fazer a apresentação final. Mas não foram poucos os que demonstraram o anseio de que não acabassem as aulas de teatro:

*Mais aulas de teatro, porque um ano para mim é muito pouco. (Bartira) Escola A.*

*Queria que tivesse mais apresentações porque seria bom e mais aulas. (Brígida) Escola A.*

Já no tocante ao que não gostariam que houvesse nas aulas de teatro (questão 10), com exceção de um aluno, todos na *Escola B* desejaram que não houvesse tido “bagunça”. Na *Escola A*, todos responderam “nada”; ou seja, segundo os alunos desse grupo, nada faltou nas aulas de teatro. É interessante observar que mesmo os alunos “agentes da bagunça”, na *Escola B*, reclamaram dela.

Na questão 11, que traz vinte e cinco palavras ou expressões de possibilidades de sentimentos vividos durante as oficinas de teatro, sejam eles positivos ou não, a grande maioria assinalou somente as de caráter assertivo. Foram exceção: Isadora se sentiu desrespeitada; Edmundo “um peixe fora d’água”; Carlos somente assinalou “animado” e “criativo”; Plínio assinalou alternativas, em princípio, contraditórias: (livre, preso, feliz, triste, com raiva, animado, desanimado, envergonhado, extrovertido, respeitado, criativo, participativo, um “peixe fora d’água”, aprendendo algo, fazendo algo inútil, ajudando).

As respostas dadas à questão 12, que indaga sobre o que o aluno considera que começou a fazer melhor depois do trabalho com teatro, giraram em torno das seguintes expressões: “não ser tímido”; “livre”; “fazer mais amigos”; “brincar”. Outros aprendizados foram elencados, voltados a questões mais específicas, como por exemplo:

*Ir aos poucos e não ficar com vergonha. (Lotário) Escola A.*

*Sim, estudar. (Mirieli) Escola B.*

*Sim, atuar. (Marialva) Escola B.*

*A criatividade. (Carlos) Escola B.*

Lotário apresentou, em quase todo o percurso das oficinas de teatro, um comportamento titubeante, esquivo. Foram raras as situações nas quais mostrou desejo de se entregar, de brincar, improvisar, criar. Nessa resposta trouxe um aprendizado muito significativo: “ir aos poucos”, porém, ir, fazer, se envolver, e “não ficar com vergonha”. Nesse caso, o adolescente mostrou todo o cuidado em não resilir, em ir ao encontro do que se apresentava; sua natureza assim o pedia, assim ele o fez. Mirieli, cujas dificuldades de atenção e concentração foram muito evidenciadas nas aulas de teatro, respondeu que para ela, doravante, passou a ser mais fácil estudar; ou seja, os “benefícios” do teatro foram para “além do palco”, como se acredita ser possível. Pois as atividades teatrais são fomentadoras, também, das funções psicológicas superiores, sendo o desenvolvimento do pensamento abstrato uma delas. E o exercício da criatividade, conforme destacou o aluno Carlos, abarca, por sua vez, o desenvolvimento das funções “afetivas”, ligadas à capacidade de resiliência, de ir ao encontro daquilo que é desafiador, mesmo conflitante, resolvendo-o a contento; e, por isso mesmo, auferindo mais recursos sêlficos. E Marialva apontou que aprendeu a “atuar”, ou seja, a agir, “tomar atitudes”, se por em movimento; uma adolescente que justamente começou a oficina por ser muito tímida, acabrunhada. Enfim, aprendeu a interagir movida pelo afeto, pelo querer e gostar de fazer teatro, de brincar e fazer de conta.

As respostas dadas à questão 13 (o que mais lhe marcou nas aulas de teatro?) foram, de modo geral, atreladas à “felicidade”, a “tudo”, “a apresentação” e “às brincadeiras”. No entanto, outras respostas surgiram:

*Ter uma ótima professora e as aulas de ensino que ela dava. (Bartira) Escola A.*

*Apresentação em julho e a professora que ia sair. (Brígida e Rapunzel) Escola A.*

*Apresentação, jogos, alegria entre amigos. (Mirieli) Escola B.*

*Nas aulas me deixaram marcadas as estórias e a alegria com meus amigos. (Isadora) Escola B.*

*As bagunças. (Carlos) Escola B.*

À mediação da professora nas aulas de teatro, desse modo, foi atribuída a presença de uma marca, algo que irá permanecer, talvez, indelével. Para um aluno tímido, que permaneceu em silêncio boa parte do tempo, porém faltando somente quando esteve doente, a “marca” que ficou foi a “da bagunça”, das

brigas e confusões que na maior parte das vezes ocorreram nas aulas de teatro (na *Escola B*) e que com certeza o afetaram, pois afetaram a todos (inclusive os que causaram tais situações, conforme as respostas dadas à questão 10).

As questões 14 e 15 apresentam uma antítese: o que foi bom para você ao fazer teatro com as outras pessoas (pergunta 14); e o que foi ruim (pergunta 15). A ideia era perscrutar o envolvimento (ou não) em processos interacionais dos alunos nas aulas de teatro. As respostas em muito variaram, como se pode perceber nas transcrições de algumas delas, a começar pela questão 14.

*Foi mais alegria para mim e para todos os meus medos. (Bartira) Escola A.*  
*Me senti mais amigável. (Tamara) Escola A.*  
*Sentir livre. (Elomar) Escola A.*  
*Amar. (Brígida) Escola A.*  
*Me melhorou, fiquei mais comunicativa. (Mirieli) Escola B.*  
*Eu consegui fazer novas amizades. (Isadora) Escola B.*  
*Ser um ator. (Pedro) Escola B.*

Pode-se perceber que em quase todas as respostas, a alusão a questões afetivas: alegria, medo, amar, sentir-se melhor ou mais amigável. Ou seja, o despertar de sentimentos pelo contato com o outro em atividades teatrais, nas quais a ludicidade e a imaginação “acenderam” possibilidades de se aproximar, de aprender e compartilhar com o outro. Pedro afirmou que fazer teatro com outras pessoas lhe possibilitou “ser um ator”. Ou seja, mais uma vez demonstrou sua argúcia e capacidade de observação: pois, claro, sem o outro, não é possível ser ator; não é possível o teatro.

Para a questão 15, na *Escola A* todos os alunos responderam “nada”; “nada foi ruim” ao fazer teatro com outras pessoas. Porém, mais uma vez na *Escola B*, vários alunos fizeram menção “às bagunças”, às brigas”, explicando que “os meninos são muito chatos”.

No sentido de melhor delinear o que os alunos aprenderam e ensinaram aos seus colegas “fazendo teatro” (questões 16 e 17, respectivamente), foram obtidas as seguintes respostas:

- O grupo aprendeu a: não ter tanta vergonha; ter coragem; improvisar; trabalhar em grupo; fazer amigos; amar os outros; parceria; a ter mais

paciência; novas maneiras de brincar. Mais próximas a um aprendizado pertinente à atividade teatral, a resposta de duas alunas:

*Aprendi que quando um fala o outro fica quieto. (Vanda) Escola A.  
Conhecer personagens. (Catarina) Escola A.*

- O grupo ensinou a: “não ter vergonha”; “improvisar”; “não fazer bagunça”; “não desrespeitar os outros”; “a lembrar as falas”; “alegria”; “brincar”.

*Que você precisa de um e de outro. (Mirieli) Escola B.*

Tantos “ensinares” e “aprenderes” foram trocados, compartilhados! Saberes simples, porém basilares às interações e ao desenvolvimento humano. A necessidade da interação, da importância do outro para que o teatro (e a vida) aconteça, de fato e a contento, ou seja, em *homeostase*.

Eleita por muitos como um grande momento nas oficinas de teatro, a questão 18 indagou o que os alunos acharam da apresentação teatral. Todas as respostas trouxeram elementos positivos, predominando as palavras “muito” e “legal!”:

*Muito legal e foi tão divertido que eu não queria mais sair do teatro, pois é muito legal. (Bartira) Escola A  
Muito bom e bom mesmo, porque deu tudo certo. (Brígida) Escola A.  
Muito bom, fiquei muito feliz. (Lotário) Escola A.  
Muito legal, porque eu falei bastante. (Mateus) Escola A.  
Legal, mas muitooooooooooooo legal mesmo! (Catarina) Escola A.  
Legal, gosteeeeiiiiii! (Mirieli) Escola B.  
Muito legal, muito mesmo, eu adorei! (Caroline) Escola B.*

Respostas que vão ao encontro do momento catártico vivenciado por todos durante as apresentações finais, possível de ser lido nas linguagens escrita, falada e corporal dos adolescentes, consoante também aos relatos transcritos a partir das videografações realizadas. Alunos e alunas exultantes, em júbilo, pois triunfaram: a história foi contada, o público aplaudiu, participou alegremente. Todos brincaram, se divertiram (ainda que alguns tenham ficado nervosos), fizeram o que “foi combinado”, sendo que alguns foram além disso, improvisando novas falas e situações, resolvendo-as em cena. Na *Escola A*, o

desafio de apresentar sem a presença do aluno carismático, justamente o protagonista, também foi vencido. Na *Escola B*, o público em silêncio para ouvir os seus colegas em cena, com gargalhadas espontâneas e o olhar estupefato de alguns amigos, professores e funcionários da escola. Testemunharam que alunos tímidos, inquietos, ansiosos, turbulentos, “espevitados” estavam juntos e “afinados”, fazendo teatro, e de modo exemplar, soberbamente.

A questão 19, por sua vez, perguntou sobre sentimentos ou emoções mais fortes que os alunos sentiram durante a apresentação teatral. Muitos responderam, simplesmente, “alegria”, “muita alegria”. Alguns trouxeram um misto de emoções, revelando também o pesar por saber que aquele seria o último dia das oficinas de teatro:

*Felicidade por fazer teatro e a emoção que eu não queria mais sair do teatro, pois é muito legal. (Bartira) Escola A.*

*Amor. (Elomar) Escola A.*

*Eu senti medo e um aperto no coração. (Vanda) Escola A.*

*Alegria e aperto no coração e nunca mais sair do teatro. (Brígida) Escola A.*

*Eu senti que nós íamos ficar no teatro mas não vai dar certo. (Rapunzel) Escola A.*

*Nervosismo. (Mateus) Escola A.*

*Alegria. (Mirieli) Escola B.*

*Meu coração saiu pela boca e eu não queria ir e minha amiga me ajudou. (Isadora) Escola B.*

*Felicidade. (Palmira) Escola B.*

*Na hora de eu entrar meu coração disparou. (Caroline) Escola B.*

*Bom, um pouco de medo mas depois não fiquei mais. (Marialva) Escola B.*

Enfim, a eclosão de emoções, algumas díspares, entre aqueles que estavam em ação, fazendo teatro, juntos, mais do que perturbar, foram determinantes para o brilho das apresentações finais. Emoções essas que foram compartilhadas entre si e entre os que assistiam, o público, que vibrou atento ao desenrolar da história, ovacionando-os com aplausos no seu fim. Os adolescentes-atores do teatro foram tomados por intensas emoções; mas em nenhum momento isso configurou um impedimento para que agissem na hora certa, ou seja, não perturbou o discernimento do bom andamento do teatro. Que grande aprendizado esse vivenciado pelos alunos!

Sobre a sagacidade dos mesmos, ou seja, sobre o juízo do que poderia ser melhor e por que, trata a questão seguinte, a questão 20, a qual obteve as

seguintes respostas: “falado mais alto”; “não ter ficado de costas para o público”; “improvisado mais”. Como exemplo, a fala de uma aluna:

*Falado mais e melhorado os passos. Porque era para fazer bonito.  
(Isadora) Escola B.*

Ou seja, agora é clara, para eles, a noção de que é preciso “dar o seu melhor”, com qualidade; porque é importante “fazer bonito”, apresentar algo bom para o público, pois o mesmo saberá apreciá-los – e isso mobiliza o querer sair de si, ir além, buscar resiliência, criando novas possibilidades de interação. Também parece ter ficada clara a necessidade de exercícios alteros (plenos de alteridade), promovendo situações de aprendizagem compartilhada via ZDPs – mesmo que o outro seja um “desafeto”, como no caso dessa aluna, que manifestou expressamente o seu desagrado com os meninos do grupo. Mas foi preciso com eles interagir naquele momento; caso contrário, não haveria história para ser contada. E essa aluna ficou visivelmente exultante com o fato dos “rapazes” fazerem, finalmente, e bem, o que a eles cabia, para que o teatro fosse “um sucesso”. “Graças a Deus!”, foram as suas palavras de demonstração do alívio e da alegria ao se referir aos alunos-atores, já depois da apresentação, quando alguém disse que “mesmo os meninos tinham feito tudo certinho”.

Na questão 21, aos alunos foi pedido para dizerem o que acharam do seu personagem. Em muitas respostas, uma só palavra foi usada para definir o seu personagem: “legal”; “doidão”; “avarento”; “divertido”; “preguiçoso”; “esquisito”.

*Muito legal porque o velho esquisito veste roupas legais. (Mateus) Escola B.*

*Muito louca. (Marialva) Escola B.*

Foi possível observar um alto grau de empatia dos adolescentes com os seus respectivos personagens. Nenhum aluno mencionou o fato de ter querido “fazer outro papel” na apresentação final; somente o fato de quererem apresentar mais vezes. Apreciar o personagem a ser representado lhes possibilitou dele se aproximar e construí-lo, improvisando suas características físicas e psicológicas.

Nas duas questões seguintes, foi perguntado qual foi a parte mais difícil e a mais fácil na preparação da peça. A maioria respondeu que “nada foi difícil” e “tudo foi fácil”, o que pode sugerir que os estudantes já se sentem “em uma nova fase”, em uma etapa em que as primeiras dificuldades foram superadas e que o exercício de superação realizado os permite ver, agora, as coisas como “mais fáceis”. Alguns participantes apresentaram, de maneira mais específica, itens considerados difíceis ou fáceis no processo teatral:

- Questão 22 (a parte mais difícil na preparação da peça): improvisar; mudar o figurino; não esquecer o que falar; falar; ensaiar; entrar na peça; fazer as coreografias.
- Questão 23 (a parte mais fácil na preparação da peça): fazer a apresentação; escolher o figurino; trocar de figurino.

As dificuldades com a linguagem, com o diálogo, foram particularmente marcantes durante as oficinas de teatro, especialmente na *Escola B*. Estas não foram mencionadas nesta questão (muito embora tenham sido destacadas anteriormente, enquanto “coisas ruins” acontecidas nas oficinas de teatro, por exemplo, na questão 15). Sabe-se que sem diálogo, não há teatro. Mas, apesar das dificuldades nesse sentido, houve teatro, tanto durante o processo (em níveis diferentes, ao longo das sessões) como no momento da apresentação final. Reafirma-se, com a experiência deste estudo, que o exercício de comunicar ideias, sentimentos, pensamentos, completamente basilar e fundamental à vida humana, é tão dificultoso de ser feito – e, apesar disso, muito pouco contemplado nos contextos educacionais. E os contextos educacionais deveriam convergir, justamente, experiências de excelência em termos de contribuição para o desenvolvimento humano! Mas, ao contrário, verificou-se que todos os alunos apresentaram grandes dificuldades de expressão, seja na forma escrita, falada ou corporal. Portanto, algo urgente é preciso ser feito nesse sentido, e o teatro também nesse aspecto tem muito a contribuir, pois contempla a linguagem de uma maneira ímpar, interacional por excelência, via ludicidade e processos criativos que integram os aspectos afetivos, cognitivos e motores do ser humano.

Na última questão, a de número 24, perguntou-se se os alunos teriam algo a mais a dizer. Os que responderam a essa pergunta (mais da metade), assim o fizeram:

*Que tivesse muito mais teatro, pelo menos esse resto de ano. (Bartira) Escola A.*

*Eu queria mais teatro com a profe. Márcia. (Vanda) Escola A.*

*Eu quero teatro. (Rapunzel) Escola A.*

*Ter mais teatro. (Mateus) Escola A.*

*Que eu gosto muito do teatro e da professora. (Mirieli) Escola B.*

*Eu amo o teatro e amo as profe. da escola e eu digo que te amo Márcia e Vanessa... (Isadora) Escola B.*

*Que eu gosto da minha professora de teatro. (Francisca) Escola B.*

*Que eu amo a professora. (Caroline) Escola B.*

*Te amo, Márcia. (Marialva) Escola B.*

*Sim, que o teatro continue. (Noel) Escola B.*

Sim, os adolescentes queriam teatro, simplesmente, mais teatro. Também demonstraram o desejo de que a professora/pesquisadora continuasse entre eles. Fortes, muito fortes foram os vínculos estabelecidos entre a mesma e os seus pupilos de teatro. Emergiram muitas situações de ZDPs entre todos os membros do grupo, como também entre os mesmos e a pesquisadora. Foram intensas as trocas interacionais e o trânsito entre as dimensões psíquicas. Ao mesmo tempo, o processo de adolecer havia se instaurado nos alunos, definitivamente: já não eram mais crianças, e já não sabiam mais direito o que lhes identificava. Mas, naquele período de suas vidas, algo precioso havia se instaurado: faziam eles parte de um grupo, do “grupo de teatro”, e este, após a apresentação final, iria acabar. Embora soubessem disso desde o início da oficina, foi difícil para muitos deles aceitar que não haveria mais teatro na escola. Acredita-se que tais sentimentos possam ter se manifestado quando da última etapa da coleta de dados (a reaplicação das escalas e inventários) conforme será possível observar na apresentação, análise e discussão dos mesmos.

## 2.3 TERCEIRA ETAPA DA COLETA DE DADOS: NOVOS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

### 2.3.1 Explicação geral



Concluídas as oficinas de teatro que culminaram com a apresentação final na primeira semana do mês de julho de 2013, restava apenas a última etapa da coleta de dados da pesquisa empírica, a qual ocorreu na primeira semana do mês de setembro do mesmo ano. Foram então reaplicadas as mesmas escalas e inventários do início da pesquisa: Autoconceito, Autoestima, Crenças de Controle, Ansiedade, Motivação Escolar e Habilidades Sociais.

O intuito da reaplicação foi o de apurar novos marcadores/indicadores de desenvolvimento emocional após as atividades teatrais desenvolvidas nas escolas com os mesmos adolescentes<sup>74</sup> ao longo de dois semestres (2º semestre de 2012 e 1º semestre de 2013). E também dar o mesmo tratamento recebido pelos dados coletados no início da pesquisa, na tentativa de ir um pouco mais além na apreciação desses constructos e realizar um comparativo entre esses dois momentos enfatizando seus aspectos sócio afetivos, analisando-os à luz do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*.

### **2.3.2. Comparativo entre os dois momentos de coleta de indicadores de desenvolvimento socioemocional**

Pretende-se trazer aqui os dados de natureza quantitativa relativos a indicadores coletados via escalas e inventários em 2012 e 2013, início e fim da pesquisa empírica, com vistas a fazer uma análise comparativa entre ambas. Intenciona-se visualizar alguns indicadores de desenvolvimento socioemocional em um momento inicial e um momento final da coleta de dados, considerando-se a intervenção com oficinas de teatro realizada no interstício, no sentido de apontar possíveis incrementos sugestivos de movimentos realizados nos constructos psíquicos entre os adolescentes sujeitos da pesquisa.

Os gráficos serão apresentados em forma de histogramas (resultados referentes a autoconceito, autoestima e ansiedade) trazendo os dados de todos os participantes da amostra (em bloco), no pré-teste (2012; 25 alunos) e no pós-teste (2013; 22 alunos). Os gráficos em forma de “diagrama de caixa” ou *boxplot* (referentes aos resultados da escala de crenças de controle e motivação escolar) estão dispostos de modo a contemplar também os dados

---

<sup>74</sup> Com exceção de três alunos da *Escola A* que não participaram dessa etapa: uma aluna ficou retida no 4º ano, outro se mudou com a família para outra cidade, ainda em 2012; e o terceiro aluno foi transferido de escola uma semana antes da Apresentação Final do teatro.

de 2012 e 2013, perfilando-se as categorias de modo a facilitar a sua visualização. E no que diz respeito às habilidades sociais, um quadro trará as porcentagens iniciais e finais atingidas pelos alunos nas categorias de análise.

### 2.3.2.1 Escala de autoconceito

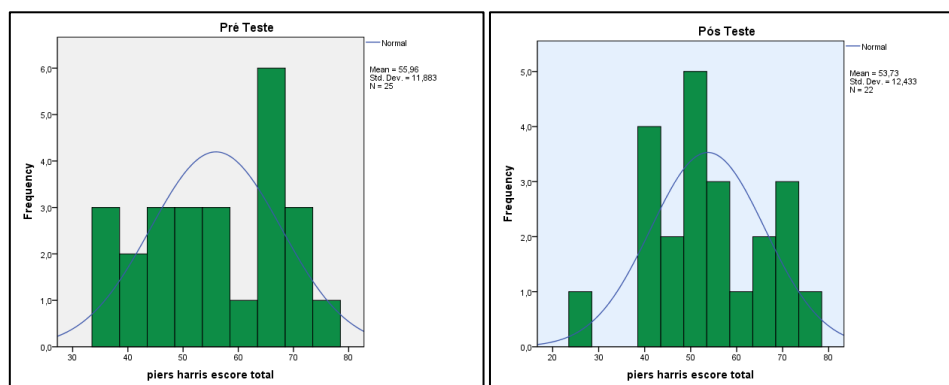


Figura 23: Piers Harris (pré-teste)

Figura 24: Piers Harris (pós-teste)

Fonte das figuras 23 e 24: Aplicação da Escala de Autoconceito - PIERS; HARRIS, 1984. Portable IBM SPSS Statistics

- Dados do pré-teste (Piers-Harris):

O grupo apresentava, no início do trabalho, nível mediano de autoconceito, com uma média de 56 (que equivale a 70% em base percentual). A maior parte dos alunos (quatorze deles, ou seja, 56%) são detentores dos maiores escores, e onze alunos (44%) possuíam pontuações menores, sendo três deles abaixo do nível médio da escala. Em todo caso, há certo equilíbrio no grupo dos alunos com menores e os que apresentaram as maiores pontuações na escala. Somente a aluna Bartira atingiu escore o valor máximo de autoconceito (76 pontos).

- Dados do pós-teste (Piers-Harris):

O grupo mostrou, ao final do trabalho, também um nível mediano de autoconceito, com média de 54 (que equivale a 69,3% em base percentual). Uma boa parte dos alunos (45%) se posicionou próximo da média. A distribuição maior, desta vez, ocorreu em direção aos maiores escores (68%), o que indica, entre esses alunos, níveis ligeiramente melhores e crescentes de autoconceito.

Chama a atenção o indivíduo que se encontra na cauda da curva, apresentando o menor índice de autoconceito do grupo com escore de 26 pontos (Noel), sendo o maior escore o de uma aluna com 75 pontos (Brígida).

- Resultados do pré e pós-teste (Piers-Harris):

Houve uma pequena diminuição no pós-teste quanto à média de autoconceito atingida pelo grupo: 56 no pré-teste e 54 no pós-teste. Ocorreu uma pequena movimentação (2 pontos) do escore médio no sentido decrescente de valores do gráfico; o que pode ser explicado pelo aluno (Noel) que apresentou a maior variação entre o pré e o pós-teste (de 46 caiu para 26, o menor autoconceito do grupo no pós-teste). Por outro lado, verificou-se que 18% dos alunos “migraram” para escores de maior valor no pós-teste, comparativamente ao pré-teste (como é o caso da aluna Francisca, da *Escola B*, por exemplo, que de 36 pontos subiu para 43).

### 2.3.2.2 Escala de autoestima

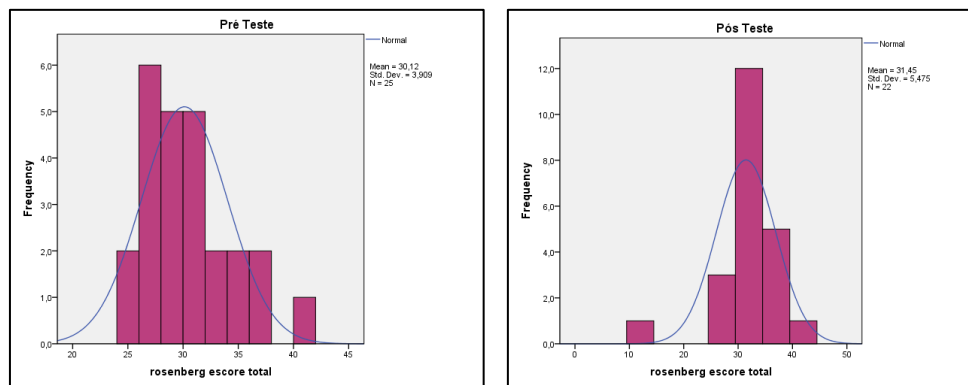


Figura 25: Rosenberg escore total (pré-teste) Figura 26: Rosenberg escore total (pós-teste)  
 Fonte das figuras 25 e 26: Aplicação da Escala de Autoestima - ROSENBERG, 2002. Portable IBM SPSS Statistics

- Dados do pré-teste (Rosenberg):

O grupo mostrou um bom nível de autoestima, com média de 30 pontos (que equivale a 75%). No ponto máximo da curvatura estão 40% dos alunos; 28% detiveram os melhores escores de autoestima (a aluna Bartira com a pontuação máxima, de 40 pontos). Em níveis percentuais, 32% dos alunos apresentou escores de autoestima abaixo da linha média do grupo, sendo que os menores índices originavam-se da *Escola B* (20%): os alunos Claudio e

Pedro, com 25 pontos cada, seguidos pelos alunos com escore 26, Edmundo e Noel, e o aluno Carlos com 27 pontos. Na *Escola A*, os alunos com menor autoestima perfazem 12% do total de alunos; são eles: Júnior, Catarina, Rapunzel, todos com escore 27.

- Dados do pós-teste (Rosenberg):

O grupo mostrou que o nível de autoestima aumentou no pós-teste, em comparação ao pré-teste. O escore médio agora foi 32 (o que equivale a 80%), embora o escore do aluno Noel tenha sido baixíssimo (12 pontos), o que contribuiu para “puxar para baixo” a média do grupo. Observou-se que ele e mais três alunos (18,18%), todos da *Escola B* – Plínio (26 pontos), Carlos e Edmundo (29 pontos) – apresentaram os menores escores, abaixo da linha média do grupo. No entanto, como a média do grupo apresentou-se bastante alta desta vez, a autoestima dos referidos alunos não é tão baixa assim (65% e 72%, respectivamente), o que significa um nível mediano de autoestima. Somente Noel, então, realmente apresentou baixa autoestima dentre todo o grupo. Além disso, é possível verificar que no ponto máximo da curva estão localizados 12 alunos (54,54% do grupo), e, dentre eles, seis (27,27%) apresentam valores excelentes (maior autoestima): duas alunas na *Escola B* (Palmira 37 pontos e Isadora 38 pontos) e quatro alunos na *Escola A* (Mateus e Tamara, 35 pontos; Elomar 36 pontos). Bartira continuou com a nota máxima (40 pontos).

- Resultados do pré e pós-teste (Rosenberg):

O aumento de dois pontos no escore médio (30 para 32) do pré-teste para o pós-teste, significa um incremento de, em termos percentuais, 75 para 80. Também foi possível observar certa homogeneização desse constructo na turma, pois a maior parte dos alunos detêm valores próximos (com exceção de Noel, que apresentou escore bastante rebaixado). Sete alunos (32%) migraram para valores mais altos em escores, o que implica em aumento de autoestima no grupo.

Contudo, é preocupante o estado de baixa autoestima de Noel (*Escola B*), cujos índices tiveram uma grande variação no pré e pós-teste para menos (de 26 para 12; ou seja, de mediana para baixa). Plínio, também da *Escola B*,

apresentou algum decréscimo (de 30 para 26 pontos), mantendo-se, no entanto, ainda no nível mediano. Já outros quatro alunos dessa escola obtiveram acréscimos na pontuação, ou seja, índices de autoestima aumentados, entre o pré e pós-teste: Carlos (de 27 para 29; o que equivale, em base percentual, a um aumento de 67 para 72); Edmundo (de 26 para 29 pontos, o que equivale, em base percentual, a um incremento ainda um pouco maior, de 65 para 72), Claudio (de 25 para 30 pontos), como também Pedro (de 25 para 30 pontos). Nestes últimos dois alunos, o acréscimo apresentado foi de, em base percentual, 62 para 75); subindo, todos os estudantes mencionados, para um nível de autoestima próximo ao bom.

### 2.3.2.3 Inventário de crenças de controle, agência e competência.

(Ressalta-se que em 2012 eram 25 alunos e em 2013 foram 22 alunos participantes).

#### expectativa de controle

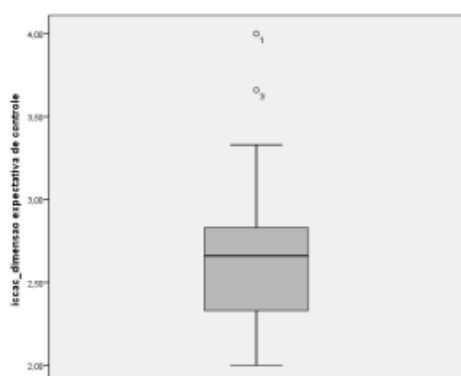


Figura 27: Expectativa de controle (pré-teste/2012)

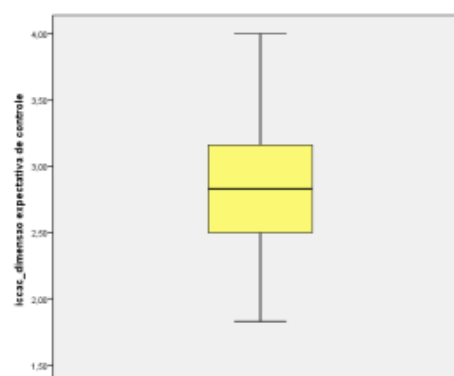


Figura 28: Expectativa de controle (pós-teste/2013)

### Crenças de agência esforço

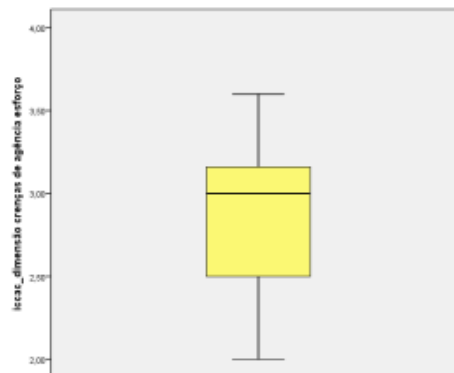
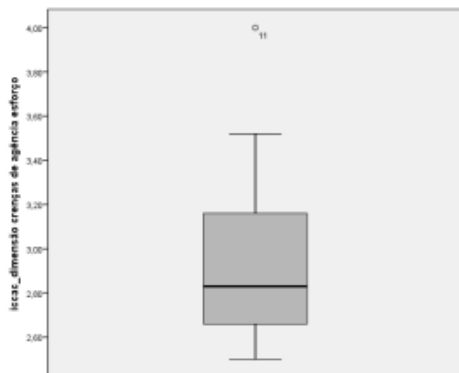


Figura 29: Crenças de agência esforço (pré-teste/2012) Figura 30: Crenças de agência esforço (pós-teste/2013)

### Crenças de agência capacidade

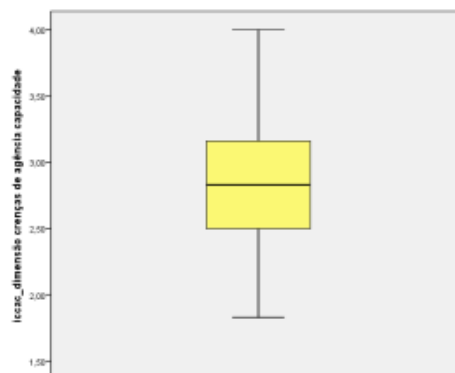
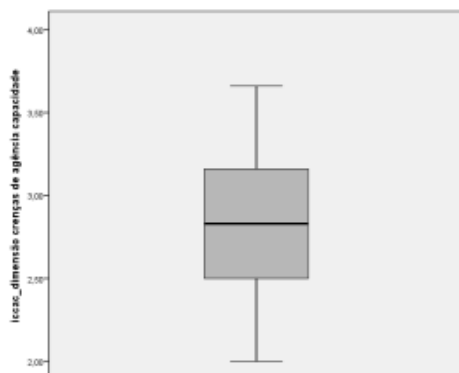


Figura 31: Crenças de agência capacidade (pré-teste/2012)

Figura 32: Crenças de agência capacidade (pós-teste/2013)

### Crenças de agência professor

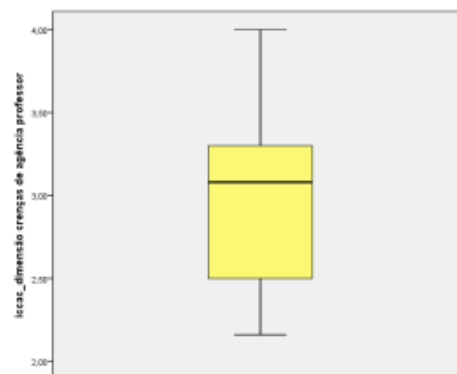
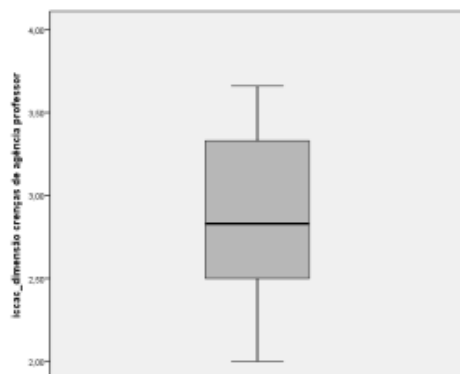


Figura 33: Crenças de agência professor (pré-teste/2012)

Figura 34: Crenças de agência professor

(pós-teste/2013)

### Crenças de agência sorte

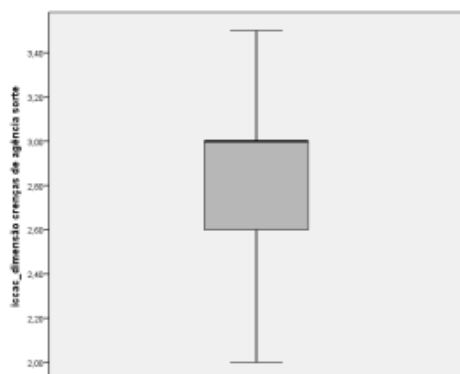


Figura 35: Crenças de agência sorte (pré-teste/2012)

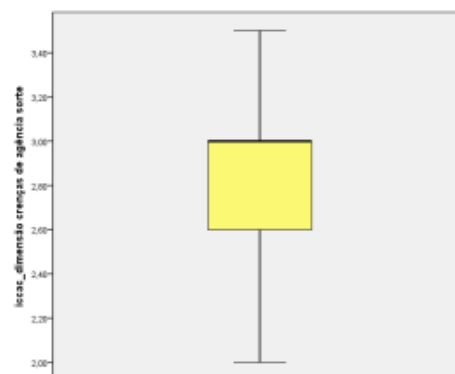


Figura 36: Crenças de agência sorte (pós-teste/2013)

### Crenças meios-fins esforço

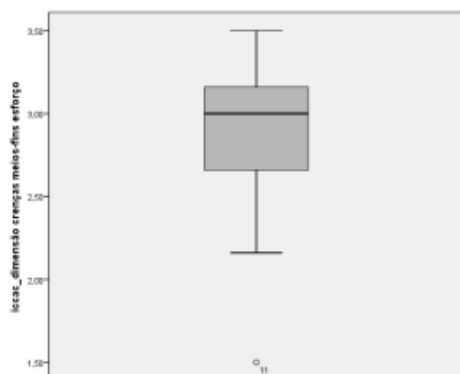


Figura 37: Crenças meios-fins esforço (pré-teste/2012)

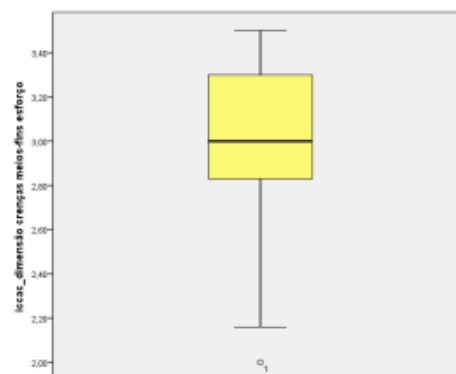


Figura 38: Crenças meios-fins esforço (pós-teste/2013)

### Crenças meios-fins capacidade

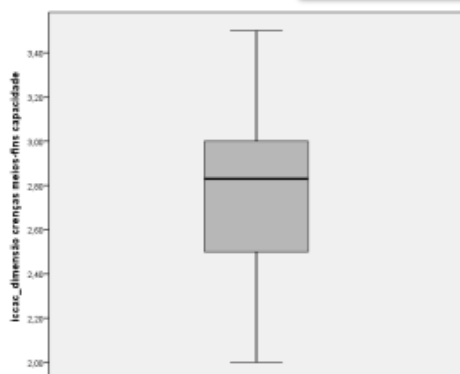


Figura 39: Crenças meios-fins capacidade (pré-teste/2012)

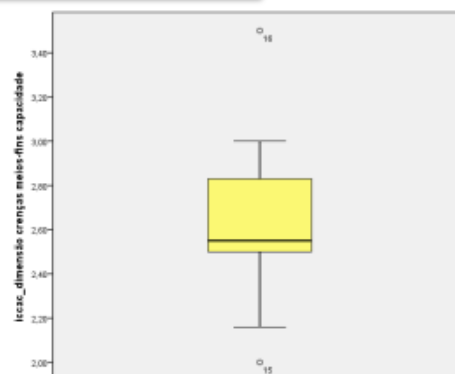


Figura 40: Crenças meios-fins capacidade (pós-teste/2013)

### Crenças meios-fins professor

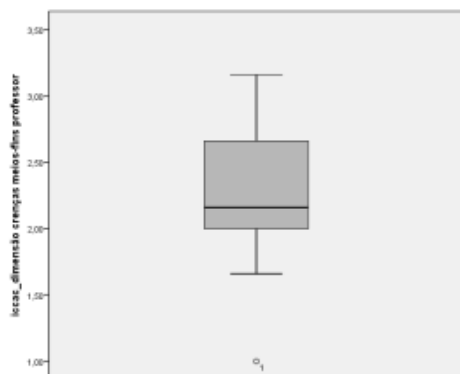


Figura 41: Crenças meios-fins professor  
(pré-teste/2012)

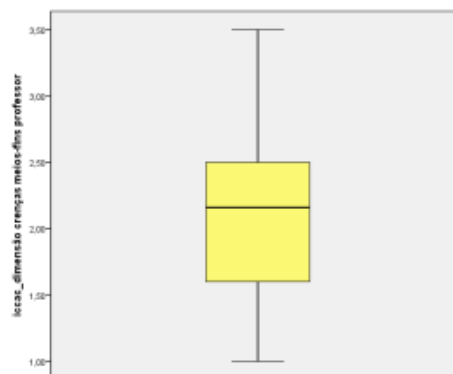


Figura 42: Crenças meios-fins professor  
(pós-teste/2013)

### Crenças meios-fins sorte

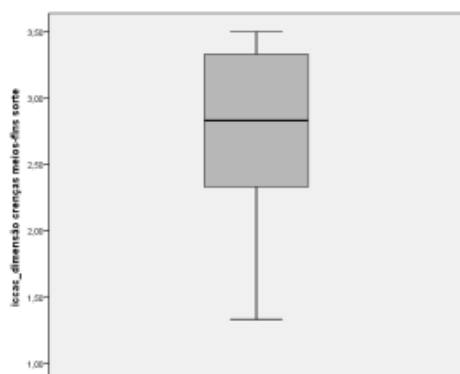


Figura 43: Crenças meios-fins sorte  
(pré-teste/2012)

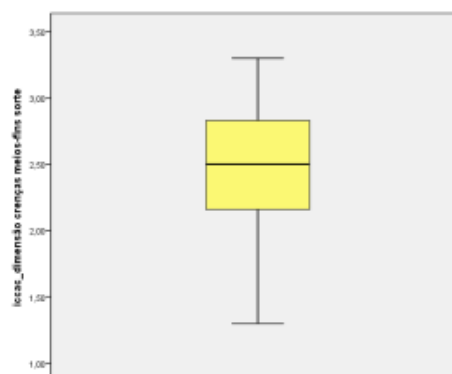


Figura 44: Crenças meios-fins sorte  
(pós-teste/2013)

### Crenças meios-fins fatores desconhecidos

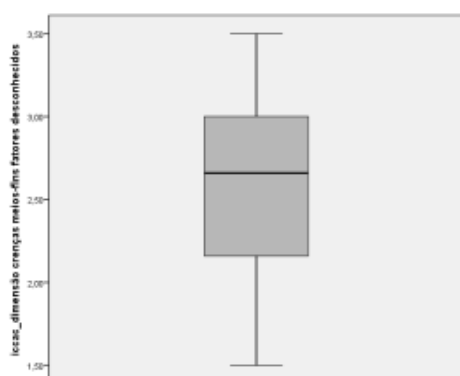


Figura 45: Crenças meios-fins fatores desconhecidos  
(pré-teste/2012)

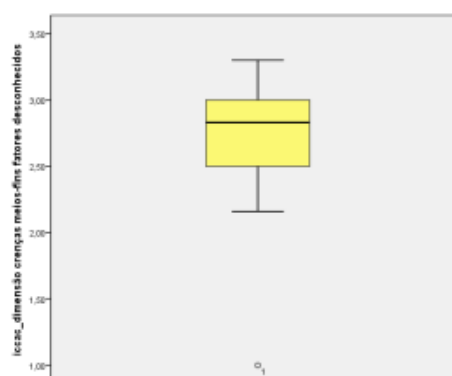


Figura 46: Crenças meios-fins fatores desconhecidos  
(pós-teste/2013)



- Resultados do pré e pós-teste (ICCAC):

Os escores medianos do pré e pós-teste (2,7 e 2,8, respectivamente), mostram que a estimativa geral de sucesso escolar (sem qualquer causa específica, o que os autores da escala denominaram “expectativa de controle”), sofreu ligeira alteração para melhor; mantendo-se um bom grau da expectativa de controle no grupo. Difere no pós-teste a maior amplitude entre o valor adjacente superior e inferior, o que aponta maior heterogeneidade na distribuição dos valores dos escores desses alunos, ausentando-se, no entanto, os alunos que no pré-teste encontravam-se próximos ao escore máximo.

De modo equivalente, houve alteração para cima na média dos escores nas crenças de “agência esforço” (2,8 no pré-teste e 3,0 no pós-teste), o que significa que os alunos da presente amostra reforçaram sua crença de que são capazes de se esforçar no contexto escolar e que este esforço pode conduzir a melhores resultados. Verificou-se nenhuma mudança no escore médio de “agência capacidade” (2,8) e nas crenças de “agência sorte” (3,0), que se mantiveram equitativos.

Percebeu-se ser análoga nessas dimensões também a distribuição dos valores dos escores obtidos pelo grupo, com 50% dos alunos concentrados entre os valores 2,5 e 3,2 nas crenças de “agência esforço”; 2,5 e 3,3 nas crenças de “agência capacidade”, e 2,6 e 3,0 nas crenças de “agência sorte”. De modo que é possível perceber que os mesmos possuem crenças medianas, como também equilibradas, no poder desses fatores (esforço, competência cognitiva, sorte) para atingir sucesso na vida acadêmica.

Também nas dimensões que tratam das crenças meios-fins (ou de estratégia), que expressam as expectativas dos indivíduos sobre a utilidade ou poder causal de certos meios para atingir um fim, houve pouca ou nenhuma alteração quanto aos escores médios obtidos no pré-teste e pós-teste. As maiores distribuições ocorreram na distribuição entre o quartil superior e inferior, ou seja, nos extremos da caixa aonde se encontram 50% dos alunos. Em algumas dimensões, perceberam-se mudanças mais significativas entre

aqueles que se encontram próximos aos valores adjacentes (os 50% restantes dos alunos).

No que se refere às crenças “meios-fins esforço”, chamou a atenção o fato de que a aluna Tati, com escore 1,5 no pré-teste, ficou retida no 4º ano por reprovação; no pós-teste, o aluno Edmundo foi o que apresentou índice abaixo do escore médio do grupo, com valor 2,0 .

As crenças “meios-fins capacidade” apresentaram, nos escores medianos e entre os quartis, valores similares no pré e pós-teste; porém, as respostas dos alunos no pós-teste foram mais homogêneas, o que foi possível observar pela diminuição do intervalo entre os extremos dos valores adjacentes (pré-teste 2,0-3,5; pós-teste 2,2-3,0). No pós-teste, dois alunos se posicionaram fora dos valores de referência: o primeiro, Edmundo, com escore 3,5 (forte credibilidade na inteligência enquanto meio para atingir determinado fim, no âmbito acadêmico), e o segundo aluno, Claudio com escore 2,0 (inversamente, pequeno grau de crença na capacidade cognitiva como meio para atingir êxito escolar). Interessante observar que justamente o aluno Edmundo apresentou o menor escore na dimensão crenças “meios-fins esforço”, parecendo, com estes resultados, supervalorizar a inteligência em detrimento do esforço.

Houve manutenção das médias do grupo nas crenças “meios-fins professor” (valor de 2,0 no pré e pós-teste), variando, porém, a distribuição no interior da caixa e nos valores adjacentes. De modo que foi possível perceber, no pré-teste, que os valores dos escores dentro da caixa (50% dos alunos) foram um pouco maiores que no pós-teste, ocasião em que houve uma diminuição no valor do escore menor (1,6) e do escore maior (2,5), ou seja, uma diminuição na frequência de alunos que apresentam uma forte crença no papel do professor enquanto meio para se chegar ao êxito escolar. Com a outra metade dos alunos também ocorreram mudanças: os 25% que tiveram escores na parte superior dos valores adjacentes, tiveram maior amplitude nos valores dos escores (2,7-3,3 no pré-teste; 2,5-3,5 no pós-teste); o que se deu também na parte inferior dos valores adjacentes (1,7-2,00 no pré-teste; 1,0-1,6 no pós-teste). Entre esses últimos, diminuiu consideravelmente as crenças na atuação do professor enquanto aquele que pode impulsionar os seus sucessos acadêmicos.

No que diz respeito às crenças “meios-fins sorte”, ocorreu diminuição dos seguintes valores: a) mediano dos escores (2,8 no pré-teste; 2,5 no pós-teste); b) dos valores referentes a parte inferior e superior dos quartis (2,4-3,4 no pré-teste; 2,3-2,8 no pós-teste). Acredita-se, portanto, que nessa dimensão, os alunos deixaram de atribuir, pelos menos em parte, a questão de se ter sorte como um meio para se alcançar êxito acadêmico.

Estes últimos podem ser considerados indicadores interessantes de evolução do grupo, já que se verificou um incremento nas crenças de “agência esforço” (que denota um *locus* de controle interno), conforme descrito no início deste tópico, concomitante a um decréscimo na crença no poder do professor e no poder da sorte (fatores ligados a um *locus* de controle externo). Tais dados mostra-se sugestivos de que os alunos percebem-se mais fortalecidos em seus recursos sélficos.

E, finalmente, a possibilidade de que agentes desconhecidos possam interferir no sucesso ou fracasso acadêmico permaneceu com o mesmo valor médio (2,7) entre os adolescentes pesquisados, havendo somente uma pequena diminuição dos valores referentes à parte inferior e superior dos quartis (2,2-2,9 no pré-teste; 2,5-2,9 no pós-teste), como também do intervalo entre os pontos extremos dos valores adjacentes (1,5-3,5 no pré-teste; 2,2-3,0 no pós-teste). Portanto, constatou-se uma maior homogeneidade nas respostas dos alunos no pós-teste e uma modesta diminuição nas crenças de que agentes desconhecidos possam influenciar no desempenho acadêmico dos mesmos. Tais valores, embora se trate de uma pequena alteração no que se refere a este quesito, parecem corroborar a suposição, levantada acima, de que tenha havido um incremento nos recursos psicológicos dos estudantes do grupo em termos de *self*, percebendo-se, agora, como mais confiantes.

#### 2.3.2.4 Inventário de ansiedade traço-estado

## Ansiedade Traço

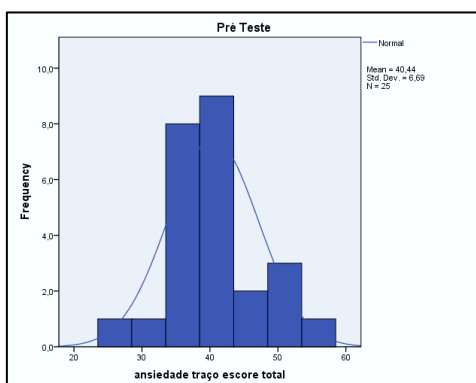


Figura 47: Ansiedade traço escore total (pré-teste/2012)

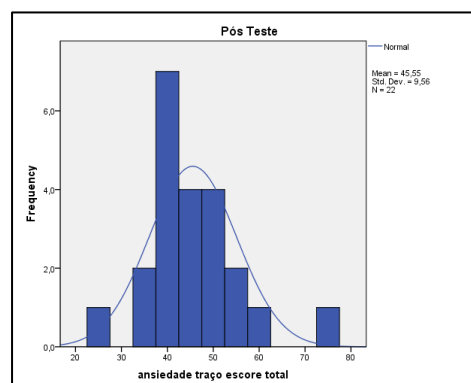


Figura 48: Ansiedade traço escore total (pós-teste/2013)

Fonte das figuras 47 e 48: Aplicação do Inventário de Ansiedade Traço-Estado - SPIELBERGER; GORSUCH; LUSHENE, 1979. Portable IBM SPSS Statistics

- Dados do pré-teste (A-traço):

O grupo apresentou, no início dos trabalhos, nível mediano de A-traço, com uma média de 40 pontos (que equivale a 67%). A maior parte dos alunos se encontrava distribuída próximo da média (76%) e no ponto maior da curva situavam-se nove alunos (36%). A partir desse ponto e na direção dos maiores escores se localizaram os detentores de maior A-Traço (seis alunos, 24% do total), sendo quatro deles com escores superiores a 49 pontos, no máximo de 60 pontos que o inventário atinge.

*Escola A:* Rapunzel 48, Vanda 53.

*Escola B:* Carlos 54, Pedro 44, Plínio 49, Noel, 51.

- Dados do pós-teste (A-traço):

O grupo apresentou nível médio-alto de A-traço nesta medição, com uma média de 45 (que equivale a 75% em base percentual). Os menores índices de A-traço estão nos escores de dez alunos (45%), inferiores a 44 pontos, sendo o escore da aluna Bartira (de 25 pontos) o mais baixo nível de A-traço encontrado na amostra. A referida aluna é, justamente, a que apresenta o melhor índice de autoconceito e autoestima de todo o grupo, característica que combina perfeitamente com um baixo nível de ansiedade. Após o ponto mais

elevado da curva, em direção aos escores de maior valor aparecem oito alunos (32%) com altos índices de A-traço, sendo que o aluno Noel continua apresentando o escore mais elevado do grupo. Seguindo exatamente o mesmo raciocínio empregado no caso da aluna Bartira, porém ao contrário, percebe-se que o estudante Noel, com altíssimo nível de ansiedade, é justamente o que apresentou menores escores nas escalas de autoconceito e autoestima, o que comprova uma relação invertida entre tais variáveis: quanto melhores os índices nas crenças autorreferenciadas, menor tende a ser a ansiedade do indivíduo, e vice-versa.

- Resultados do pré e pós-teste (A-traço):

Houve um acréscimo de 8% na incidência de A-traço entre os alunos no pós-teste. Observou-se também que, tanto no pré como no pós-teste, 10 alunos (40% e 45%, respectivamente) apresentaram escores inferiores à média do grupo, denotando menores índices de A-traço. No entanto, no sentido contrário, seis alunos no pré-teste (24%) e oito alunos no pós-teste (36,36%) exibiram escores superiores à média; em outras palavras, maior A-traço. Entre os alunos das duas escolas com níveis diferentes de A-traço, somente Rapunzel (48-46) da *Escola A* abaixou seu índice em dois pontos. Eis os acréscimos ocorridos nos escores dos alunos entre os valores inicial e final:

- *Escola A*: Vanda (53-58); Elomar (40-54); Lotário (32-50), Catarina (39-49)
- *Escola B*: Carlos (54-56), Pedro (44-46), Plínio (49-46), Noel, (51-60), Claudio (34-49) e Isadora (42-48)

Entretanto, tendo em vista que a ansiedade é aspecto psicológico extremamente suscetível às flutuações ocorridas em todos os aspectos da vida, é possível inferir que tais acréscimos se devam ao fato que estes estudantes estão adentrando com mais intensidade na adolescência – período conhecido por gerar maior instabilidade nos indivíduos, conforme inclusive, discutido na fundamentação teórica deste trabalho.

## Ansiedade Estado

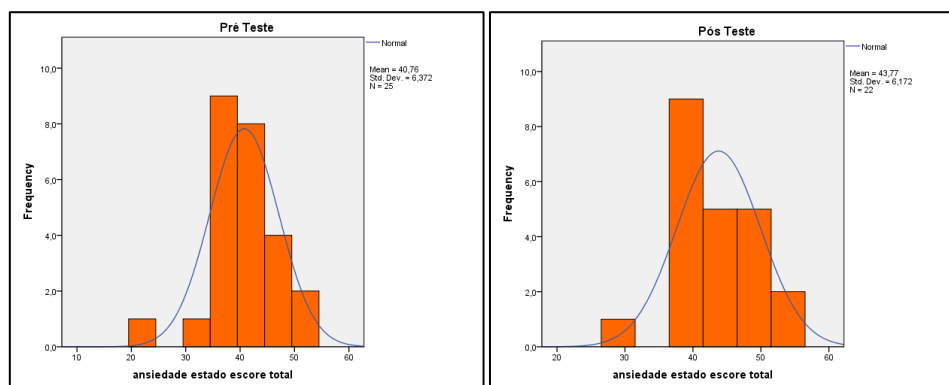


Figura 49: Ansiedade estado escore total (pré-teste/2012)

Figura 50: Ansiedade estado escore total (pós-teste/2013)

Fonte das figuras 49 e 50: Fonte: Aplicação do Inventário de Ansiedade Traço-Estado - SPIELBERGER; GORSUCH; LUSHENE, 1979. Portable IBM SPSS Statistics

:

- Dados do pré-teste (A-estado):

O grupo apresentou nível mediano de A-estado, com uma média de 41 (que equivale a 68, em base percentual), considerando a situação específica da expectativa quanto ao início dos trabalhos com o teatro. A maior parte dos alunos se encontrava distribuída proximamente. No ponto máximo da curva, encontravam-se oito alunos (32%) e do lado que caminha para os menores escores, mas ainda dentro dela, dez alunos (40%). Em uma das caudas se localizava novamente a aluna Bartira, possuidora do escore de 22 pontos, ou seja, o menor índice de A-estado do grupo. Os seis alunos com maior A-estado (24%) apresentaram escores superiores a 45 pontos (tendo em vista o máximo de 60 pontos possíveis de serem obtidos no inventário), sendo um aluno da *Escola A* e os outros cinco da *Escola B*.

- Dados do pós-teste (A-estado):

O grupo apresentou nível mediano (tendendo para alto) de A-estado, com uma média de 43 (o que equivale a 72%). O aluno com menor A-estado apresentou 27 pontos, seguido de nove alunos (40,90%) com escores entre 37 e 41 pontos. No ponto máximo da curva, cinco alunos (22,72) com pontuação em torno da média. Somam sete alunos com maiores índices de A-estado (31,81%), com escores superiores a 48 pontos, assim distribuídos: *Escola A*: um aluno (Elomar, 49 pontos); *Escola B*: seis alunos (Mirieli, 50 pontos; Carlos,

48 pontos; Claudio, 51 pontos; Isadora, 50 pontos; Plinio, 55 pontos e Noel, 54 pontos).

- Resultados do pré e pós-teste (A-estado):

Houve o acréscimo de 4% no escore médio no pós-teste no que se refere ao fechamento dos trabalhos com o teatro, como também um deslocamento, para mais, do ponto inicial da incidência de valores. O aluno com menor A-estado no pré-teste (Bartira) apresentou um aumento na pontuação, ou seja, maior A-estado no pós-teste (de 22 para 29 pontos). Do mesmo modo, dois alunos no pós-teste, ambos da *Escola B* (Plinio e Noel) apresentaram escores com valores maiores (entre 55 e 54 pontos, respectivamente).

Alunos que apresentaram diminuição significativa de A-estado entre o pré e pós-teste (13,63% do percentual dos alunos do pós-teste):

- *Escola A*: Lotário (48-42);
- *Escola B*: Carlos (50-48); Pedro (51-38).

Alunos que tiveram aumento significativo de A-estado entre o pré e pós-teste (36,36% do percentual dos alunos do pós-teste):

- *Escola A*: Bartira (22-29); Elomar (41-49); Catarina (37-46);
- *Escola B*: Mirieli (49-50); Claudio (42-51); Isadora (44-50); Plinio (46-55); Noel (48-54).

### 2.3.2.5 Escala de motivação escolar

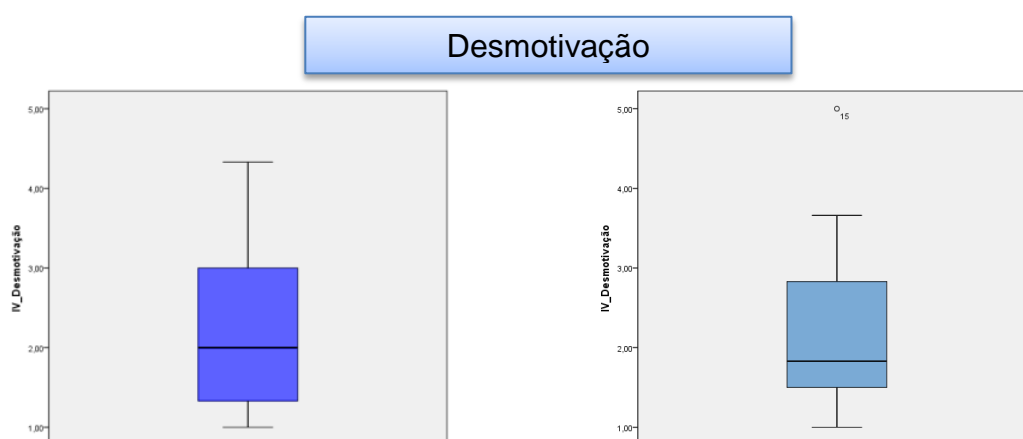


Figura 51: Desmotivação (pré-teste/2012)

Figura 52: Desmotivação (pós-teste/2013)

### Regulação externa

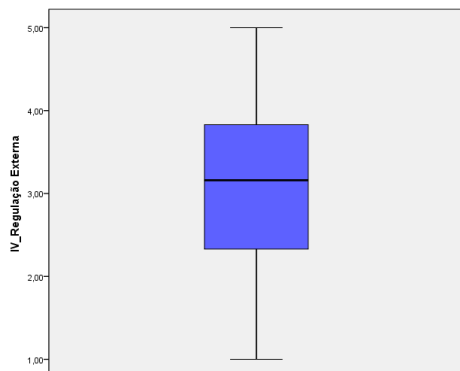


Figura 53: Regulação externa (pré-teste/2012)

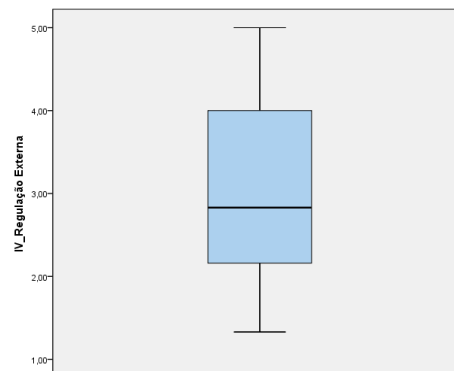


Figura 54: Regulação externa (pós-teste/2013)

### Regulação Introjetada

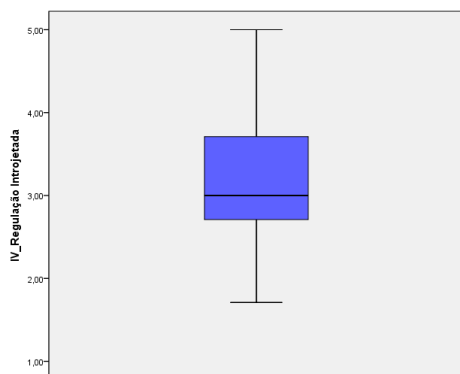


Figura 55: Regulação introjetada (pré-teste/2012)

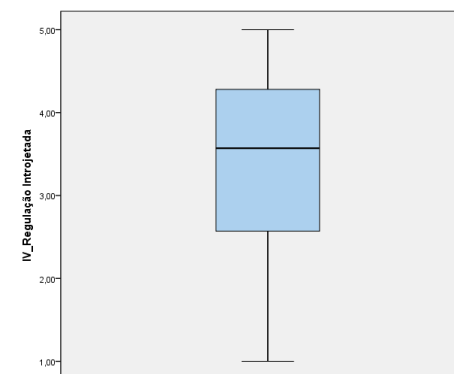


Figura 56: Regulação introjetada (pós-teste/2013)

### Regulação Identificada

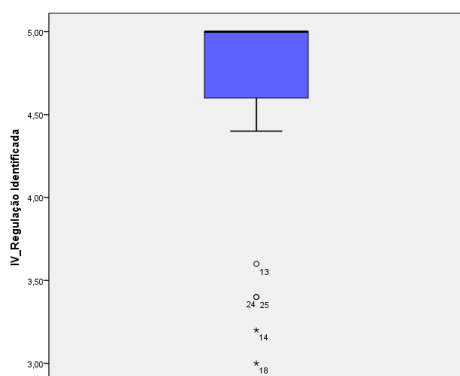


Figura 57: Regulação Identificada (pré-teste/2012)

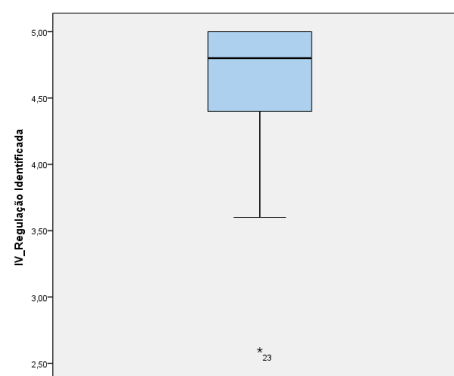


Figura 58: Regulação Identificada (pós-teste/2013)



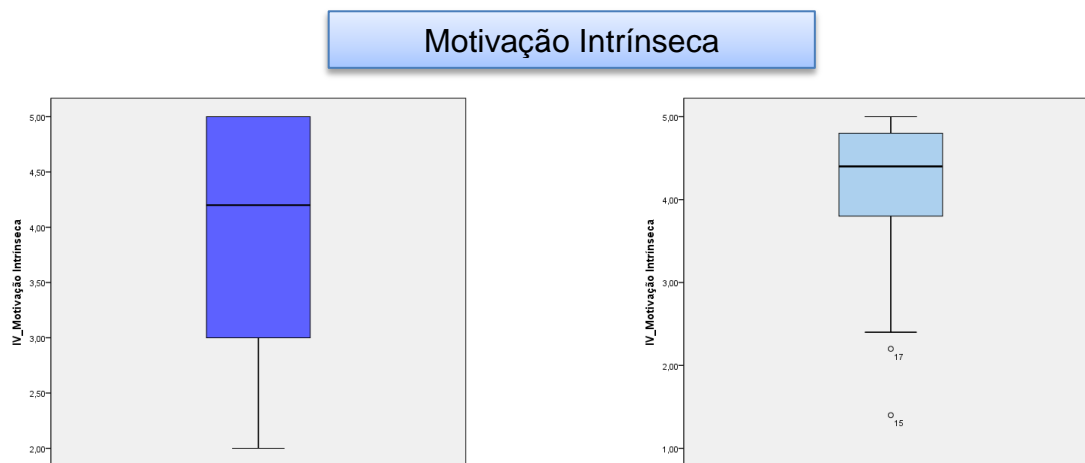


Figura 59: Motivação Intrínseca (pré-teste/2012)

Figura 60: Motivação Intrínseca (pós-teste/2013)

Fonte das figuras 51 a 60: Aplicação da Escala de Motivação Escolar - GUIMARÃES; BZUNECK, 2008. Portable IBM SPSS Statistics.

- Dados do pré e pós-teste (Motivação Escolar):

No que diz respeito à dimensão da *desmotivação*, da presente escala, percebe-se que houve certa diminuição em relação aos indicadores do pré-teste, embora a diferença no escore médio seja somente de dois pontos (2,0 no pré-teste; 1,8 no pós-teste). A diminuição pode ser interpretada a partir da leitura entre o maior e menor escore dos quartis (2,9 e 1,7 no pós-teste), o que revela também maior homogeneidade nas respostas dos alunos. E, principalmente, na diminuição da amplitude entre os valores adjacentes (4,4-1,0 no pré-teste; 3,8-1,0 no pós-teste). Isso significa que se pode constatar um ligeiro aumento na motivação escolar dos alunos da presente amostra. Todavia, no pós-teste, o aluno Claudio se destacou justamente por seu escore de 5,0, que é o valor máximo possível de ser alcançado; ou seja, esse adolescente mostrou um alto grau de desmotivação escolar.

Quanto à dimensão da *regulação externa*, embora a distribuição dos escores entre os quartis mostre certa similitude em relação aos dados do pré-teste, constata-se que houve uma diminuição no valor médio (3,2 no pré-teste; 2,8 no pós-teste) dos escores, o que pode ser lido como um indicador positivo para os adolescentes em questão, já que sua dependência externa para a realização de atividades escolares pode estar mostrando algum declínio – o

que parece coadunar com o decréscimo nas crenças relativas ao poder da sorte e do professor como agentes controladores externos e com o ligeiro reforçamento dos recursos do *self* (autoconceito, autoestima e crenças de agência esforço), observada anteriormente.

Os indicadores da *regulação introjetada* mostram um aumento expressivo dessa dimensão da motivação entre os adolescentes do grupo, no mostrando valores médios bastante diferenciados (3,0 no pré-teste; 3,7 no pós-teste), e embora o pós-teste apresente maior heterogeneidade nas respostas, dada a amplitude maior dos valores dos escores, um acréscimo na regulação introjetada também parece ser coerente com o declínio da regulação externa neste grupo de aprendizes, o que tende a levar a uma maior autonomia em termos de motivação escolar.

O pós-teste da *regulação identificada* apresenta o valor mediano no escore 4,7 (três pontos a menos que no pré-teste, com 5,0). Embora no pós-teste os valores superiores e inferiores, tanto dos quartis quanto dos valores adjacentes sejam um pouco inferiores dos apresentados no pré-teste, chamou a atenção o fato de que os cinco alunos que se encontravam fora na zona de pontuação no pré-teste (ou seja, 20% do total de alunos com baixíssimo grau de regulação identificada), todos saíram dela, e somente uma aluna (que nela antes não estava, Palmira) apresentou escore de 2,6.

O resultado geral da dimensão *motivação intrínseca* (que traz o nível mais elevado do continuum de desenvolvimento da autodeterminação dos indivíduos, segundo a teoria com base na qual a escala foi construída) do grupo de alunos que realizou o pré-teste foi mantido no pós-teste (ambos com valor médio 4,4). Também no pós-teste 75% dos alunos estão acima do valor 3,8 do primeiro quartil, indicando que o grupo é possuidor de um nível adequado de autonomia, sugestivo de flexibilidade cognitiva, capacidade de processamento mais profundo de informações e criatividade. Maior homogeneidade nas respostas dos alunos no pós-teste pode ser averiguada pela menor amplitude entre os valores adjacentes (2,0 e 5,0 no pré-teste; 2,4 e 4,8 no pós-teste). Tais resultados também parecem convergir com os obtidos nas dimensões anteriores do instrumento. Dois alunos, porém, estão fora da área de pontuação do grupo (Francisca e Claudio), com escores de 2,2 e 1,4, respectivamente, que indicam que esses dois adolescentes podem ter sofrido

diminuição em sua motivação autodeterminada, que tendem a fazer emergir características positivas pertinentes à autonomia para aprender: esforço, persistência, criatividade e processamento profundo de opiniões. Claudio é, justamente, aquele adolescente que apresentou alto grau de desmotivação escolar, como também, comportamento peculiar nas oficinas de teatro, conforme já relatado.

### 2.3.2.6 Escala de habilidades sociais

#### Habilidades Sociais

I - <i>Reações não-habilidosas passivas:</i>	
<b>Pré-teste - 2012</b> <i>Escola A:</i> seis alunos (50%) <i>Escola B:</i> sete alunos (53,88%)	<b>Pós-teste - 2013</b> <i>Escola A:</i> dois alunos (22,2%) <i>Escola B:</i> cinco alunos (38,46%)
II - <i>Reações habilidosas:</i>	
<b>Pré-teste - 2012</b> <i>Escola A:</i> quatro alunos (30%) <i>Escola B:</i> dois alunos (15,33%)	<b>Pós-teste - 2013</b> <i>Escola A:</i> sete alunos (77,7%) <i>Escola B:</i> oito alunos (61,53%)
III - <i>Reações não-habilidosas ativas:</i>	
<b>Pré-teste - 2012</b> <i>Escola A:</i> dois alunos (20%) <i>Escola B:</i> quatro alunos (30,77%)	<b>Pós-teste - 2013</b> <i>Escola A:</i> zero aluno (0%) <i>Escola B:</i> zero aluno (0%)

QUADRO 12 – INDICADORES DAS REAÇÕES HABILIDOSAS E NÃO-HABILIDOSAS (2012/2013)

FONTE: A autora (2014), com base em IMHSC-Del-Prette (2005)

- Dados do pré-teste (Habilidades Sociais):
  - a) *Reações habilidosas passivas:* a *Escola B* apresentou o maior índice percentual (53,88%) em sete alunos: Pedro, Carlos, Gertrudes, Mirieli, Francisca, Palmira e Isadora. Na *Escola A*, o índice foi de 50%, nele incidindo seis alunos: Tamara, Rapunzel, Catarina, Elomar, Mário e Tati.
  - b) *Reações habilidosas:* a *Escola A* apresentou o maior percentual de alunos com (30%), a saber: Bartira, Brígida, Vanda e Mateus. Na *Escola B* (15,33%), as alunas Marialva e Caroline.
  - c) *Reações habilidosas ativas:* a *Escola B* apresentou o maior índice percentual (30,77%) em quatro alunos: Claudio, Plínio, Edmundo e Noel. Na *Escola A*, o índice foi de 20%, nele incidindo dois alunos: Júnior e Lotário.

- Dados do pós-teste (Habilidades Sociais):

- a) *Reações habilidosas passivas*: a *Escola B* apresentou o maior índice percentual (38,46%) com cinco alunos: Carlos, Claudio, Plinio, Edmundo e Noel. Na *Escola A*, o índice foi de 22,2%, nele incidindo dois alunos: Lotário e Catarina.
- b) *Reações habilidosas*: a *Escola B* apresentou o maior percentual de alunos com 61,53%, no total de oito: Marialva, Caroline, Gertrudes, Francisca, Isadora, Mirieli, Palmira, Pedro. A *Escola A* o percentual de 77,7% com sete alunos: Bartira, Brígida, Elomar, Mateus, Rapunzel, Tati e Vanda.
- c) *Reações habilidosas ativas*: tanto a *Escola A* como a *Escola B* não apresentaram alunos que aqui pontuaram.

- Dados do pré e pós-teste (Habilidades Sociais):

Houve mudanças substanciais nos índices de habilidades sociais, detectados por meio do referido instrumento, do pré-teste em comparação ao pós-teste. Tais diferenças apareceram, principalmente, no que diz respeito às *reações não habilidosas ativas*, com a ausência de alunos pontuando nessa categoria na segunda medição. Tal fato implica em mudanças significativas do ponto de vista psicossocial: acréscimo de empatia, emergência de comportamentos proativos, controle ou ausência de comportamentos agressivos e violentos. Alguns dos alunos que se encontravam nessa categoria migraram para a categoria *de reações habilidosas passivas*, ou seja, esses adolescentes acentuaram seus traços de ansiedade em comportamentos de não enfrentamento das demandas interpessoais, mostrando-se esquivos ou indiferentes. Tal resultado pode ajudar a esclarecer o aumento da ansiedade no grupo revelado pelo IDATE – o que não se esperaria ocorrer, tendo em vista terem sido detectados incrementos em alguns aspectos das crenças de (auto)referência. Assim sendo, pode-se arriscar especular que, embora certos alunos do grupo pesquisado consigam agora se reconhecer como possuidores de recursos mais positivos em seu conjunto de crenças de referência do que aqueles observados na primeira coleta de indicadores de desenvolvimento socioemocional, estes ainda não conseguem operacionalizá-los devidamente, ou seja, aplicar em situações práticas, na interação com o outro. Isso pode ser,

talvez, considerado como mais uma comprovação de que o desenvolvimento humano é algo que precisa ser alimentado continuamente, já que as mudanças se dão de forma lenta.

Ainda assim, no que concerne às habilidades sociais tais como concebidas pelo instrumento utilizado, também verificou-se um aumento considerável, principalmente na *Escola A*, de alunos presentes na categoria de *reações habilidosas*. Tal resultado parece equilibrar o que se comentou há pouco, já que envolve a criação de recursos para lidar com as situações adversas ou que requerem uma resposta rápida do sujeito (situações que demandam resiliência). Muitos dos comportamentos observados entre os adolescentes ao longo das oficinas de teatro e na apresentação final foram sugestivos de que houve, de fato, desenvolvimento deste tipo de capacidade psíquica.

### **2.3.3 Discussão geral dos resultados**

Os dados coletados na presente pesquisa empírica, de natureza quantitativa e qualitativa, ao serem analisados à luz do suporte teórico de Vygotsky e do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), têm o intuito de auxiliar a perceber e destacar a presença dos mecanismos do âmbito afetivo na arte (no teatro) e suas dinâmicas no processo desenvolvimental humano, particularmente no desenvolvimento socioemocional. Justamente devido à complexidade da vida psíquica, fez-se necessário agregar o maior número de dados para que tal objetivo fosse contemplado.

No caso deste estudo, de acordo com o STAA, as premissas da recursividade e da iteratividade (semântica e sintaxe) permitiram a busca de denominadores comuns pelos quais se tentou aproximar os conceitos oriundos dos dados empíricos, ampliando-os. Para tanto, foi necessário observar a interação entre os alunos, bem como entre eles e a professora/pesquisadora antes, durante e depois das atividades de teatro, em seus diversos níveis e dimensões, buscando compreender como e se os mesmos movimentariam seus indicadores de desenvolvimento humano ao longo do processo de intervenção.

Ao aproximar os dados obtidos nas escalas e inventários no início e no fim da coleta de dados, em um primeiro olhar verifica-se que a maior parte deles apresentou poucas alterações nos indicadores do desenvolvimento

socioemocional dos alunos; no caso da ansiedade, especificamente, detectou-se uma piora dos escores trazidos pelos adolescentes. Mas, para melhor entender os fenômenos envolvidos, acredita-se ser fundamental analisá-los de modo mais ampliado, apresentando também as dinâmicas vivenciais dos adolescentes extraídos na coleta de dados qualitativa ocorridas nos dois semestres das oficinas de teatro, nas observações feitas a partir das videogravações das atividades, dos registros no instrumento “para completar” e no questionário final.

No teatro a dimensão do outro ganha imenso destaque: o outro enquanto *personagem* que o ator (aluno) interpreta (improvisa e representa de forma lúdica), o outro *ator* (colega-aluno) que interpreta *outro personagem* e, por último, o outro que assiste o espetáculo (a apresentação final), o *público* (colegas, professores, funcionários da escola). Portanto, o constructo da *identidade* está mais do que nunca sendo movimentado, incitado a reformulações a partir das informações das novas possibilidades de ser e se configurar trazidas pelo trânsito entre o “eu” (adolescente) e os “outros”, principalmente o do seu personagem e o(s) personagem(s) do(s) colega(s).

Nesse sentido, também o autoconceito é acionado, enquanto constructo que vai subsidiar as reconfigurações da identidade, na media em que auxilia na compreensão daquilo que faz parte de si. O entendimento dos atributos (autoconceito) que o sujeito faz de si perpassa valorações feitas pelo sentimento de autoestima, que “filtra” os elementos que o indivíduo sente como sendo possíveis de agregar a si e gerenciá-los com eficácia. Para o STAA, esse conjunto de crenças, alocados no *self*, constituem o banco de recursos psicológicos que uma pessoa dispõe para configurar sua identidade. As atividades teatrais, cujo trânsito de elementos simbólicos trazem uma miríade de possibilidades de ser, pensar e sentir o mundo, intensas por excelência, principalmente para alunos na fase final da infância e começo da adolescência, podem vir a constituir, e no caso dessa pesquisa entende-se que tal ocorreu, de desenvolver a capacidade crítica nos alunos de conhecerem melhor a si mesmos, perceberem e sentirem suas identidades, apreciando ou não os novos contornos que estão ganhando.

Ao serem instigados e provocados a vivenciar situações de alteridade, principalmente nas improvisações e nos jogos dramáticos e teatrais, na *Escola*

*B* os adolescentes mostraram-se temerosos, reticentes, recusando-se pelo menos aparentemente a “esticar-se”, a usar da resiliência para ir ao encontro do outro, fazendo comentários de mau gosto, preconceituosos, e inclusive muitas vezes usando da agressividade para impedir as interações consigo e entre os demais colegas. Tal fato foi recorrente nos dois semestres de oficina de teatro; os alunos, via de regra, mostravam-se mais tranquilos e alegres nas atividades de contação de histórias, enquanto ouvintes das mesmas, e nos jogos tradicionais coletivos, nos quais não precisavam mostrar-se de modo a evidenciar seus atributos, ou sofrerem possíveis julgamentos pelas qualidades a eles impostas pelos colegas.

Na *Escola A*, tais comportamentos se deram de outra forma: mais habituados a atividades artísticas e esportivas, o trabalho coletivo de teatro ocorreu bem mais tranquilamente. Não se atestou agressividade entre os alunos em nenhum momento; havia, sim, inibição por parte de alguns, certas “ausências” emocionais, em que alguns alunos mostravam-se distantes, um pouco temerosos. Nestes, foi possível observar, ainda assim, um comportamento resiliente, pois nunca faltaram às aulas, e como foi dito anteriormente, enfrentaram os desafios propostos cada vez mais de maneira proativa; de maneira tal que é possível atestar que esses adolescentes, com raríssimas exceções, começavam as atividades um tanto sonolentos, ou com “preguiçinha”, mas terminavam saltitantes, felizes.

Os índices de ansiedade presentes no pré e pós-teste certamente denunciam o grande trânsito entre os aparatos sélficos e de resiliência dos adolescentes; ou seja, os alunos estavam sim sendo afetados e afetando os demais com as emoções despertadas no contexto do trabalho, e tudo isso mostrava-se bastante mobilizador, reverberando em todo o seu ser. Apesar de demonstrarem menor ou pouca habilidade social durante as atividades de teatro, principalmente pelos poucos recursos sélficos de boa parte dos alunos (como atestaram as escalas de autoconceito, autoestima e crenças de controle) percebe-se que, de fato, houve acréscimo no desenvolvimento socioemocional no que diz respeito a vários dos marcadores utilizados – alguns mais tímidos, outros mais expressivos; sendo que, dentre estes últimos, destacam-se as habilidades sociais, já que melhores índices foram claramente constatados no referido instrumento.

Acredita-se que tal avanço, observável tanto por meio de indicadores quantitativos quanto qualitativos utilizados na presente pesquisa, possa ser atribuído, principalmente, a dois fatores: (1) às relações afetivas de mediação via ZDPs construídas e fomentadas no decorrer de todo o processo entre os adolescentes, e entre eles e a professora de teatro/pesquisadora; (2) aos processos catárticos decorrentes das ZDPs que emergiram em muitos momentos durante todo o processo ocorrido ao longo das oficinas de teatro.

Mais uma vez tende a se destacar o constructo da resiliência, e consoante ao STAA, a *resiliência ampliada*; isso porque se acredita e foi possível verificar que, justamente por meio das catarses decorrentes de atividades lúdicas (de acordo com Vygotsky, 1998), foi que os adolescentes acionaram suas funções resilientes, esticaram-se de modo a buscar e criar recursos via relações de alteridade, de forma a lidar com as situações exigidas no teatro, em situações de jogos, de improvisação, da montagem e da apresentação final. Um processo de um ano letivo, mas de curta duração, em se tratando de processos desenvolvimentais de tão grande monta.

Nas duas escolas foi forte o sentimento de pertença desenvolvido; os alunos diferenciaram-se dos demais e eram admirados por isso. Quantas e quantas vezes, durante o tempo da oficina, a pesquisadora foi procurada e interpelada por alunos (nas duas escolas) perguntando se era possível entrar no “grupo dos alunos do teatro”.

Na *Escola B*, tal sentimento intensificou-se no final do processo e após a finalização das atividades (consoante as narrativas feitas das atividades teatrais, também presentes nos instrumentos escritos, pois quando da visita à escola para agradecer mais uma vez a participação na pesquisa e marcar a reaplicação das escalas e inventários, e também nos dias em que tal se sucedeu (quase dois meses depois), não só os alunos da oficina de teatro, mas outros, de outras turmas, indagaram a pesquisadora sobre “quando teria de novo o grupo de teatro”.

Outro fato curioso que ilustra bem o desenvolvimento do sentido de grupo entre os adolescentes foi quando no primeiro dia de reaplicação das escalas e inventários na *Escola B*, quando os alunos já se encontravam reunidos na sala em que o procedimento se daria, Claudio (“famoso” por importunar as alunas), olhando ao seu redor, disse preocupado: “Não vai dar



para fazer isso não, porque a Marialva não veio hoje! Tá faltando uma do grupo de teatro.”

Acredita-se, portanto, que a maior parte dos 23 alunos que participaram das atividades teatrais e responderam às escalas e inventários tenham feito um intenso trabalho na dimensão psíquica da resiliência, a dimensão criativa, por meio dos *insights* e *catarses* oportunizados. Nas duas escolas, por ocasião da apresentação final, os vinte e dois alunos, sem exceção, vivenciaram um processo coletivo de catarse, conforme descrito anteriormente, o que lhes possibilitou (e à pesquisadora também), naqueles maravilhosos momentos compartilhados, aproximar-se da quinta dimensão, a dimensão do “Verdadeiro Eu”, segundo o STAA.

O sentimento arrebatador que invadiu a todos os adolescentes e fez com todos se abraçassem e gritassem “queremos teatro, queremos teatro”, durante vários minutos, foi algo difícil de descrever e analisar cientificamente, embora nesse estudo esforços tenham sido feitos nesse sentido. Expressões extasiadas, exultantes, todos abraçados em roda, pulando, pulando e dizendo, ou melhor, quase gritando “queremos teatro”. Alunos que não se tocavam, se maldiziam, naquele momento, juntos, a uma só voz e coração. Afinal, todos faziam parte de um grupo. Aliás, dois grupos de teatro, vinte e dois adolescentes que “queriam teatro”, não desejavam que os encontros semanais das aulas de teatro na escola findassem. Como o sentimento de pertença parece ter um efeito avassalador quanto ao cuidado que as pessoas passam a ter com as interações – e, disso, decorrem tão grandes avanços psíquicos!

Reconfigurar a identidade não é uma tarefa fácil, ainda mais se tratando de pré-adolescentes. Há que se ter certo equilíbrio nos atributos do *self*, e os adolescentes dessa pesquisa, a maior parte deles, necessitavam ainda de mais tempo para construí-los de modo que os novos recursos pudessem ser disponibilizados mais integralmente à dimensão configurativa da identidade. Acredita-se que propiciar a eles mais situações de aprendizagem, via ZDP, calcadas na alteridade e na resiliência, poderia enriquecer sobremaneira os atributos do *self*, e assim também, a motivação escolar, dado o fomento especialmente na motivação intrínseca dos alunos.

Ou seja, trata-se do investimento na construção da *autonomia* (desejo ou a vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio

comportamento para integrá-lo ao sentido do *self*); no sentimento de competência e na necessidade de *vínculo* ou *pertencimento*. Particularmente os alunos da *Escola B* necessitavam (e ainda necessitam) que fossem neles trabalhadas constantemente essas três instâncias, de maneira a melhorar os índices de autoconceito, autoestima, crenças de controle, competência e agência, e amenizar os altos valores dos escores de ansiedade. Na *Escola A*, embora os estudantes apresentassem melhor desempenho no que tange à avaliação da motivação escolar e também nos demais instrumentos quantitativos, justamente o fato de que no ano seguinte, já no 6º ano, haveria uma troca de escola não desejada por eles dado o grande apego à instituição na qual se encontravam, aos colegas, traduzido pelo sentimento de pertença que desde o início pôde ser constatado entre todos os adolescentes, faz crer que o medo de “perder” tudo isso, e também as aulas de teatro, contribuiu sobremaneira para o acréscimo dos índices de ansiedade (A-traço e A-estado) nesse período.

Nas duas escolas, portanto, observaram-se duas situações distintas: na *Escola A*, o apego à escola; na *Escola B*, o apego ao grupo que se desenvolveu junto com a intervenção. Em comum, o “apego” ao trabalho de teatro e à figura da pesquisadora. E para todos os adolescentes, o receio (ou medo) de que tudo isso acabasse (como de fato, se findou ou iria ainda findar no final de 2013, com a mudança de escola), justamente quando um novo ciclo nas suas vidas foi inaugurado (mas que não teve oportunidade de ser “fechado”, revelando a descontinuidade do processo), acabou por gerar acréscimo generalizado do sentimento de ansiedade.

Aqui se abre um breve parênteses para fazer uma crítica aos programas e projetos educativos que começam e não terminam, ou ainda, quando são encabeçados por uma pessoa ou grupo de pessoas que logo se desligam ou são desligados dos mesmos. Tais condutas e procedimentos revelam a falta de responsabilidade com o desenvolvimento humano dos indivíduos, justamente por desprezar aspectos importantes ligados ao âmbito psicossocial dos mesmos.

Nas duas escolas houve no pós-teste do IDATE aumento da média percentual de ansiedade. Por sua vez, a ansiedade está ligada ao sistema de crenças autorreferenciadas (autoconceito; autoestima; e crenças de controle,

agência e competência), sendo que crenças mais positivas inibem a manifestação de ansiedade, enquanto crenças mais frágeis fazem com que o ser se sinta continuamente mobilizado, requerendo a ansiedade como tentativa de se proteger. As habilidades sociais (ou a capacidade interacional, em outras palavras), são produto e, ao mesmo tempo, produtoras desta dinâmica psíquica. A intensidade das trocas afetivas, catárticas, vivenciadas em interações de alta qualidade – no presente caso, no contexto das atividades teatrais – e o cultivo do sentimento de pertencer, de se constituir enquanto grupo, é muito importante no período da adolescência. Por isso mesmo, ao final das atividades teatrais com os adolescentes, foi possível aferir o incremento no constructo das habilidades sociais, dado o nível de disponibilidade, de comprometimento dos mesmos para e com as interações, de modo especial com as catarses observadas, sobretudo, nas apresentações finais.

As vivências catárticas feitas no teatro abrem a possibilidade de questionar, de não obedecer aos parâmetros sociais de maneira cega, acrítica. A fundamentação do STAA sobre a catarse, enquanto participante da dimensão criativa da célula psíquica (a resiliência), a coloca enquanto fenômeno que participa de um processo maior de desenvolvimento, justamente na construção das interações por estabelecer conexões duais. Isto se deve ao seu duplo caráter, consoante a leitura de Vygotsky (2001) para a catarse, a qual procurou ser ampliada nesse estudo: a primeira característica diz respeito ao seu efeito de clarificar as emoções; a segunda, que a entende enquanto provocadora de purgação dos sentimentos que se encontram saturados (sistemas que se auto saturam por conta da entropia), provendo o sistema psíquico de um saudável equilíbrio.

No intercurso desses processos, a catarse possibilita as pessoas que a vivenciam também questionar os valores acerca de si mesmos, ou seja, as suas crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e crenças de controle). A psique quer respostas do porquê houve tal saturação no seu interior, entender quais mecanismos propiciaram o excesso de entropia, de desordem, justamente para que ela possa fazer os ajustes necessários. Por isso mesmo, os indivíduos tendem a aumentar a ansiedade nesse processo de clarificação, de entendimento de si, e de buscar e/ou criar recursos para fazer

as mudanças que percebeu serem necessárias. Neste caso, trata-se de um quadro de ansiedade, em princípio, de força mobilizadora, emoção necessária para por o indivíduo em movimento, desenvolver-se.

Tal quadro desenvolvimental torna-se ainda mais intenso na adolescência, pois é nesse período de construção da autonomia, de moldar a própria identidade, que os indivíduos apresentam, geralmente, maior quadro de ansiedade. Mais uma vez se ressalta a ansiedade enquanto dispositivo de alerta de que há algo sobre o qual ainda não se possui suporte (de referências sélficas). Por isso, é fundamental estar atento às diferentes “ansiedades”, para então poder autorregular esse sentimento; e o teatro, enquanto oportunizador privilegiado de catarses, provê aos adolescentes possibilidades de aprender a se autorregular; mas, também de modular o outro; não somente aprender sobre os seus sentimentos, mas também sobre as emoções do outro e como os afetos interagem, dialogicamente.

A vontade, segundo Vygotsky, entendida enquanto motor da ação, se traduz pela busca humana de satisfação existencial, da homeostase com o ambiente que cerca o indivíduo e tudo o que nele se encontra. Para que isso ocorra, é necessário que a pessoa tenha discernimento das suas necessidades e que possa criar instrumentos que a auxiliem a intermediar a existência. Entre esses instrumentos, destacam-se a linguagem e o pensamento, mediados pela abstração. Pelo atual sistema cultural, cabe à escola fornecer as bases para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ou seja, da abstração, característica fortemente humana.

Portanto, quanto mais a escola propicia condições para o desenvolvimento, mais os indivíduos tendem a se sentir motivados por ela. Nesse sentido, o “sentimento de pertença” é ativado, já que é passado culturalmente o aprendizado de que “ir para a escola” faz com que nos tornemos “bons humanos”, em outras palavras, ativa o sentimento de pertença à espécie humana.

No entanto, se faz necessário lembrar que existem dois níveis do sentimento de pertença: o primeiro, amplo, no qual o pertencimento diz respeito à espécie e ao grupo social mais amplo; o segundo, contextual, se refere à escola, ao grupo de amigos; e nesse estudo, ao grupo de teatro e à pesquisadora. Acredita-se que ao final do trabalho com o teatro nas escolas,

particularmente no nível contextual, o sentimento de pertença foi germinado e começou a florescer. Contudo, fica difícil, talvez impossível precisar se o seu desenvolvimento pleno vai ocorrer com todos os adolescentes, sobretudo porque a pesquisa findou.

Por relatos das diretoras, pedagogas e professoras feitos entre o dia apresentação final e a última etapa de coleta de dados (preenchimento das escalas e inventários), os adolescentes envolvidos na pesquisa e outros alunos perguntaram inúmeras vezes sobre a continuação das oficinas de teatro, se eles teriam uma “outra professora” de teatro, se na *Escola A* qual eles iriam no ano que vem teria teatro. Inclusive, um dos alunos “do teatro” da *Escola B*, que depois das férias do meio do ano não havia retornado aos estudos, quando soube que num projeto em andamento haveria teatro, voltou e prometeu que se empenharia a estudar e “passar de ano” se a ele fosse dada a chance de participar “do teatro”; e tal foi feito. Conforme relato da diretora da instituição, esse aluno foi “resgatado” por causa do teatro.

Outro interessante aferidor do envolvimento da comunidade escolar na *Escola B* com as atividades teatrais que foram lá desenvolvidas, no contexto deste estudo, foi o fato de que por ocasião do Festival de Teatro da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no mês de outubro, em Guarapuava (PR), a direção escolar levou todas as turmas para assistir a espetáculos teatrais. Nessa ocasião, a pedagoga da escola afirmou à professora/pesquisadora: “Depois da apresentação final da oficina, o ‘bichinho’ do teatro mordeu os alunos da escola inteira!”.

Pode-se então constatar no presente estudo que procura averiguar a importância da arte (do teatro) nos processos de desenvolvimento humano em ambiente escolar, consoante apregoa o STAA, a necessidade de uma leitura ampliada dos instrumentos aferidores de desenvolvimento sócio cognitivos vinculando-os aos constructos ligados à psique e suas respectivas dimensões. Como também ao máximo de elementos extraídos do processo vivenciado pelos adolescentes nas oficinas de teatro, o que pode fornecer uma leitura mais próxima e verossímil sua dinâmica desenvolvimental, possibilitando, desta maneira, processos de intervenção que venham a melhor conduzir o desenvolvimento humano nos aprendizes.

E o teatro, atividade artística humana interacional por excelência, como se procurou nessa pesquisa evidenciar, traz no seu bojo a capacidade de também de promover e ampliar tais dinâmicas psicossociais, de modo a conduzir ações que fomentem também o desenvolvimento socioemocional em contextos educacionais, desde que ocorra de modo permanente, enquanto disciplina curricular.

Consoante os pressupostos teóricos do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, a existência humana é constantemente permeada pelo jogo que envolve a *interação* entre o que se vivencia diretamente (aquilo que é sentido) e pela forma como é *simbolizado* (representado) esse sentir. Dado que é pelas palavras que se indicam os afetos, é fundamental que haja qualidade na *linguagem*, no *diálogo entre as partes* para se chegar a uma *interação harmoniosa*. Pelos relatos feitos das oficinas de teatro e das informações obtidas pelos outros instrumentos qualitativos, pode-se perceber a grande dificuldade dos adolescentes em dialogar, em fazer uso da linguagem em seus diversos níveis (falada, ouvida, escrita, corporal).

Resta, então, se perguntar: como avançar, como desenvolver-se, se há falhas na constituição do instrumento basilar para tanto, ou seja, na linguagem?

A resposta pareceu simples para a professora/pesquisadora: promovendo justamente a linguagem pelo caminho da afetividade, entendendo por *afetos* (de acordo com o STAA) a partir da premissa de que todas as coisas (seres) estão em interação com outros seres (ou coisas), sendo afetadas ou afetando o que está em contato, de modo a reverberar todo o seu ser.

As atividades teatrais nesse estudo foram conduzidas sob tais premissas: “atacar” as dificuldades de uso da linguagem com a promoção da mesma. Pois faz parte dos fundamentos do teatro não só desenvolver a capacidade de simbolizar do ser humano como também de trazer para o seu interior os símbolos já criados, seja por meio dos tipos, categorias e padrões da realidade, ampliando por consequência, o entendimento do mundo.

No entanto, como o próprio Stanislavsky anunciou há mais de um século, é preciso de tempo para que essa ampliação se efetive de um modo mais eficaz e evidente, pois tal se dá no percurso desenvolvimental das pessoas, consoante as suas experiências e aumento de repertório cultural. E aqui se anuncia que esse movimento vai além: é fundamental ampliar as trocas

afetivas na interioridade humana, na sua psique, pois a efetivação do conhecimento passa pelas dinâmicas interacionais dos constructos psíquicos e suas respectivas dimensões. E esse movimento também necessita de tempo para que novas configurações identitárias sejam moduladas pela alteridade, criados e recriados novos recursos sélficos pelo resilir.

Acredita-se que o teatro propiciou nos adolescentes da pesquisa um movimento inicial de ampliação nos vários níveis acima citados, apontando a esses alunos caminhos de desenvolvimento, de possibilidades de aprendizagem, seja de ordem afetiva, cognitiva e social. Sempre pelo caminho da ludicidade promovida pelo ambiente do jogo e da brincadeira, nas quais se privilegiou a emoção de viver, de compartilhar pensamentos e sentimentos.

Era necessário, contudo, continuar o que foi iniciado, o que no entanto, não aconteceu. A oficina de teatro acabou, não ocorreram mais jogos, brincadeiras, ensaios, contações de histórias, apresentação final. Resta o consolo de que no tempo, fio condutor da vida, possa reverberar o que lá foi vivido e o que foi possível aprender, assim como o som e a luz caminham longos espaços no universo, prenhes de significados muitas vezes difíceis de serem apreendidos num primeiro olhar.

Todavia, foram muitos os momentos de partilha, seja de conhecimento teórico ou prático das coisas do mundo, seja de afetos, os mais variados, por vezes, desconexos, incompreensíveis no momento. Também de sonhos, aspirações e desejos, de modo que foi possível, sim, sentir-se parte, uma parte importante do todo, do todo que foi e portanto, sempre será, o teatro.

Uma rica experiência humana e estética foi vivenciada, compartilhada. Mesmo que os indicadores, numa rígida leitura de dados, aponte que ocorreu pequeno ou ínfimo desenvolvimento socioemocional, se defendeu aqui a necessidade de integrar os dados de maneira que possam ser lidos de forma ampliada, à luz da dinamicidade da célula psíquica, pois então se poderá perceber que desenvolvimento houve, pois foram intensas as trocas interacionais e muitos aprendizados foram possíveis. No entanto, esses alunos são adolescentes que vivem em diferentes contextos familiares, econômicos e sociais. Essa pesquisa não pretendeu abarcar dados em relação a esses fatores, mais alguns, assim mesmo, “chegaram” até a professora/pesquisadora, que pode cruzá-los com os demais dados, sejam quantitativos ou qualitativos.

Por fim, acredita-se que o teatro cumpriu nessa pesquisa importante papel na trajetória dos alunos das duas escolas (A e B) por lhes prover subsídios e parâmetros para se conhecerem, se autorregularem, conhecer o mundo, socializando-se. Tal vivência teatral, preñe de humanidade, seja do ponto de vista humano ou estético, pode, sim, ampliar as suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, ou seja, desenvolvendo-os socioemocionalmente, conforme defende Vygotsky e o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez, em um debate acalorado sobre os rumos da educação em nosso país, surgiu em um dado seminário oferecido em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná uma celeuma acerca da expressão “crise na educação”, em um sentido global, proferido por um dos participantes. A mediadora, por algum motivo, tentou amainar o significado da inserção da problemática: “que crise? Quem falou em crise na educação no Brasil?”. Talvez com o intuito de autopreservação, afinal, em alguma medida, o sentido institucional da educação se inicia ali, na academia; ou, ainda, porque certa ideologia presente estava em jogo... E as ideologias são fortes indícios acerca de como se passa a conduzir as coisas. Por exemplo, até hoje não se tomou consciência adequada da importância da arte na educação, o que, por si só, já seria uma perspectiva de “crise na educação”.

De qualquer forma, a maioria dos presentes naquela discussão, pesquisadores em seus primeiros anos na área de educação, porém, com trajetórias consolidadas há muito tempo na prática docente, sobretudo na Educação Básica, arrefeceram seus ânimos. Sem contar com aqueles que passaram a engrossar o coro: “É mesmo... que crise?”. Estavam em uma daquelas salas frias do prédio da Reitoria, profissionais da educação de diversos segmentos, diante de uma autoridade acadêmica, cuja carreira se estabelecera há décadas, ou seja, ela deveria mesmo estar com a razão. Da mesma forma devendo ocorrer também com aqueles que deliberam que a arte não é “tão importante assim” para a educação devem saber o que estão fazendo... Debate encerrado, próximo texto...

Mas o questionamento permaneceu pulsando na mente. Ultrapassou as fronteiras daquele seminário, ganhou uma companheira inseparável. Como se estivesse num desenho animado, então seria um personagem em miniatura, a buzinar em meio a gargalhadas no ouvido de seu interlocutor junto à sociedade: “que crise? que crise?”.

Entre tantos pensamentos, vem à mente que se vive num país no qual o investimento em educação resume-se, acima de tudo, ao tecnicismo – ensino

técnico, de nível médio, a formar um batalhão de “operários-padrão”, sedentos por um emprego num mercado de trabalho altamente competitivo. Mercado este que alega: não há mão de obra qualificada suficiente para suprir as vagas de emprego.

Devaneios à parte, a não ser que as escolas estejam a orbitar em universos paralelos em relação a nossa existência, é possível ao menos cogitar: sim, vivemos um cenário de crise; quiçá civilizatória; de fato, humana. E as instituições de ensino não estão à margem disso, seja qual for o nível ou modalidade. No entanto, é possível afirmar que existam exceções, senão perfeitas, mas que beiram à perfeição; claro, em uma escala humana. Há, possivelmente, uma classe de profissionais em educação a ocupar espaços privilegiados, escolas consideradas modelos e que por motivos óbvios, terão uma visão de mundo condizente com aquilo que vivem.

Mesmo com tantos indícios, no foro acadêmico, não é conveniente deflagrar uma discussão sem ter como provar o que está a argumentar. Prepondera nesse meio a razão cartesiana. Sensibilidade? Bobagem! Isso é coisa de desocupado, *daquele pessoal que faz arte...* A razão, como alicerce das verdades científicas consolida-se como o discurso legítimo das verdades acadêmicas – “quem falou em crise na educação?”.

O que a Arte na Educação pode ter a nos ensinar vai além da experiência estética, ou até mesmo dialógica, pois traz, no seu bojo, uma lição de humanidade, cujo mérito reside no ato de agregar. Lição esta que não repousa exclusivamente na afetividade tal qual uma força dicotômica à cognição. Razão e sensibilidade são indissociáveis, e a Arte, estrada exploratória do sentido de integralidade entre o nominal e o universal, é capaz de mostrar o quão uma afeta a outra. Pelo menos esse foi um dos esforços principais desta tese: nem essencialista, tampouco contextualista; mas, ambos.

Portanto, na **Parte I**, que trouxe a apresentação geral do trabalho, o delineamento da temática resultou na defesa da relevância do Teatro na Educação a partir da perspectiva das teorias de Vygotsky e do STAA, procurando-se demonstrar a forte ligação das instâncias psicológicas afetivas e cognitivas e, por conseguinte, das suas implicações para o desenvolvimento humano e para os processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar. O que se procurou ressaltar é que a arte (o teatro), assim como todos os campos

do saber humano (filosofia, ciência, religião), contribui de forma inestimável para refletir sobre a existência para nela poder melhor atuar. E tal pode se dar à medida que se contemple a visão monista como forma de integralizar todos os elementos constituintes da natureza (em busca de homeostase, equilíbrio, estabilidade, ou dos critérios estéticos para tal), agregando e articulando os saberes por meio de uma *interação harmoniosa*, considerando à condução do *desenvolvimento humano* por meio da *educação*.

No entanto, como foi delimitado no problema, no exercício de reflexão teórica e observações no campo empírico em busca de caminhos passíveis de transformar tal situação, dado o grau de entropia encontrado nos contextos escolares, em outras palavras, a crise (colapsante!) pela qual o sistema educacional atravessa (deve-se assumir isso!), mostra que o desalento diante de tal quadro pode se somar com o da incredulidade, do ceticismo sectarista, da falta da confiança na agregação. Em última instância, na falta de funcionalidade adequada de uma das bases do que nos faz humanos, a linguagem: não há diálogo, na excelência do termo; não há “interação em ordem”, verdadeiramente; não há sensibilidade aos problemas do *outro*, que também, querendo-se ou não, são do *eu*.

Desta forma, foi possível concluir (tendo em vista os quadros educacionais descritos na pesquisa empírica), que a presença garantida, efetiva e continuada da Arte na Educação, pode, sim, *conciliar tanto do que há em nós: social, cognitiva e afetivamente*.

Portanto, se tem reconfigurado o *papel da sensibilidade* (enquanto mecanismo afetivo) no processo educacional, não só é um elemento participante, mas também como *um modo de ensino-aprendizagem*. Isso ocorre, de modo especial, devido a sua presença nos constructos ‘*catarse*’ e ‘*Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*’, a partir dos princípios desenvolvidos por Vygotsky, bem como nas *dimensões psíquicas* propostas pelo *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*, contribuindo de maneira ativa no desenvolvimento socioemocional de adolescentes.

A *afetividade* assume, por sua vez, protagonismo nos processos de vivência e fruição artísticos e, de modo especial, no Teatro, entre os demais processos psicológicos que participam do desenvolvimento humano. Essa ampliação do papel da afetividade na arte, e, particularmente, no trabalho do

teatro (escopo maior do presente estudo), foi orientado de modo a balizar possíveis redirecionamentos para a educação formal com vistas ao desenvolvimento humano integral.

Em decorrência disso, elaborou-se a tanto a fundamentação teórica quanto a metodologia da parte empírica (processo de coleta de dados, descrição e análise de resultados) de modo a contemplar-lhe os objetivos específicos: a) evidenciar a presença do Teatro na Educação nesse processo; b) investigar minuciosamente, com base em Vygotsky, os constructos *catarse* e *zona de desenvolvimento proximal*, buscando inter-relações entre eles em consonância com o sentido monista da teoria vygotskiana; c) empreender estudos relativos à abordagem de desenvolvimento humano proposta pelo Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA); d) realizar um diálogo teórico entre Vygotsky e o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), buscando uma compreensão mais detalhada acerca dos processos afetivo-emocionais envolvidos no fazer artístico; e) comparar indicadores de desenvolvimento socioemocional (nível de motivação escolar; crenças autorreferenciadas; ansiedade; habilidades sociais) de adolescentes do Ensino Fundamental 1, público oriundos de escolas com localizações diferentes quanto ao índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região antes e depois da aplicação das oficinas de teatro; f) incluir o estudo do desenvolvimento socioemocional no âmbito das análises sobre Educação.

Na **Parte II**, a fundamentação teórica (em quatro momentos distintos) realizou as discussões necessárias entre os autores responsáveis por clarificar os conceitos e constructos atrelados ao tema, problemática e objetivos da pesquisa (cada qual contemplado em um capítulo), a saber: o aporte teórico de Vygotsky, Perspectivas Teóricas sobre o Desenvolvimento Socioemocional no contexto da adolescência, o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA) e o Teatro na Educação (à luz da teoria vygotskiana e do STAA).

Ao discorrer sobre *Vygotsky e suas contribuições para os campos da arte e do desenvolvimento humano*, ganhou peso, em primeiro lugar, a discussão entre a relação entre os domínios da cognição e da afetividade humanas, e como esses elementos estão presentes na Arte (item 1.1). Na trajetória do pensamento ocidental, a ênfase no desenvolvimento intelectual e predomínio da racionalidade estão presentes na maior parte dos discursos

filosóficos e, mais recentemente, de muitos autores ligados à psicologia, quase sempre dicotômicos, separando os domínios da razão e da emoção (LOOS, 2007). Destaca-se em defesa da necessidade de uma visão monista dos atributos humanos o filósofo holandês Spinoza (1983), para quem não se pode separar a alma do corpo, cabendo à racionalidade conectar as emoções de maneira a buscar equilíbrio e o bem viver da pessoa, ou seja, interações harmoniosas, felicidade e beatitude. Spinoza, séculos mais tarde, vai influenciar autores da Psicologia, particularmente da Psicologia do Desenvolvimento, e, de modo particular, o pensamento de Vygotsky, no sentido de superação de dualismos na concepção do ser humano e avançar no entendimento da operacionalização dos seus processos cognitivos e afetivos do ponto de vista subjetivo, social e cultural.

Antes disso, alguns psicólogos cognitivos demonstraram preocupação em trazer à essa discussão mecanismos ligados à afetividade, particularmente os ligados à emoção, como Zajonc, Lazarus, Scherer e Fryjda (este último reconhecido como uma autoridade no campo da psicologia das emoções). Porém, ressalta-se a necessidade de buscar outros formatos de estudo sobre a afetividade a serem engendrados, e, na presente pesquisa, os relacionados à Arte, justamente por trazer em sua essência e de maneira ímpar, elementos afetivos e cognitivos humanos, prenhes de simbologia, como a imagem, comparações e metáforas, apenas para citar alguns exemplos.

Ernest Cassirer (2004), que defende a Arte no mesmo patamar de outras formas culturais criadas pelo homem para sua própria compreensão e de tudo o que mais existe, justamente advoga o seu caráter simbólico, e afirma que a razão é um termo inadequado para compreender as formas de vida do homem em toda a sua riqueza e variedade. Fala então, de uma racionalidade instrumental, a serviço do fazer artístico, que atua concomitante com *o que vem dos sentidos, enriquecidos ao serem submetidos à intensificação* desse momento, como a intuição, o prazer, a poesia.

Sobre os processos intuitivos no processo de criação, Ostrower (1997) fornece preciosa contribuição ao desvelar como tal ocorre no íntimo do ser sensível de cada um, sendo ele um *patrimônio de todos*, ainda que em diferentes graus ou em áreas sensíveis diferentes. E é justamente a percepção do indivíduo ao ordenar, organizar os dados sensíveis nos diversos níveis da

consciência durante uma atividade artística é que se apreendem as coisas do mundo, compreendendo-o. Tal dinâmica, em que ao mesmo tempo atuam na dimensão psíquica instâncias cognitivas e afetivas, acredita-se ter Vygotsky captado ao desenvolver seus estudos sobre a Arte, trazendo-os à luz também da sua dimensão social.

Nesse ínterim, antes de avançar na proposta de Vygotsky para o entendimento da Arte na Psicologia, fez-se necessário apresentar a defesa da interdependência das instâncias afetivas e intelectivas na sua teoria psicológica por vários autores que divulgam sua obra (GONZÁLEZ-REY, 2000, 1987, 2012; LOOS, SANT'ANA, 2007; MOLL, 1996; MOLON, 2003; SANT'ANA-LOOS, 2013; OLIVEIRA, 1992, 2003). Isto porque se acredita que questões de cunho ideológico do ideário revolucionário stalinista afetaram as traduções feitas do original em russo para as línguas ocidentais, no esforço de propagação da doutrina marxista, ainda que de maneira pouco explícita. Acrescenta-se a isso o enfoque comportamental e cognitivista dado à Psicologia no século XX, predominante em várias correntes psicológicas até o fim do milênio.

Vygotsky, notório defensor do monismo, consoante se propôs argumentar, promoveu a interdependência entre as instâncias cognitivas e afetivas humanas, posicionando-se a esse respeito nos seus escritos, ainda que muitos autores dedicados ao seu estudo não demonstram esse aspecto em seus comentários sobre a obra por ele legada. Na sua obra *Pensamento e Linguagem* (2000), ao mencionar a existência de um sistema dinâmico que opera ao nível da psique, composta pelo *intelecto*, *afetos* e a *vontade*, que não devem ser dissociados na compreensão das funções psicológicas, Vygotsky anuncia o que poderia ser chamado de *célula psíquica*. Segundo Sant'Ana-Loos (2013), isso porque fez uso da *metodologia dialética*, pela qual tratou nos seus estudos, de maneira transversal, as demandas e pressupostos do *materialismo*, da *história*, e do *aspecto social (interacionista)*.

O uso de tal metodologia propiciou o anúncio da existência das *funções psicológicas superiores* e as *elementares*, tendo por base o curso da historicidade e cultura humana. Para tanto, a categorização em processos de *objetivação* e *apropriação* possibilitou à Vygotsky auferir as atividades psíquicas por meio de produtos concretos da produção humana. E, da mesma maneira, nesse estudo, se utilizou de instrumentos de coletas de dados, como

escalas e inventários, na tentativa de observar e analisar os pressupostos nele apregoados (tema, problemática e objetivos), com base nas delimitações da pesquisa de campo.

Nos processos de *objetivação* e *apropriação*, Vygotsky elenca diversos elementos (categorias) fundamentais para que se efetive o exercício e expansão de tais funções psicológicas, a saber: a *mediação instrumental*, *mediação social*, *natureza*, *linguagem*, *motivação*, *interação*, *emoções*, *necessidade*, *personalidade* e a *vontade*. Acredita-se que a ampliação desses constructos, era uma dos objetivos de Vygotsky, justamente no sentido de recompor o “ser psicológico completo”, o que não fez devido à brevidade da sua vida. No entanto, tal retomada a partir do seu início – os estudos feitos na sua juventude, precisamente tendo a Arte como pressuposto –, foi perpetrado no item 1.2, intitulado *Proposição de Vygotsky para uma Psicologia da Arte*.

Em sua dissertação de mestrado “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca” (1999), ainda no começo da juventude, Vygotsky se mostrou preocupado com as emoções estéticas propiciadas pelo contato com a Arte (particularmente o teatro e a literatura). Nela, as suas próprias reações frente à obra de arte são analisadas, do que se deduz o seu interesse (aí despertado) em estudar as suas motivações intrínsecas em embrenhar-se no campo da Psicologia, na tentativa de alcançar a complexidade das trocas emocionais ocorridas na interioridade humana e seus desdobramentos no plano social. Ao desenvolver o tema sobre os efeitos catárticos na recepção da obra de arte, revela o prenúncio do seu interesse sobre os seus efeitos catárticos na interioridade psíquica enquanto ação transformadora, para além de intensas trocas emocionais, clarificando-as.

Com 25 anos Vygotsky escreveu *Psicologia da Arte* (2001), parte da sua tese de doutorado, somente publicada após a descoberta de uma cópia na biblioteca de seu amigo, o cineasta Eisenstein. Acredita-se que o rico ambiente cultural em que viveu, reforçado pela convivência com outros amigos artistas, entre eles Stanislavski (fundador do Teatro de Arte de Moscou) e Tchekov (escritor e dramaturgo), foram determinantes para estreitar ainda mais os laços de Vygotsky com a Arte, aproximando-a da Psicologia (e vice-versa). Envolvido no ambiente do naturalismo russo no teatro, Stanislavski desenvolveu seu método de interpretação teatral, em princípio explorando o

recurso denominado *memória emocional*, no qual o ator reconstrói psicologicamente o personagem, a partir dos seus próprios recursos emocionais e/ou da sua *imaginação*, fornecendo-lhe então, um passado, um presente e um futuro (VASCONCELLOS, 1987; CARVALHO, 1989).

Vygotsky (2001, p. 266-267) se ateu a esses ingredientes psíquicos presentes na reação estética propiciadas pela fruição artística, *emoções e imaginação*, afirmando que as emoções provocadas pela Arte são “extraordinariamente fortes”, “inteligentes”, que se resolvem por uma “atividade intensificada da fantasia”. E nesse transmutar de sentimentos estaria a resolução inteligente das emoções, processo que Vygotsky chamou de *catarse*. Clarificar – eis a função da *catarse*: processo de afastar os obstáculos para compreender (clarificar, iluminar), as experiências que envolvem compaixão e medo, terror e ansiedade.

Aí reside o caráter desenvolvimental da *catarse*, propiciada pela Arte: em ambientes educacionais, em que pairam grandes problemas sendo um deles os ligados à grande desordem emocional, justamente compreender os seus mecanismos, clarificando-as, conjugando nesse fazer o desenvolvimento socioemocional dos aprendizes – *o desenvolvimento do sentimento de pertença às coisas vividas em sociedade, o que inclui aspectos de afetividade e de discernimento ético referente às relações humanas* (SANT’ANA; CEBULSKI, LOOS, 2013).

Nesse movimento, foi frisado que o fundamental é dialogar, sempre, dialeticamente, com a realidade, ênfase feita por Vygotsky em toda a sua obra. No entanto, esse seu projeto de juventude (o qual sonhava retomar na maturidade), não foi concluído por ele. Para que se possa, então, ampliar o sentido da *catarse* na Arte, voltado ao desenvolvimento socioemocional humano, mister se fez avançar em entender a *Importância do Lúdico e da Arte no Desenvolvimento Humano*, tema do item 1.3.

Nesse intento, foram sublinhadas as ideias do autor sobre a estreita participação do lúdico enquanto elemento desencadeador dos processos de ensino e aprendizagem nas atividades artísticas, tendo nele a *imaginação* e a *fantasia*, papéis preponderantes. Em relação à *imaginação*, Vygotsky se dedicou mais precisamente, na coletânea “O desenvolvimento psicológico na infância” (1998), particularmente na conferência *A imaginação e seu*



*desenvolvimento na infância*, conferindo a esse mecanismo psíquico o caráter de possibilitar ao indivíduo se afastar da realidade com certo grau de consciência e a ela retornar, enriquecido por uma leitura mais ampla do referido contexto. Daí o seu caráter lúdico, via desenvolvimento da *linguagem*, da *leitura de mundo* por meio das referências e elementos trazidos da cultura, dela se enriquecendo.

O mecanismo de funcionamento do constructo psíquico da *imaginação*, enquanto função psicológica superior está justamente na elaboração de conceitos; e, sendo da natureza da Arte ser uma realidade mais intensa, ao fazer ou fruir Arte, o deslocamento de si para essa “outra e nova realidade” fornece ao indivíduo uma consciência carregada de novas possibilidades de leitura do real, e novos conceitos são criados e/ou ampliados.

E é justamente nas brincadeiras, no jogo de faz-de-conta, pelo seu caráter de ludicidade, que a imaginação tem lugar privilegiado. Portanto, fomenta o desenvolvimento cognitivo humano (processos de abstração, ligados à formação de ideias e conceitos), e afetivo (processos imagéticos e sua força motivadora, propulsiva). Dado o seu caráter coletivo, os jogos e brincadeiras promovem o desenvolvimento humano via ZDP, pois, segundo Vygotsky (2011, p. 122), “[...] o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento sob forma condensada [...]”. Ora, as atividades artísticas são prenes de ludicidade, de maneira que se pode aferir que trazem consigo as mesmas possibilidades desenvolvimentais atribuídas aos jogos e brincadeiras, aliadas aos efeitos catárticos que produzem no aprendiz, nesse estudo bastante explorados.

O item 1.4, intitulado *Considerações acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, buscou justamente ampliar o entendimento do que ocorre nos planos de desenvolvimento humano, pois tão somente o seu aspecto cognitivo tem merecido atenção pelos estudiosos, o que não condiz com o caráter monista da teoria de Vygotsky. E o faz ao ressaltar que a *alteridade*, elemento que permeia a ZDP, possui caráter afetivo, ao tratar das relações – *de como as pessoas se afetam mutuamente*. Portanto, eminentemente de cunho *interacional*, não só de esferas cognitivas, pois no universo artístico, a ZDP ganha outros contornos, como os saberes resultantes dos processos catárticos, de natureza afetiva.

*A Catarse e sua relação com processos cognitivos e afetivos*, tema desenvolvido no item 5, procurou tratar a catarse como fenômeno psíquico para além da sua função depurativa, como nos apresentou Aristóteles. O protagonismo da *afetividade no desenvolvimento humano* na catarse tem um grande exemplo, pois seu caráter substancialmente emotivo (explosivo ou não) traz no seu bojo a força do *afetar e ser afetado*.

No foro privilegiado da Arte, a catarse pode vir a se tornar elemento desencadeador de desenvolvimento socioemocional, ao fomentar nos indivíduos a movimentação dos constructos psíquicos que o auxiliarão a melhor compreender seus sentimentos, afetos, a melhorar o uso do conhecimento acerca das coisas humanas. Daí o seu caráter educativo, pois ao propiciar esse maior entendimento de si e da realidade que o cerca, principalmente do que lhe afeta a ponto de incomoda-lo, desejando a sua purgação, *clarifica os seus sentidos* em relação a si, ao outro, ao ambiente que o cerca.

Vygotsky defendeu, assim, a *clarificação* enquanto resultado do processo catártico (2001); muito mais do que a *purgação* aristotélica, o seu intuito seria o de manter a integridade da psique do indivíduo, que pode, sim, autorregular suas funções psíquicas superiores. E as emoções nefastas ao sujeito, não só podem, como devem ser purgadas, no sentido de depurar o que lhe é nocivo, aproximando-se da capacidade de discernimento ético condizente à sociedade. Tal entendimento, defendido nesse estudo, corrobora com o desejo de ampliar o conceito de catarse e sua aplicação na Educação (desenvolvimento socioemocional): *a catarse enquanto agente mobilizador do aparato emocional que motiva o indivíduo a integrar-se à realidade que o circunda, alterando cenários inadequados e perturbadores que clamam por mudanças proativas*. Ou seja: promove o desenvolvimento humano ao possibilitar ao aprendiz a capacidade de se autoconhecer, autorregular, de conceituar a si mesmo. Efetivando-se tal intento, pode produzir profundas mudanças no indivíduo, que, por sua vez, resultem em atitudes práticas como resultado da depuração de ideias e sentimentos via catarse.

Tais processos de aprendizagem ocorrem ao longo da existência humana, de forma espontânea ou mediada por um agente educacional, desde que as ZDPs sejam desencadeadas (respeitando-se seus quesitos retrospectivos e prospectivos). Nesse sentido, o item 1.6, *Aproximando os*

*conceitos de ZDP e Catarse*, procurou demonstrar ser o *elum mobilizador* da catarse a base afetiva-volitiva produtora de ZDPs.

Nesse processo, a *alteridade* ganha vulto, somada ao *querer*, ao *desejo consciente de se deixar afetar pelo outro*, que nas atividades artísticas e de cunho lúdico, são desencadeadas pela imaginação e o faz-de-conta. Este *terreno lúdico*, segundo Vygotsky, é lugar, por excelência, para emergir ZDPs (2011). Portanto, a qualidade das interações é quesito fundamental para que isso possa ocorrer, em que pese também a *admiração* ou a *identificação* pelo parceiro de ZDPs como fomento de catarses na feitura ou fruição artística. O aprendiz, deste modo, se aproxima daquele que escolheu aprender sentindo-se seguro, sem expor o que lhe aflige, lhe incomoda no seu íntimo – pois faz uso da imaginação e representa um outro, uma outra situação.

Eis a catarse enquanto ferramenta recursiva, um instrumento psicológico que pode auxiliar o aprendiz ao lhe clarificar os seus sonhos, desejos, o que conseguiu ou não aprender, compreender, com o auxílio do seu parceiro de ZDPs (um mediador educacional, por exemplo). Ou, ainda, de outra atividade artística que traga na sua temática ou nos seus elementos quesitos que corroborem para ampliar e/ou fomentar novos aprendizados.

Porém, antes de apresentar teórica e empiricamente, como algumas modalidades artísticas, nesse estudo, vinculadas ao fazer teatral, contemplam essas duas instâncias – a *catarse* e a *ZDP* –, correlacionando-as com o desenvolvimento humano, enfatizando também o papel da afetividade (na sua forma ampliada) nesse processo, foi trazido para debate o pensamento teórico de abordagens cognitivistas sobre o desenvolvimento socioemocional humano e o *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*. Isto no sentido de dialogar com frentes teóricas que envolvem um ou outro aspecto da constituição da psique, procurando integrar as suas conquistas teóricas e práticas.

\*\*\*

No que concerne às *Perspectivas Teóricas sobre o Desenvolvimento Socioemocional no contexto da adolescência*, o Capítulo 2 apresentou constructos constituintes da psique humana (motivação, crenças autorreferenciadas, ansiedade e habilidades sociais) sob a ótica, principalmente, da Teoria Cognitiva ou Sociocognitiva de Desenvolvimento Humano. Ao relacionar essas perspectivas teóricas com demais teorias nesse

estudo apresentadas, interpenetrando a leitura de conceitos, possibilitou a ampliação do entendimento do que vem a ser desenvolvimento socioemocional, vistos numa perspectiva sistêmica, e como ele pode operar por meio de atividades artísticas, no caso, teatrais. Ganharam destaque a contribuição feita na leitura de alguns marcadores de estágio de desenvolvimento social e cognitivo (escalas e inventários), mas que contemplam ainda de maneira pouco evidente, o emocional e o afetivo.

Em primeiro lugar, concepções de alguns autores sobre a adolescência (item 2.1) (público alvo da pesquisa empírica), possibilitaram delimitar melhor os elementos constituintes da psique juvenil tendo como foco relacioná-los com os mecanismos de incremento de desenvolvimento socioemocional. Pois é justamente na fase adolescente que o indivíduo necessita de suporte para melhor entendimento do que acontece na sua interioridade psíquica e na sua sociabilidade, além das mudanças rápidas de cunho biológico.

O anúncio da antecipação cada vez maior da adolescência, segundo Salles (2005) denota o empoderamento (autonomia) na tomada de decisões dado às crianças e jovens, o que em princípio é “coisa de adulto”, fato apurado na pesquisa empírica desse estudo, em que aprendizes que haviam recém completado 10 anos se percebiam como “adolescentes”.

As transformações biológicas, cognitivas, socioemocionais e culturais, que caracterizam essa fase de desenvolvimento humano, consoante apontou Loos (1998), ganham velocidade após o seu desencadeamento, o que pode vir a perturbar o equilíbrio do indivíduo. Caminhando em busca de uma nova identidade, grande é a necessidade de pertencimento, da percepção da qualidade de vínculo formado entre aqueles do seu convívio (OSTERMAN, 2000, *apud* GUIMARÃES 2010). Erickson (1968), por sua vez, anuncia os oito estágios na construção da personalidade na sua *Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*, sendo que na “quinta idade do homem” ocorre a adolescência, marcado pelo conflito *identidade x confusão de papéis*. As consequências disso, segundo Loos (1998), podem levar a uma série de mudanças comportamentais, de caráter temporário, reveladoras dessa crise identitária, ou ainda, são decorrentes da necessidade de finalizar a confusão de papéis. Para Osório (1989), essa crise possui um caráter vital, por ele denominada *crise normativa*, na qual justamente ocorre o processo de

organização e/ou estruturação da pessoa, que desemboca no *sentimento de identidade*, construído com a resolução (ou não) das crises identitárias.

Vygotsky, por sua vez, atrela o período da adolescência ao da *formação de conceitos*, em uma perspectiva sócio-histórica, na qual o desenvolvimento humano se dá de maneira conjuntural por meio da constituição das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Portanto, quando da elaboração/apropriação de conceitos pelo indivíduo na adolescência, no interior de uma coletividade, é que ocorre a formação da personalidade, participando nesse processo a *motivação*, que inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoção – ou seja, a origem do ato de pensar. Nesse intuito, é fundamental desenvolver interesses no adolescente, fomentando os espaços interacionais em que isso possa ocorrer, como a família, escolas, redes de apoio. Aí entra a Arte e a Cultura na formação da base afetiva-volitiva para a constituição do ser no seu aparato psíquico, em apoio também aos momentos de crise vividas pelo adolescente. Pois justamente nas vivências artísticas e culturais o indivíduo pode imaginar livremente, descarregar e clarificar emoções via catarse, aprender com o outro em processos interacionais, via ZDPs; em suma, obter amparo afetivo para desenvolver-se nas suas dimensões humano-sociais.

Ainda sobre a adolescência, Oliveira, Rego e Aquino (2006, p. 121) chamam a atenção ao fato dela não significar o fim de uma etapa e início de outra, mas, sim, um “[...] processo no qual simultaneamente ocorrem avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, rupturas e descontinuidades.”

No item seguinte (item 2.2), sobre a *motivação*, o intuito foi perscrutar justamente o constructo que abarca o entendimento daquilo que impele, propulsiona, fornece o impulso pra o adolescente aprender a conhecer o mundo e nele se relacionar. Interessou, então, se aproximar da *Teoria da Autodeterminação* (DECI; RYAN, 2000), que procuraram explicar os determinantes motivacionais em contextos educacionais, que abrange pesquisas na área de *motivação intrínseca* e as *formas reguladas de motivação extrínseca*. De maneira que a motivação autodeterminada age na movimentação do aprendiz, fornecendo-lhe energia advinda de necessidades psicológicas inatas de *autonomia*, *competência* e *vínculo*, no que concerne ao seu desenvolvimento humano. Outra necessidade, ainda nesse processo, é

apontada por Guimarães e Burochowitch (2004), a de *estabelecer vínculos* – disposição para constituir vínculos emocionais ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas; entre outras palavras, o *sentimento de pertença* que acompanha a necessidade de criação de vínculos, fator de ligação entre as pessoas, situações e ambientes. Acompanha esse sentimento o desenvolvimento da *empatia*, que não só pode como deve ser agenciada, em ambientes educacionais, pela figura do professor, que possam motivar não só para o aprendizado de conteúdos formais, mas incentivem para o satisfatório gerenciamento socioemocional de suas vidas.

Nesse contexto, como tal gerenciamento implica em saber perceber e avaliar os predicados identitários, resultou em procurar entender os constructos ligados ao sistema de *crenças autorreferenciadas* do sujeito (*autoconceito*, *autoestima* e *crenças de controle, agência e competência*) e de como os mesmos são por ele avaliados (item 2.3). Por sua vez, justamente com a observação e análise das crenças autorreferenciadas, tornou possível nesse estudo se aproximar do invólucro identitário, e daí perceber e conhecer melhor o funcionamento da estrutura sélfica do adolescente em sua dinamicidade.

No que tange ao processo de valoração e percepção desses atributos que o indivíduo julga possuir ou na constatação da falta daqueles que entende serem fundamentais, via de regra incide estados emocionais, como a *ansiedade* (item 2.4), atuando também na regulação das trocas interacionais entre os demais constructos da psique humana. May (1977), ao distinguir sobre a diferença entre a *ansiedade* (reação a ameaças à sua existência e aos seus valores) e o *medo* (expressão da reação a um perigo periférico), aponta o *lócus* aonde ocorrem estas reações emocionais, a saber, em distintos níveis de personalidade.

A *teoria da ansiedade* de Freud (1936, 1976, 1976, 1998) ao preconizar a importância da compreensão dos distúrbios emocionais e psicológicos ao longo da vida, evidencia o aparecimento da ansiedade já na infância, por ocasião do nascimento. Nesse período, justamente por não ter ainda o ego desenvolvido, surge a *ansiedade automática*, companheira corriqueira da existência. À medida que o ego consegue controlar essa carga, a ansiedade torna-se elemento de reação antecipada a um evento traumático, denominada *ansiedade de alarme*. Nesse trabalho de pesquisa, tendo em vista a teoria

freudiana, procurou-se analisar o constructo da ansiedade no desempenho cognitivo e afetivo, analisando-a não somente como resultantes de processos intrapsíquicos, mas também decorrentes do empenho do adolescente em evitar situações de perigo e/ou traumáticas.

Os estudos de Loos (2008) sobre a ansiedade trouxe a perspectiva teórica que vê alguns estados de ansiedade enquanto fator de desenvolvimento, ao impulsionar a feitura de representações mentais que, por sua vez, fazem com que a pessoa se mantenha disponível, em estado de alerta, preparando-o para o enfrentamento de situações adversas, desagradáveis. E nessa linha de entendimento, a ansiedade pode ser tomada como fator que pode impulsionar a aquisição de conhecimentos (em processos de aprendizagem), angariando, desta maneira, um valor positivo em ambientes educacionais.

Nas atividades teatrais na pesquisa empírica aqui desenvolvida, a percepção da ansiedade nos adolescentes, em diferentes graus, lida de maneira contextual, respeitando a dinamicidade de cada situação e em cada aprendiz, possibilitou conferir a esse fenômeno positividade e negatividade. Ou seja, foi possível perceber a efetivação de aumento da capacidade de lidar com situações adversas e de auferir novos conhecimentos (cognitivos e afetivos), bem como ter um efeito “paralisante”, nefasto, na psique dos adolescentes, contabilizado via análise das escalas de ansiedade traço e ansiedade estado, bem como no próprio comportamento deles durante as oficinas de teatro.

Os sentimentos desenvolvidos pela ansiedade em adolescentes no contexto escolar, como a insegurança, insucesso, ridículo, carências, e a sua elevação, podem provocar a incidência de uma série de desdobramentos no seu processo desenvolvimental, como foi possível atestar frente aos dados empíricos extraídos na coleta de dados. Em situações de contexto escolar, aliados a esses fatores, a falta de ânimo, evasão escolar e pouca ou nenhuma habilidade social percebidas entre os aprendizes, são consequências desalentadoras para todos os que defendem a necessidade de desenvolvimento integral do ser humano.

Interações mais positivas, quesito fundamental para a ocorrência de desenvolvimento humano, é também o objetivo dos defensores da *Teoria das Habilidades Sociais* (item 2.5) trazida para dialogar nesse estudo na voz dos

autores Del Prette e Del Prette, consoante os pressupostos das teorias da aprendizagem derivadas dos modelos propostos por Skinner e Bandura. De modo que, a partir da observação do comportamento individual em situação de interação com o grupo social pode se compreender o fenômeno do grupo e como ele se apresenta.

Segundo Barreto (1999), o constructo descritivo das *habilidades sociais* permite desta maneira, diante de uma situação interpessoal, levantar o conjunto de *desempenhos* apresentados nela pelo indivíduo (diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo na qual ele pode lançar mão para diante de situações interpessoais). Por sua vez, a *competência social* traz no seu bojo um sentido avaliativo, pois está atrelada aos efeitos desse desempenho das habilidades em situações vividas por ele.

Crianças e adolescentes adquirem *competências sociais* no decorrer do seu percurso desenvolvimental, mediante a apropriação de normas, valores e expectativas de seu ambiente; e *habilidades sociais*, em contínuos processos de aprendizagem, nos quais organiza um repertório de comportamentos sociais habilidosos com vistas a relações interpessoais saudáveis e produtivas. De maneira que um desenvolvimento socioemocional satisfatório pode se dar com aprendizagens em sete classes gerais, observando as diferenças culturais apresentadas em cada ambiente: *autocontrole/expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizade, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas*. A falta ou pouca presença dessas habilidades na infância e adolescência pode acarretar o aparecimento de fatores de risco, como problemas emocionais e comportamentais, desajustes psicossociais e dificuldades em aprender (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005, 2006).

Sobre a funcionalidade dos desempenhos das habilidades sociais, que confere competência social do sujeito, importa avaliar: 1) suas habilidades sociais; 2) seus aspectos cognitivos (pensamentos, crenças, etc.); 3) seus aspectos afetivos (ansiedade, depressão, por exemplo). E tal avaliação é possível pela observação dos *comportamentos externalizantes* (agressividade física e/ou verbal, condutas antissociais e/ou desafiantes, déficit de autocontrole, como a impulsividade) e dos *comportamentos internalizantes* (depressão, ansiedade, isolamento, fobia social).



No caso deste estudo, o Sistema de Habilidades Sociais em muito contribuiu para justamente fazer o levantamento das competências sociais dos adolescentes, via instrumento avaliador de indicadores de habilidades sociais, antes e depois da vivência e aprendizagens em Teatro na escola. Nelas, trocas interacionais foram intensas e o exercício da assertividade, uma constante, principalmente frente a comportamentos externalizantes, sendo muito comuns aqueles agressivos e impulsivos, como também nos internalizantes, como a lida com as fobias sociais e a ansiedade.

\*\*\*

No que diz respeito também ao intuito de fomentar o entendimento do papel do teatro na educação com base nos constructos focados a interioridade psíquica, o *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) e sua perspectiva para o desenvolvimento humano* (capítulo 3) trouxe inestimáveis contribuições a esse estudo, ao apresentar e/ou propor uma releitura ampliada de alguns dos seus constructos, com destaque para a *afetividade*. À semelhança de Vygotsky e o seu projeto científico inacabado de conceber a psique humana em uma unidade básica, os autores paranaenses Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos conceberam a *Unidade Triádica* ou *Célula Psíquica*, explicando organicidade de processos mentais que amarram a administração existencial do Eu sensível e pensante, que se reporta à sua condição de, ao mesmo tempo, ser uma entidade biológica, psíquica, social, afetiva, racional e também universal

Essa perspectiva teórica, monista, possibilitou compreender as bases desenvolvimentais constituídas pela análise sistêmica dos três constructos psicológicos primários, *identidade*, *self* e *resiliência*, respectivamente formadores das três dimensões estruturais da psique humana – *configurativa*, *recursiva* e *criativa*, reguladas por uma quarta dimensão, a dimensão *moduladora*. Esta, por sua vez, ao ser acionada pelo constructo *alteridade*, se torna responsável pelo modo como a pessoa afeta e é afetada pelas interações com tudo que a cerca. De modo que cada ser aspira pela totalidade existencial, entre os seus pares e todas as coisas do mundo, o que pode ser percebido pela instância psíquica integradora, denominada dimensão *totalizante*, constructo que procura antever e regular a harmonia das e entre as dimensões anteriores (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c; 2013d).

Enquanto meta-teoria, o STAA possibilitou não só atualizar, mas também coordenar os avanços da realidade empírica ora apresentada, numa visão dinâmica, tendo como foco a afetividade (ampliada) emergente na riqueza das interações apresentadas e desenvolvidas no seu decorrer pelo público participante. A busca da *homeostase*, mediante a efetivação de *interações harmoniosas*, pode ser percebida diante das intensas trocas interacionais, vistas ainda que de modo difuso, contraditório, nas várias instâncias psíquicas dos adolescentes envolvidos no estudo empírico, como se procurou demonstrar nas Discussões Gerais.

Pois a amplitude do STAA pode sim, abarcar também nuances do processo de ensino-aprendizagem em Arte (Teatro), contribuindo para a clarificação dos aspectos desenvolvimentais do fazer artístico, particularmente da catarse e da ZDP, bem como suas implicações do ponto de vista socioemocional nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Dada a intensidade das emoções catárticas que podem advir do contato com a Arte, as prováveis barreiras entrópicas que impedem a *alteridade* são, via de regra, desativadas, e o indivíduo consegue de maneira mais livre, acionar seus mecanismos ligados à *resiliência*, podendo incursionar no seu *constructo sélfico*, depurando-o. Tal movimento na interioridade psíquica resulta em novos elementos identitários que impulsionam, por sua vez, a sua aproximação de um *equilíbrio homeostático*, fundamental na condução de uma existência mais plena e harmoniosa, um encontro com o Verdadeiro *Eu*.

\*\*\*

No último capítulo teórico (4) – *Uma leitura das possibilidades educativas do teatro com o aporte de Vygotsky e do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada*, buscou-se integrar as perspectivas teóricas de Vygotsky e do STAA no âmbito do fazer teatral e de suas possibilidades educativas na adolescência em ambiente escolar. Nesse intuito, certos aspectos desenvolvimentais engendrados nas atividades artísticas teatrais, particularmente a catarse e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) propostas por Vygotsky, procuraram ser postas em diálogo com as dimensões desenvolvimentais exploradas pelo STAA.

Nesse intento, foi feita a apresentação teórica de algumas modalidades teatrais e o seu caráter pedagógico - a contação de histórias, a improvisação,

os jogos dramáticos, os jogos teatrais, bem como a montagem e a apresentação final de uma peça teatral, a seu tempo incorporadas no trabalho empírico feito com adolescentes e que fazem parte do presente estudo.

O exercício da ludicidade, que tem na Arte (Teatro) campo fértil por excelência, no seu bojo promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de cunho cognitivo, particularmente a imaginação (pelo viés da fantasia) e da linguagem (por meio do diálogo constante com as instâncias psíquicas – identidade, self, resiliência, alteridade –, e do intenso trabalho ao nível da corporeidade). Ao mesmo tempo, também pela afetividade e toda a sua força do “afetar e ser afetado”, pois o movimento é permeado pelas emoções (efeito catártico), pela vontade de se colocar em interação com as coisas do mundo (ZDPs).

A efetivação do desenvolvimento socioemocional promovido pelo Teatro, neste estudo, defendida no campo teórico, reforçou ainda mais o seu caráter interacional, promotor de habilidades sociais proativas e de aumento da competência social dos envolvidos, bem como de fomento e ampliação da atuação das dimensões estruturais da psique humana – *configurativa* (identidade), *recursiva* (self) e *criativa* (resiliência), reguladas pela quarta dimensão, a dimensão *moduladora* (alteridade). Cabe, no entanto, ao professor mediar situações e criar um ambiente no qual tais fenômenos aconteçam, ao mesmo tempo promovendo o diálogo entre os pares, também estando atento às possibilidades de situações de ZDPs emergidas em processos catárticos (ou não).

A riqueza das possibilidades desenvolvimentais promovidas pela Arte, nesta pesquisa investigada por meio das aprendizagens de algumas modalidades teatrais, foram amplamente descritas analisadas e discutidas nas Partes III e IV desse estudo, fazendo a interpenetração das teorias antes apresentadas (aporte teórico de Vygotsky e do STAA) também com os dados extraídos das escalas e inventários advindos de teorias sociocognitivas do desenvolvimento humano.

\*\*\*

A **Parte III** do presente trabalho abordou as questões ligadas ao método aplicado no estudo empírico, procurando contextualizar o universo de pesquisa e os participantes, bem como os procedimentos de coleta de dados. De modo

que nesse capítulo ganhou destaque, buscando a máxima clareza, os caminhos metodológicos adotados e as ações desenvolvidas neste sentido.

Foram apresentados, então: (1) o cronograma das atividades realizadas ao longo das oficinas de teatro conduzidas nas duas escolas; (2) um quadro que procurou sistematizar as modalidades teatrais e suas respectivas categorias e objetivos que serviram de referência para a fundamentação teórica e para o trabalho empírico desse estudo; (3) a descrição das escalas padronizadas aplicadas com vistas à coleta de indicadores acerca do nível de desenvolvimento socioemocional dos adolescentes antes de ser iniciada a oficina de teatro e após o seu término, quando também foi proposto aos adolescentes responderem a alguns instrumentos de maneira escrita (um questionário e frases inacabadas a serem completadas); (4) o roteiro de análises seguido pela pesquisadora.

\*\*\*

A **Parte IV** destinou-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, iniciando-se com a análise preliminar do contexto da coleta de dados, seguido das análises e resultados da aplicação dos instrumentos padronizados, da análise dos vídeos das oficinas de teatro aplicadas ao grupo de participantes, organizadas de acordo com as categorias elegidas (com base na fundamentação teórica) para análise e interpretação dos dados.

No tópico destinado à Discussão Geral, a tentativa foi a de articular os resultados levantados pelo trabalho empírico e o arcabouço teórico aqui apresentado, de maneira a contribuir para o avanço de conhecimentos que possam vir a ser úteis às áreas da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano e da Psicologia da Arte.

Essa árdua tarefa, que exigiu da pesquisadora além dos conhecimentos teóricos e práticos (ligados ao Teatro), o manejo de dados estatísticos, só foi possível devido a forte crença na relevância da problemática dessa pesquisa no sentido de lançar luzes às propostas educacionais que levem em conta o desenvolvimento humano do aprendiz. Como também a necessidade de tentar abarcar o máximo possível de variáveis ligadas à interioridade psíquica do indivíduo, observáveis em situações de riqueza interacional, como os proporcionados pelo fazer e fruir Arte (Teatro).

Nesse intento, grande valia foi o Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada*, enquanto teoria-método que possibilitou a aproximação e ampliação da leitura de vasta gama de conceitos e constructos de pressupostos teóricos em princípio diversos, mas cuja importância e permeabilidade possibilitaram não só “estretar relações teóricas”, mas contribuir, de fato, para uma leitura ampliada do papel do Teatro no desenvolvimento socioemocional humano.

\*\*\*

Ao término desse estudo, mais do que nunca, entende-se que o Teatro – que pode irromper a catarse como ocasião de receptividade à dialogicidade (alteridade), a qual dá alicerce (resiliência) à instrumentalização humana (abstração e linguagem) – é um exercício pedagógico essencial na construção da autonomia (*self*) do indivíduo e sua identidade, logo imprescindível, por meio do desenvolvimento socioemocional, no desenvolvimento humano integral.

Tal perspectiva é possível ao se considerar o conceito de catarse conforme os pressupostos de Vygotsky e do Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* (STAA), com o que o desenvolvimento humano é integralizado por meio do reconhecimento do sentido da cognição e da afetividade enquanto partes de um processo, *socioemocional*, que habilita o humano a lidar com a realidade em busca de uma integralidade harmônica (ou homeostática).

No entanto, para que tamanho empreendimento de fato ocorra em ambientes educacionais, é fundamental, em primeiro lugar, um professor-mediador devidamente licenciado na área de conhecimento licenciado e que tenha durante o seu processo de formação acadêmica estudos aprofundados também na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano e da Psicologia da Arte. E que nele despertem a forte e sincera vontade de abarcar o propósito de na sua docência, privilegiar também o desenvolvimento socioemocional dos aprendizes.

Condições estruturais precisam ser também tomadas em consideração: número de alunos por turma (que não pode ser elevado); local apropriado (salas arejadas, limpas, amplas, nas quais se possa “fazer barulho”, pular, brincar, por exemplo); um horário garantido na grade curricular, não reduzido a uma aula de 40 ou 50 minutos, e sim, no mínimo, duas aulas geminadas, podem em muito contribuir para a qualidade dos encontros; o entendimento, que deve ser cada vez maior, de toda a comunidade escolar (alunos, pais,

professores, pedagogos, diretores e funcionário), da relevância educacional da Arte (do Teatro), no sentido também de se solidarizar com a sua presença, defendendo-a. Pois não é difícil que sucedam “boicotes” das aulas de Arte, como, por exemplo, marcar reuniões justamente no horário em que ocorram, entre outras atitudes “antiarte” na escola.

Elucidativo o depoimento da pedagoga da *Escola B* sobre a sua apreensão ao assistir o ensaio tumultuado dos alunos na véspera da apresentação final. Qual não foi a sua surpresa diante da inesperada qualidade da mesma, feita pelos alunos da sua escola. Após os cumprimentos dos alunos-atores ao público, a mesma pediu a palavra, e, aparentemente, foi sincera ao dizer que no dia anterior não acreditou que tal fosse ocorrer, parabenizando muitas vezes o grupo, maravilhada, surpresa e visivelmente emocionada com o que presenciou (estaria ela em processo catártico?). Como não relembrar aqui o momento único, extremamente difícil para os adolescentes da *Escola A*, quando o colega que iria fazer o protagonista da história não pôde estar presente (por motivo de força maior) na apresentação final?

Nesse estudo, o teatro, além de privilegiar as relações interpessoais construídas entre a professora e os alunos, buscou servir também como elemento sócio investigativo das emoções do grupo. E mesmo encontrando dados preocupantes sobre o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes envolvidos, o que poderia suscitar a expectativa “nada vai dar certo”, tal qual o relato da funcionária acima transcrito, ou ainda, o dia fatídico da apresentação final com a ausência do seu protagonista, as montagens finais foram efetivadas para além das expectativas do desenvolvimento individual dos alunos.

Sem a pretensão de ser caminho único, salvacionista, messiânico, de resolver e acabar com as muitas crises que a educação vem passando, esse estudo procurou reforçar a importância da arte no desenvolvimento socioemocional em contextos educacionais, sendo possível aferir nas atividades teatrais o trânsito desenvolvimental dos adolescentes, e, por conseguinte, na educação integral, aquela de deveria fomentar o verdadeiro sujeito autônomo, livre, na excelência do termo, de exercício de um *Verdadeiro Eu*. E, deste modo, repensar as práticas pedagógicas, redimensionando o

espaço da Arte (do Teatro) no contexto educacional, particularmente no Ensino Fundamental 1.

Pois as atividades teatrais, como esse estudo procurou balizar, dão conta de abarcar a diversidade, não só cultural, mas socioemocional dos alunos, promovendo a convergência de interesses em indivíduos com díspares aspectos desenvolvimentais e o sentimento de pertença que torna possível o trabalho coletivo. E nele, as aprendizagens vias ZDPs e catarses que movimentam toda a vida psíquica dos indivíduos, transmutando sentimentos e pensamentos, fomentando interações harmônicas, por meio das quais é possível chegar à homeostase, ao *Verdadeiro Eu*. Ou seja, a arte é caminho para se perceber o precioso sentido das ações humanas, incluindo-se, no caso educacional, a aprendizagem dos conteúdos e o destino que se terá na arte de viver.

Nas palavras da aluna Bartira, que em estado d'alma beirando ao sublime, recusou-se a ir lanchar após a apresentação final, alegando, candidamente:

*“Meu alimento é o teatro!”*

Ao que, ampliando para os que compreendem a importância de assim se sensibilizar, torna-se adequado completar:

*E, assim energizados, podemos nos realizar enquanto humanos: aptos ao diálogo; caminho básico para a realização da harmonia interacional, da homeostase em campos existenciais que se ampliam, logo dos seres de vida em sociedade e partícipes e constituintes do cosmos!*

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANTUNES, C. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização e ludopedagogia**. São Paulo: Vozes, 2000.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Ars Poética, 1993.  
\_\_\_\_\_. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.  
\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- AURÉLIO, B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.
- BANDURA, A. **Modificação do comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.  
\_\_\_\_\_. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.  
\_\_\_\_\_. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.  
\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- BASI, G. A. P. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, v. 117, n. 3, p.497-529, 1995.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BENJAMIN, M; Mc KEACHIE, W. J.; LIN, Y-J.; HOLINGER, D. P. Test anxiety: deficits in information processing. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, p. 816-824, 1981.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.



BOZHOVICH, L. I. I. Bozhovich and the Psychology of Personality. **Journal of Russian East European Psychology**, v. 42, n. 4, p. 3-6, 2004.

BUSSAT, V. S. R. **Razão e emoção: diálogos em construção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BRUNER, J. S. **The culture of education**. Cambridge, Massachusetts: Harvard College, 1996.

BZUNECK, J. A.; SILVA, R. O. O problema da ansiedade nas provas: perspectivas contemporâneas. **Semina**, v. 10, n. 3, p. 195-201, 1989.

CABALL, V. E. **Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1993.

CAMARGO, D. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CAMPOLINA, L. de O. **Tornar-se adolescente: a participação da escola na transição da infância para a adolescência**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARVALHO, Ê. **História e formação do ator**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Ed. Global, 2001.

\_\_\_\_\_. **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: Ed. Global, 2002.

\_\_\_\_\_. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Ed. Global, 2006.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. [tradução: Tomás Rosa Bueno]. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CEBULSKI, M. C. **História do teatro ocidental: dos gregos aos nossos dias**. Guarapuava: Editora Unicentro, 2013.

\_\_\_\_\_. **O teatro, como arte, na escola: possibilidades educativas da tragédia grega *Antígone***. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CHAIKLIN, S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: V. Agevev; B. Gindis; A. Kozulin; S. M. Miller (Eds.). **Vygotsky's educacional theory in cultural context**, p. 39-64. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos.** São Paulo: Paulinas, [s.d.].

COLASANTI, M. **Um espinho de marfim e outras histórias.** Porto Alegre: L&PM, 2009.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

CUNHA, G.; MENDES, A. Um universo sonoro nos envolve. In: **O ensino das artes: construindo caminhos.** Sueli Ferreira (Org.). Campinas: Papyrus, 2001.

DAHLKE, R. **As crises da vida como oportunidades de desenvolvimento: fases de transformação e seus sintomas de doenças.** São Paulo: Cultrix, 2005.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, n. 11, v. 4, p. 227-268, 2000.

DEGAINE, A. **Histoire du theatre: de la prehistoire a nos jours, tous les temps t tous les pais.** Saint Genouph: Librairie Nizet, 1992.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidade. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010. Disponível em: [http://www.revistaperspectivas.com.br/files/104-115\\_RP\\_2010\\_01\\_02.pdf](http://www.revistaperspectivas.com.br/files/104-115_RP_2010_01_02.pdf)  
Acesso em: 26/jan/2014.

\_\_\_\_\_. **Habilidades Sociais: conceitos e campo teórico-prático.** Texto *on line*, (2006). Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br> Acesso em 25/jan/2014.

\_\_\_\_\_. **Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette)** 3ª ed. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 8, 147-164, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais na infância.** Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paideia**. Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>

Acesso em:

26/jan/2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; BARRETO, M. C. M. Análise de um Inventário de Habilidades Sociais em uma amostra de universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 14, p. 219-228, 1999.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEVLIN, K. **O gene da Matemática**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

DEWEY, J.; BENTLEY, A. F. **Knowing and the known**. Boston: Beacon, 1949.

DINIZ, G. J. R. **Psicodrama pedagógico e teatro/educação**. São Paulo: Ícone, 1995.

DORSCH, F.; HÄCKER, H.; STAPF, K.H. **Dicionário de Psicologia Dorsch**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOUBOVY, C.; AUBERT, J. L. **Maman j'ai peur**. Paris: Du Felin, 1994.

DUARTE JÚNIOR, J.F. **Educação dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2010.

\_\_\_\_\_. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1991.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

ESPINOSA, B. **Tratado da reforma da inteligência**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pensamentos metafísicos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Tratado político**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

EYSENCK, M. W. Anxiety and individual differences. In: G. R. J. Hockey (Ed.) **Stress and fatigue in human performance**. Chichester, John Wiley and Sons, p. 273-298.

FARIA, A. de A. **Contar histórias com o jogo teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FEITOSA, C. **Explicando a Filosofia com Arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FLACH, F. **Resiliência: a arte de ser flexível**. São Paulo: Saraiva, 1991.

FONSECA, A. B. S. “Era uma vez...” **A prática docente revisitada pela contação de histórias**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberaba, Uberaba, 2004.

FRANZ, M. L. Von. **A interpretação dos contos de fadas**. São Paulo: Paulinas, 1990.

FREUD, S. **The problem of anxiety**. New York: The Psychoanalytic Quarterly Press Broadway and W. W. Norton & Company, 1936.

\_\_\_\_\_. Conferência XXV – A Ansiedade. In **Edição Standard Brasileira da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Inibições, sintomas e angústia**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

FRIJDA, N. H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. **Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts**. Paris: Cambridge University Press, 2000.

GADAMER, H.. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamim**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GASSNER, J. **Mestres do teatro I**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: M. C. R. Góes; A. L. B. Smolka (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**, p. 11-28. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. A Construção de Conhecimentos e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. In E. F. Mortimer; A. L. B. Smolka (Orgs.) **Linguagem, cultura e cognição: reflexos para o ensino e a sala de aula**. (pp. 77-88). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. *El Lugar de las Emociones en la Constitución Social de lo Psíquico: El Aporte de Vigotski*. **Educación e Sociedade**, ano XXI, n. 70, 2000.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia cualitativa y subjetividade**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. La categoria Personalidad em la Obra de los Psicólogos Marxistas. In: M. C. Guedes (Org.). **História da Psicologia**, Séries Cadernos PUC-SP, n. 23, São Paulo: Editora da PUC-SP, 1987.

\_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento Humano. In: L. M. Simão; A. M. Martinez (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o Desenvolvimento da Psicologia Soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Psicologia & Sociedade**, 2012, v. 24, n. 2, p. 263-271.

GUIMARÃES, S. É. R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In BUROCHOWICH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola.** (p. 177-199), 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOWITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, v. 17, n. 2, p. 143-150. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf> Acesso em 25/jan/2014.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição** (UFRJ), v. 13, pp. 101-113, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARRIS, P. L. **Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HARTER, S. **Manual for the self-perception profile for children.** Denver: University of Denver, 1985.

\_\_\_\_\_. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In: BAUMEISTER, R. (Org.). **Self-esteem: the puzzle of low-self-regard.** New York: Plenum Press, 1993.

HEGEL, G. W. F.. **Cursos de estética.** 2ª ed. Tradução: Marco Aurélio Werle. Edusp: São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia do espírito.** Tradução: Plínio Meneses; Karl-Heinz Efen. Editora Vozes: Petrópolis, 1992.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro.** 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005) Acesso em 10/dez/2013.

JAPUR, M. Alteridade e grupo: uma perspectiva construtivista social. In: MARTÍNEZ; A. M.; SIMÃO, L. M. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

JERSILD, A. T. **When teachers face themselves.** New York: Teachers College, Columbia University, 1955.

JUNQUEIRA, M.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 277-235, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n1/14923.pdf> Acesso em 30/jan/2014.

KERNIS, M. H.; GOLDMAN, B. M. Stability and variability in self-concept and self-esteem. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Orgs). **Handbook of self and identity**. New York: The Guilford Press, 2003.

KERNIS, M. H.; WASCHULL, S. B. The interactive Roles of Stability and Level of Self-Esteem: Theory and Research. In: M. P. Zanna (Ed.). **Advances in Experimental Social Psychology**, v, 27, p. 93-141, San Diego: Academic Press, 1995.

KERNIS, M. H.; WHISENHUNT, C. R.; WAASCHULL, S. B.; GREENIER, K. D; BERRY, A. J.; HERLOCKER, C. E.; ANDERSON, D. A multiple facets of self-esteem and their relations to depressive symptoms. **Personality and Social Psychological Bulletin**, v. 24, p. 657-668, 1998.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. In: **Educar em Revista**. nº 27. Curitiba, jan/jun 2006.

KOUDELA, I. D. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LANE, S. M.; CAMARGO, D. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: S. M. Lane; B. B. Sawaia (Orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense / EDUC, 1995.

LASZLO, E. **O ponto do caos**: contagem regressiva para evitar o colapso global e promover a renovação do mundo. São Paulo: Cultrix, 2011.

LAZARUS, R. S. On the primacy of cognition. **American Psychologist**, n. 39, p. 124-129, 1984.

LEARDINI, E. M. F. **O contar histórias na educação infantil**: um estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LEME, M. I. S. Cognição e Afetividade na Perspectiva da Psicologia Cultural. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

LEONTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. **Obras escogidas I**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOOS, H. **Estudo exploratório acerca do papel da ansiedade na aprendizagem da matemática quando da introdução à álgebra elementar**. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

\_\_\_\_\_. **Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma *path-analysis***. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. A interdependência mútua da cognição e do afeto: atribuindo sentido à aprendizagem. In DINIS, N.F.; BERTUCCI, L.M. (Orgs.). **Múltiplas faces do educar**: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 13-27.

\_\_\_\_\_. Slides sobre Vygotsky, Psicologia Sócio-Histórica – material de aula. UFPR, 2009.1 diafilme (17 fotogramas), color., 35 mm.

LOOS, H.; CASSEMIRO, L. F. K. Percepções sobre a Qualidade da Interação Familiar e Crenças Autorreferenciadas em Crianças. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 293-303, 2010.

LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. **Apontamentos sobre a diversidade no ensino de Arte na EJA**: direção ou diversão na educação? Curitiba: Base [no prelo].

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educar em Revista**, n. 30, p. 165-182, 2007.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S; NÚÑEZ-RODRIGUEZ, S. I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. **Educação e Alteridade**, São Carlos: EduFScar, 2010, p. 149-164.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curitiba, maio/2013. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Educação integral...? Cuidado com a entropia...! Reflexões em Afetividade Ampliada sobre a Educação Integral. In PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). **A educação integral e integrada**: contribuições da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2014, p. 173-207.

LUNA, M. D.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S.; SILVA, N. C. Das dicotomias teóricas às práticas desarmônicas: a agregação e a integralidade dos fenômenos humanos são irrelevantes na psicologia? **PsicoDom**, n. 11, julho/2013. Disponível em: [http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_11ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_11ed/)

- LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, R. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
- MAGALDI, S. **Iniciação ao teatro**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
- MAHN, H. Periods in Child Development: Vygotsky's perspective. In: A. Kozulin; B. Gindis; V. Ageyev; S. Miller (Eds.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003.
- MARTINS, D. **Le facteurs affectifs dans le compréhension et la memorisation des textes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- MATOS, G. A. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005i.
- MATOS, G. de. **Obra poética**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- MAY, R. **O significado de ansiedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- \_\_\_\_\_. **O significado de ansiedade: as causas da integração e desintegração da personalidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- McDAVID, J. W. The Self in the Environment: Self-Concept. In: MURRAY, T. **The encyclopedia of human development and education, theory, research and studies**, p. 309-311. Califórnia: Pergamon Press, 1990.
- Mc GINNIES, E. Emotionality and perceptual defense. **Psychological Review**, n. 57, p. 235-240, 1950.
- MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MINDAL, C.B. Slides sobre Vygotsky – material de aula. UFPR, 2009. 1 diáfilme (37 fotogramas), color., 35? mm.
- MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOLON, S.I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.



MOUSSINAC, L. **História do teatro**: das origens aos nossos dias. Portugal: Livraria Bertrand, 1978.

MULLER, J. H. The effects of individual differences in test anxiety and type of orienting task on levels of organization in free recall. **Journal of Research in Personality**, n. 12, p. 100-116, 1978.

\_\_\_\_\_. Anxiety and encoding process in memory. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n. 3, p. 254-258, 1979.

NÚÑEZ-RODRIGUEZ, S. I. N. **Pensando Sobre Si Mesmos**: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

OATLEY, K.; JENKINS, J. M. **Compreender as emoções**. Bobadela (Portugal): Instituto Piaget, 1998.

OLIVEIRA, M. E. **Teatro na escola e caminhos de desenvolvimento humano**: processos afetivos-cognitivos de adolescentes. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. In **Educar em Revista**, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf> Acesso em: 15/dez/2013.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; KOHL, M. O.; DANTAS, H. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividade: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões nas contemporaneidade. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 119-139, 2006.

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belong in the school community. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 3, p. 323-367, 2000.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Universos da arte**. 5ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 1989.

PALUDO, K. I. **Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: relações entre identidade e resiliência.

Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PALUDO, K. I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Altas habilidades/superdotação: identidade e resiliência**. Biblioteca Juruá de Pesquisas em Afetividade Ampliada. Curitiba: Juruá, 2014.

PÁRAMO, P. La construcción psicossocial de la indentidad y del self. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Colombia, v. 40, n. 3, p. 539-550, 2008.

Disponível em:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80511493010>. Acesso em 20/01/2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Artes**. Curitiba, 2009.

PARRA, N. **O adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1983.

PEIXOTO, M. I. **Relações arte, artista e grande público: a prática estético-educativa numa obra aberta**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PEREIRA, A. M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (Org.) **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 77-94.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N. C.; OLIVEIRA, R. V. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 135-143, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf> Acesso em: 30/jan/2014.

PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1992.

PESSOTTI, I. **Ansiedade**. São Paulo: EPU, 1978.

PFROMM NETO. **Psicologia da adolescência**. São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1976.

PIERS, E. V.; HARRIS, D. B. Pier-Harris Children's Self-Concept Scale. In: ROBINSON, J.; SCHAVER, P.; MRIGHTSMAN, L. **Measures of personality and social psychological attitudes**. Califórnia: Academic Press, 1984.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, nº 1, p. 67-75. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09>. Acesso em 30/01/2014.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1997.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e Mário Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigostki no Brasil. Repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PUPO, M. L. de S. B. **No reino da desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Palavras em jogo: textos literários na arte-educação**. Tese de livre-docência. São Paulo, ECA/USP, 1997.

RABELAIS, F. **Gargântua e Pantagrue**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991, v. I - II.

READ, H. **A Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

ROCHA, I.; ROSAMILHA, N. **Estudos de ansiedade escolar: avaliação de situações positivas e negativas, ansiedade e nível de realização**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1976.

RODRIGUES, M. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

ROSENBERG, G. Rosenberg self-esteem scale. In: **The social and emotional development of gifted children: what do we know?** Washington: Prufrock Press, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 319-338, 2000a.

\_\_\_\_\_. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: MacGraw Hill, 2006.

SANT'ANA, R. S. **Rousseau e a arte de busca da consciência plena. Movimentos sobre a Filosofia da ação e Educação:** críticas e razões sobre a prática do viver e da formação humana. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANT'ANA, R. S.; CEBULSKI, M. C.; LOOS, H. Ampliando o sentido da arte na educação por meio da afetividade: ensaio acerca de convergências e divergências nas concepções de desenvolvimento humano. In: CUNHA, D. S. S (Org.) **Arte, atualidade e ensino**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

SANT'ANA, R. S.; LOOS H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 109-124, 2010.

SANT'ANA-LOOS, R. S. **Do método e da filodoxia na compreensão da realidade:** o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. A *Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013a. Disponível em: [http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte I (Acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013b. Disponível em: [http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte II (Acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013c. Disponível em: [http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique conforme a *Afetividade Ampliada*. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013d. Disponível em: [http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. **Afetividade Ampliada**. Curitiba: Juruá [no prelo].

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H.; KLOEPPEL, A. J. “Para o Alto e Avante”: do *Pensamento Complexo* à *Afetividade Ampliada*. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis/UFSC [no prelo].

SCHERER, K.; DAVIDSON, R. J.; GOLDSMITH, H. H. **Handbook of affective sciences**. New York: Oxford, 2003.

SHAKESPEARE, W. Hamlet. In: **William Shakespeare, obra completa em três volumes**. Vol. I. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1995.

SILVA, M. H. G. D. da. **Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores**. Campinas: Papirus, 1997.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SKINNER, E. A. **Perceived control, motivation and coping**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

SKINNER, E. A.; CHAPMAN, M.; BALTES, P. B. **The Control, Agency and Means-Ends Interview (CAMI)** (English and German versions) Technical Report. Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1983.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. Trad. de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SLONIM, M. **El teatro ruso**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1965.

SORDI, A. O.; MANFRO, G. G.; HAUCK, S. O conceito de resiliência: diferentes olhares. **Revista Brasileira de Psicoterapia**. v. 13, n. 2, p. 115-132, 2011. Disponível em: [http://www.rbp.celg.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=61](http://www.rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=61)  
Acesso em: 30/jan/2014.

SOUZA, M. T. S. de; CERVENY, C. M. O. Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 40, n. 1, p. 119-126, 2006.

SPIELBERGER, C. D. **Tensão e ansiedade**. São Paulo: Hasper & Row do Brasil Ltda, 1981.

SPIELBERGER, C. D.; GORSUCH, R. L.; LUSHENE, R. E. **Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)**. Rio de Janeiro: CEPA, 1979.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Trad. de I. D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. **Jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, C. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.

\_\_\_\_\_. **A construção do personagem.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **A preparação do ator.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Minha vida na arte.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

STEINER, R. **Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação.** 2ª ed. São Paulo: Antroposofia, 2012.

TAVARES, M. **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

TCHÉKHOV, A. A Descoberta. In: **Os melhores Contos de Tchékhev.** São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

TRANCOSO, B. **Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico.** Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

VASCONCELLOS, L. P. **Dicionário de teatro.** Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.

VIEIRA, C. E. **Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antônio Gramsci.** Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Development of interests at the transitional age. In: RIEBER, Robert W.(Ed.). **The collected works of L.S.Vygotsky: volume 5 – Child Psychology.** New York: Plenum Press, 1931/1998, p.3-28.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infância.** Ensayo psicológico. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Acesso em 20 de junho de 2013. (Trabalho original publicado em 1930).

\_\_\_\_\_. **The collected Works of L. S. Vygotsky.** v. 6. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygostky/works/1932/actors-creativity.htm> Acesso em 15/jan/2014. (Trabalho original publicado em 1932).

\_\_\_\_\_. **The Vygotsky reader.** Oxford: Blackwell, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo I.** Madrid: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas. Tomo II.** Madrid: Visor, 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas. Tomo III.** Madrid: Visor, 1995.  
 \_\_\_\_\_. **Teoría de las emociones:** estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VON FRANZ, M. **O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fada.** São Paulo: Cultrix, 1993.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda.** Tese (Doutorado), Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, 2003, p. 75-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf> Acesso em 30/jan/2014.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: J. Tavares (Org.). **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-42.

WERSCH, J. V. A meeting of Paradigms. **Contemporary Psychoanalysis**, v. 26, n. 1, p. 53-73, 1990.

WHITE, W. R. Motivation reconsidered: The concept of competence. In: P.H. MUSSEM, J. J. Conger; KAGAN, J. (Orgs.) **Basic and contemporary issues in Developmental Psychology.** New York: Harper & Row, 1975, p. 266-230.

WISSNER-GROSS, A. D.; FREER, C. E. Focus: Model Suggests Link between Intelligence and Entropy. **Physics**, n. 6, v. 46, April/2013. Disponível em: <http://physics.aps.org/articles/v6/46> Acesso em 13/jan/2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença. Uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZAJONC, R. B. On the primacy of affect. **American Psychologist**, n. 39, p. 117-123, 1984.

ZANELLA, A. V. **Vygotsky:** contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Editora Univali, 2003.

## REFERÊNCIAS DAS HISTÓRIAS E VÍDEO – OFICINAS DE TEATRO

ALVES, A. O homem que pôs um ovo!. In: CASCUDO, L. C. (compilado por). **Contos tradicionais do Brasil.** 9ª ed. São Paulo: Global, 2001.

ASH, R.; HIGTON B. A lebre e a tartaruga. In: ASH, R.; HIGTON B. **Fábulas de Esopo.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

A VONTADE ou quem ri por último ri melhor!!! Direção de Plínio Munhoz e Lotário Barbosa. Curitiba, PR: Tecnokena, 2005. 1 DVD (10mim), color.

BRIOSCHI, G. Cosmogonia, a história do começo do mundo. In: BRIOSCHI, G. **Deuses do Olimpo**. São Paulo: Odysseus, 2004.

\_\_\_\_\_. Zeus. In: BRIOSCHI, G. **Deuses do Olimpo**. São Paulo: Odysseus, 2004.

\_\_\_\_\_. Titanomaquia. In: BRIOSCHI, G. **Deuses do Olimpo**. São Paulo: Odysseus, 2004.

\_\_\_\_\_. Dionísio. In: BRIOSCHI, G. **Deuses do Olimpo**. São Paulo: Odysseus, 2004.

CASCUDO, D. F. As irmãs tata. In: CASCUDO, Luís da Câmara (compilado por). **Contos tradicionais do Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Global, 2001.

GRIMM, J.; GRIMM W. **Os sete corvos**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

LOBATO, M. O macaco e o coelho. In: LOBATO, M. **Histórias de tia Nastácia**. 32ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MACHADO, A. M. Eco e Narciso. In: MACHADO, A. M. (org). **O tesouro das virtudes para crianças 2**. Rio de Janeiro/RJ: Nova Fronteira, 2000.

MONTEIRO, J. Os Compadres Corcundas. In: CASCUDO, L. C. (compilado por). **Contos tradicionais do Brasil**. 9ª ed. São Paulo /SP: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. O compadre da Morte. In: CASCUDO, L. C. (compilado por). **Contos tradicionais do Brasil**. 9ª ed. São Paulo /SP: Global, 2001.

PINTO, J. P. **O casamento da Mãe-D'água e outras estórias**. São Paulo: Editora do Brasil, [s.d].

ROCHA, R. **...Que eu e vou para Angola**. 3ª ed. São Paulo: FTD, 1992.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### *Assentimento Informado para Participação em Pesquisa*

**Nome da  
criança/adolescente** \_\_\_\_\_

Este formulário de assentimento informado é para alunos que frequentam o 4<sup>a</sup> ano da Escola Municipal XXXXXXXXX, em Guarapuava, com idade aproximada entre 10 e 12 anos, e que serão convidadas a participar de pesquisa de doutorado. A referida pesquisa será desenvolvida pela professora Márcia Cristina Cebulski cujo título é UM DIÁLOGO ENTRE VYGOTSKY E O SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: O TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL HUMANO.

#### **Parte I**

##### **Introdução**

Meu nome é MÁRCIA CRISTINA CEBULSKI e o meu trabalho é pesquisar a importância da Arte (do Teatro) no desenvolvimento humano.

Queremos saber se o que as crianças e adolescentes sentem e pensam a respeito de seu jeito de ser, do seu aspecto físico, do seu jeito de fazer as coisas, do seu jeito de se relacionar com as pessoas interferem (mudam) ou não nos resultados que conseguem na escola.

E de como a Arte (o Teatro) pode contribuir para que o ser humano possa conhecer melhor a si próprio e ao outro, aprender sobre o mundo e como é possível transformá-lo.

Acreditamos que tudo isto é possível e achamos que esta pesquisa poderá nos ajudar a confirmar isso, dando-nos uma ideia do tamanho dessas mudanças para que possamos, mais tarde, sugerir aos professores formas de trabalho que ajudem estes alunos a produzir mais e melhor.

Eu vou informar a você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Falamos desta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar da pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, mesmo se seus pais concordarem.

Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você queira que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que eu pare a qualquer momento e eu explicarei.

**Objetivos** – Queremos encontrar melhores maneiras dos professores compreenderem a importância da Arte (do Teatro) e assim poder melhor ensinar teatro para os alunos do Ensino Fundamental, Séries Iniciais. Para isto, precisamos saber como o aluno se sente em relação a si mesmo, em relação as suas capacidades, a sua família e a sua escola. Também queremos traçar um perfil destes alunos e você irá nos ajudar a fazer isso, informando-nos o que o aluno pensa a respeito das coisas de modo geral, de sua vida, de sua família e escola, do seu jeito de aprender e de se relacionar com os outros. Também precisaremos contar com o seu consentimento e compromisso de participar das aulas de teatro durante o ano letivo.

**Escolha dos participantes** – Estamos escolhendo alunos que estão matriculados no 4º ano por entender que os questionários que utilizaremos serão mais bem compreendidos por crianças/adolescentes nesta faixa etária e por isto você está sendo convidado, independente de ser menino ou menina ou de estar indo bem ou não na escola.

**Voluntariedade de Participação** – Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará na sua vida escolar. Até mesmo se disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

**Informação sobre os instrumentos de pesquisa** – caso queira participar, você vai responder a três questionários impressos e um multimídia (no computador). O primeiro é uma escala de autoestima que tem frases que expressam sentimentos que as pessoas podem apresentar em relação a si próprias. Você escolherá uma entre quatro respostas do tipo concordo, concordo completamente, discordo ou discordo completamente. O segundo é uma escala de autoconceito que tem frases que mostram coisas que muitas pessoas percebem em si próprias. Se estas afirmações foram verdadeiras para você, responda "sim", se não forem verdadeiras para você, responda "não". O terceiro são questões para as quais você deverá indicar se as afirmações se aplicam a você sempre, às vezes, nunca ou quase nunca.

Caso você venha a compor o grupo que fará a Oficina de Teatro, você participará do inventário multimídia tem 21 situações apresentadas em "filminhos" de alguns segundos, para as quais sempre se apresentarão três reações e você irá indicar se reage desta maneira ou não. Se sim, indicará com que frequência e se você acha certo, errado ou mais ou menos agir desta forma.

Durante o ano letivo, você participará da Oficina de Teatro com atividades de Contação de Histórias, Improvisações, Jogo Dramático, Jogo Teatral, Montagem de Texto e Apresentação Final, que serão todas videografadas.

Na última fase da pesquisa, após o término da Oficina de Teatro, você será convidado a responder novamente aos mesmos três questionários impressos e aquele feito através de multimídia (no computador). E após a apresentação final, o convite será para responder um breve questionário sobre a sua participação na Oficina de Teatro e na Apresentação Final.

**Procedimentos** – Se você decidir fazer parte da pesquisa nós vamos nos encontrar primeiramente para responder os três primeiros questionários

impressos. Num possível segundo encontro será para responder o questionário feito na multimídia (no computador). Tanto no primeiro como no segundo encontro um profissional da área da psicologia estará junto conosco, nos ajudando neste processo.

Se integrar a Oficina de Teatro, participará das atividades por mim propostas durante o ano letivo de 2012, e todas as aulas serão videografadas (filmadas) e terá tanto a sua autorização como a da sua mãe (ou pai ou responsável).

Já na fase final, faremos um encontro para responder novamente os três questionários impressos e um outro encontro para responder o questionário feito na multimídia (no computador). E logo após a Apresentação Final, o convite é para que você responda um breve questionário sobre a Oficina de Teatro e a Apresentação Final.

Você deverá ser muito sincero, pois da sua sinceridade depende o sucesso da pesquisa. Nem seus pais, nem seus professores, nem seus colegas saberão quais são as suas respostas.

Você pode me pedir que eu explique a qualquer momento mais informações sobre o processo.

**Riscos e desconfortos** – Não há riscos nem desconfortos conhecidos nestes procedimentos.

**Benefícios** – Você não receberá nenhum benefício particular se decidir participar desta pesquisa. Mas esta pesquisa poderá nos ajudar a compreender e depois melhor planejar o ensino da Arte (do Teatro) na escola, para promover o desenvolvimento humano em todas as suas possibilidades. O que de melhor poderá acontecer é que poderemos deixar uma contribuição científica para a área do ensino da Arte (do Teatro) mostrando aos pesquisadores da área, a necessidade de desenvolver no aluno os seus aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

**Incentivos** – Como aluno regular matriculado em escola pública, o incentivo que esta pesquisa lhe proporcionará será o aprendizado e a vivência que um trabalho com teatro pode proporcionar no que diz respeito ao seu desenvolvimento humano.

**Confidencialidade** - Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informações sobre você para qualquer um que não trabalhe na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar, os resultados gerais serão informados para você e para seus pais.

As informações sobre você que serão coletadas na pesquisa ninguém, exceto os pesquisadores (eu e minha orientadora) poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um pseudônimo (nome inventado) ao invés de seu nome verdadeiro. Sua identidade será mantida em sigilo total.

**Divulgação dos resultados** – Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão registrados numa espécie de relatório chamado “tese de doutorado”. Faremos também divulgação para outras pessoas interessadas no nosso trabalho, como professores, pedagogos, cientistas, e profissionais que pesquisam sobre a Arte (o Teatro) e o desenvolvimento humano, nos seus aspectos afetivo, cognitivo e social.

**Direito de recusa ou retirada do assentimento informado** – Você não é obrigado a participar desta pesquisa. Ninguém estará chateado ou desapontado com você se você disser não, a escolha é sua. Você pode pensar nisso e falar depois, se você quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

**Contato** – Você pode me perguntar qualquer coisa agora ou depois. Use meus números de telefones ou endereço eletrônico se quiser.

(41) 9870.7968 [marciacebulski@yahoo.com.br](mailto:marciacebulski@yahoo.com.br)

Se você quiser falar com outra pessoa sobre a sua participação nesta pesquisa, não tem problema.

## **Parte II - Certificado do Assentimento**

Eu entendi que a pesquisa é sobre o que eu sinto e penso sobre mim mesmo, minha opinião a respeito da minha vida, da escola, dos meus estudos, dos meus relacionamentos com meus pais, com meus colegas, professores e demais pessoas e do meu desempenho na escola. E que participarei das atividades propostas na Oficina de Teatro durante o segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013. Eu entendi que sou voluntário (a) numa pesquisa científica e, portanto não receberei nada por isso.

Assinatura da criança/adolescente: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

Ass. Pesquisador: \_\_\_\_\_

Dia/mês/ano: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2

### *Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido*

<b>Título do Projeto</b>	UM DIÁLOGO ENTRE VYGOTSKY E O SISTEMA TEÓRICO DA AFETIVIDADE AMPLIADA: O TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL HUMANO.
<b>Local da Pesquisa</b>	Escola Municipal XXXXXXXX
<b>Pesquisadora</b>	Márcia Cristina Cebulski
<b>Telefone</b>	(41) 9870.7968
<b>Endereço eletrônico</b>	<a href="mailto:marciacebulski@yahoo.com.br">marciacebulski@yahoo.com.br</a>

#### **Informação ao responsável pelo participante voluntário:**

Prezado(a) Senhor(a),

Sou professora de teatro, e estou convidando seu/sua filho/a (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda) para participar de uma pesquisa que está sendo conduzida por mim para cumprir uma etapa do trabalho de conclusão do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Paraná. O propósito deste documento é prestar ao Senhor/Senhora informações sobre a pesquisa e registrar a sua permissão para a participação do seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda) na pesquisa.

#### **Propósito do estudo**

A pesquisa consiste em investigar as contribuições da Arte (do Teatro) na Educação promovendo o desenvolvimento humano integral dos educandos – sua parte afetiva e cognitiva. Para realizar essa tarefa, será necessário averiguar o desenvolvimento socioemocional dos alunos que participarão do projeto; e, durante o segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013, haverá uma oficina de teatro que culminará com a apresentação de uma peça de teatro na escola. As atividades relativas à oficina serão desenvolvidas no período que compreende os meses de agosto a novembro de 2012 e fevereiro a junho de 2013, ocupando duas das aulas de artes da semana. Para isto serão realizadas atividades de contação de histórias, improvisação, jogos dramáticos, jogos teatrais, montagem e apresentação final de uma peça de teatro para os pais e responsáveis, professores e outros alunos da escola.

O objetivo é descobrir em que medida o trabalho com o teatro colabora no desenvolvimento geral do aluno e, assim, buscar meios para melhorar a qualidade da formação escolar. Para melhor analisar e compreender como o teatro colabora no desenvolvimento da criança e do pré-adolescente será necessário aplicar escalas (perguntas sobre determinados assuntos em forma

de questionários a fim de realizar um inventário), videogravação (filmar) as atividades realizadas no decorrer da pesquisa e responder a um questionário após a apresentação final da peça de teatro.

A sua participação consiste em autorizar seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda) a participar das seguintes atividades: 1) responder aos inventários de **Autoestima** (questionário sobre o que sente a respeito de si mesma), **Autoconceito** (questionário a respeito do pensa sobre si, sua maneira de pensar, sentir e agir), **Inventário de Crenças de Controle** (questionário que investiga a que o aluno atribui o sucesso ou fracasso de suas ações ou resultados); 2) responder ao **IMHSC** (Inventário Multimídia de Habilidade Social para Crianças); 3) participar da oficina de teatro em todas as suas etapas que ocorrerá durante o ano letivo e que será videografada (filmada) integralmente; 4) responder ao questionário a ser aplicado aos alunos depois da apresentação final da peça teatral.

Todas essas ações ocorrerão nas dependências da escola onde seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda) estuda. Não haverá nenhum custo ao Sr./ à Sra. ou seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda) relacionado aos procedimentos previstos na pesquisa. A participação de seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda) é voluntária, portanto o Sr./ a Sra. não será pago pela participação nesta pesquisa. O Sr./ a Sra. poderá retirar seu consentimento à participação de seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda) na pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo, sem sofrer qualquer penalização ou prejuízo por isto.

Entende-se que esta pesquisa não oferece riscos ao seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda). As atividades realizadas serão integradas à disciplina de ensino de artes do ensino fundamental/séries iniciais e os riscos possíveis seriam os mesmos a que qualquer estudante está exposto ao frequentar a instituição escolar. Contudo, caso ocorra, mesmo tomando-se a atenção devida aos procedimentos éticos em pesquisa, de algum participante ver-se em situação de constrangimento ou dano próprio, a pesquisadora, preparada pela sua formação em Licenciatura em Teatro, tomará as providências cabíveis. Se, ainda assim, a situação não puder ser solucionada pela própria pesquisadora, esta encaminhará o participante às instâncias da escola competentes para tal.

Os benefícios possíveis de participação nessas aulas de artes (teatro), cuja professora é formada nessa área, com pós-graduação (mestrado) e experiência em sala de aula, seria a oportunidade de vivenciar o teatro e as suas possibilidades educativas, e aprender também diversos conteúdos do conhecimento humano que estão a ele ligados, como por exemplo, língua portuguesa (bem falar e escrever), história, geografia, só para citar alguns exemplos. Além disso, fazer teatro implica em desenvolver-se emocional e socialmente, aprender sobre si mesmo e sobre o outro, num exercício ético de bem viver em comunidade.

### **Permissão para revisão, confidencialidade e acesso aos registros**

A pesquisadora responsável pela pesquisa manterá em sigilo as informações coletadas sobre seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda). Todos os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos. A identidade da criança/pré-adolescente não será revelada em

quaisquer circunstâncias. No relatório da pesquisa, o nome do aluno será substituído por um nome fictício. O Sr./a Sra. e seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda) terão direito de acesso aos dados coletados sobre seu/sua filho/filha (ou criança/pré-adolescente sob sua guarda). Todos os dados coletados – inventários, filmagens e questionário –, ficarão armazenados e sob custódia da pesquisadora responsável por este projeto, em sua residência, e não serão disponibilizados para serem utilizados por outros pesquisadores ou instituições.

### **Contato para perguntas**

Caso o Sr./ Sra. tenha dúvidas e perguntas referentes ao estudo, poderá contatar:

- a) A pesquisadora: Marcia Cristina Cebulski, telefone (41) 9870.7968;  
Endereço: Departamento de Arte-Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Fone (42) 3621.1308. Rua Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz, Guarapuava. CEP 85.015-430.  
E-mail: [marciacebulski@yahoo.com.br](mailto:marciacebulski@yahoo.com.br).
- b) Comitê de Ética da Unicentro, telefone (42) 3629-8177;  
Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Vila Carli, Guarapuava. CEP 85.040-080. Bloco de Departamento da Área da Saúde, *Campus* CEDETEG.  
Coordenadora: Sueli Godoi; Secretária: Verônica Dziurza  
E-mails: [comep\\_unicentro@yahoo.com.br](mailto:comep_unicentro@yahoo.com.br) e [comep@unicentro.br](mailto:comep@unicentro.br)

### **Declaração de consentimento do responsável:**

Nome da criança/pré-adolescente: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone de contato: \_\_\_\_\_

**Em vista dos esclarecimentos prestados, manifesto minha autorização e concordância na participação de meu/minha filho/filha (criança/pré-adolescente sob minha guarda) na pesquisa.**

**Por ser verdade, firmo o presente termo.**

---

Responsável pelo participante voluntário  
(nome e assinatura)

---

Márcia Cristina Cebulski  
(pesquisadora)

**APÊNDICE 3*****Para completar 1***

Nome: \_\_\_\_\_

Escola Municipal Santa Cruz

\_\_/\_\_/2013

Eu quero continuar a fazer a oficina de teatro porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nas aulas de teatro eu gosto mais

de \_\_\_\_\_

porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A história que eu mais gostei

foi \_\_\_\_\_

Porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Durante as férias eu lembrei que nas oficinas de teatro eu me sentia

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O personagem que eu mais gostaria de fazer é o

\_\_\_\_\_  
Da história \_\_\_\_\_

Porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**APÊNDICE 4*****Para completar 2***

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/2013

Meu personagem é visto por todos como sendo...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O que “marca” o meu personagem é que ele Mostra...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Meu personagem acredita que ele é a pessoa mais...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Na peça de teatro, meu personagem é importante porque...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O meu personagem se importa com o que os outros dizem dele porque...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Na peça de teatro, o que os outros dizem e pensam do meu personagem é que...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Todas as vezes que acontece algo ruim com meu personagem, ele ....

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O desafio maior para o meu personagem na peça de teatro é...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE 5*****Para completar 3***

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/2013

Minha pessoa é vista por todos como sendo...

---

---

A minha “marca” pessoal, que faz com que eu seja diferente das outras pessoas é ...

---

---

Eu acredito que sou a pessoa mais...

---

---

Na vida das pessoas que convivem comigo, eu sou importante porque...

---

---

Eu me importo com o que os outros dizem de mim porque...

---

---

No dia-a-dia, o que os outros dizem e pensam da minha pessoa é que...

---

---

Todas as vezes que acontece algo ruim comigo eu ....

---

---

O desafio maior para mim, na vida é...

---

---

## APÊNDICE 6

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO FINAL

Nome: \_\_\_\_\_

1. Você gostou das aulas de teatro:

( ) sim ( ) não

2. Nas aulas de teatro, você gostou de:

*representar uma história* ( ) muito ( ) mais ou menos ( ) pouco

*improvisar* ( ) muito ( ) mais ou menos ( ) pouco

*ouvir uma história* ( ) muito ( ) mais ou menos ( ) pouco

*participar de jogos* ( ) muito ( ) mais ou menos ( ) pouco

*ensaiar uma apresentação* ( ) muito ( ) mais ou menos ( ) pouco

*estar com os amigos* ( ) muito ( ) mais ou menos ( ) pouco

3. Por que você quis fazer teatro?

.....  
 .....  
 .....

4. Você aprendeu alguma coisa nas aulas de teatro? (se a resposta for sim, diga o que).

.....  
 .....  
 .....

5. Em que a aula de teatro é diferente das outras aulas?

.....  
 .....  
 .....

6. Em que a professora de teatro é diferente dos outros professores?

.....  
 .....  
 .....

7. Em que você se acha ou sente diferente do que nas outras aulas?

.....  
 .....

.....  
 .....  
 8. Cite três atividades as quais você mais gostou desde o começo do ano até agora e diga por quê.

1ª)

.....  
 .....  
 .....

2ª)

.....  
 .....  
 .....

3ª)

.....  
 .....  
 .....

9. O que você gostaria que tivesse mais nas aulas de teatro?

.....  
 .....  
 .....

10. O que você gostaria que não tivesse nas aulas de teatro?

.....  
 .....  
 .....

11. Na maior parte das aulas de teatro, você se sentiu (marque quantas alternativas quiser):

- a.  livre
- b.  preso
- c.  feliz
- d.  triste
- e.  com raiva
- f.  animado
- g.  desanimado
- h.  envergonhado
- i.  extrovertido
- j.  respeitado
- k.  desrespeitado
- l.  criativo
- m.  travado
- n.  participativo

- o. ( ) um “peixe fora d’água”  
 p. ( ) interessado  
 q. ( ) desinteressado  
 r. ( ) aprendendo algo  
 s. ( ) não aprendendo nada  
 t. ( ) fazendo algo importante  
 u. ( ) fazendo algo inútil  
 v. ( ) brincando  
 w. ( ) trabalhando  
 x. ( ) copiando  
 y. ( ) inventando  
 z. ( ) ajudando  
 aa. ( ) atrapalhando  
 bb. ( ) outros .....

12. Há algo que você acha que começou a fazer melhor depois do trabalho com o teatro?

.....  
 .....  
 .....

13. O que mais lhe marcou nas aulas de teatro?

.....  
 .....  
 .....

14. O que foi bom para você ao fazer teatro com as outras pessoas?

.....  
 .....  
 .....

15. O que foi ruim para você ao fazer teatro com as outras pessoas?

.....  
 .....  
 .....

16. O que você aprendeu com seus colegas ao fazer teatro?

.....  
 .....  
 .....

17. O que você ensinou aos seus colegas ao fazer teatro?

.....  
 .....

.....  
.....  
18. O que você achou da apresentação da peça?

.....  
.....  
.....  
.....  
19. Quais foram os sentimentos ou emoções mais fortes que você sentiu durante a apresentação da peça?

.....  
.....  
.....  
.....  
20. O que você acha que poderia ter feito melhor? Por quê?

.....  
.....  
.....  
.....  
21. O que você achou da sua personagem?

.....  
.....  
.....  
.....  
22. Qual foi a parte mais difícil na preparação da peça?

.....  
.....  
.....  
.....  
23. Qual foi a parte mais fácil na preparação da peça?

.....  
.....  
.....  
.....  
24. Você tem algo mais que gostaria de dizer?

# ANEXOS

## ANEXO 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CENTRO OESTE - UNICENTRO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A questão da catarse em Vygotsky e a Arte como agente semeador de ideias e sentimentos: o exemplo do teatro na Educação Básica

**Pesquisador:** Márcia Cristina Cebulski

**Área Temática:** Área 9. A critério do CEP.

**Versão:** 2

**CAAE:** 06111512.8.0000.0106

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 117.044

**Data da Relatoria:** 16/10/2012

#### **Apresentação do Projeto:**

Reapresentação do projeto. Adequação às pendências.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Sem alteração em relação à primeira versão.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentados.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Nesta versão a pesquisadora, adequadamente, cita o destino da gravações na metodologia apresentada na Plataforma Brasil, e não apenas no TCLE. Também cita o momento em que serão realizadas as videografias. Os instrumentos para avaliação estão anexados. Apresenta cronograma anexo atualizado, porém o cronograma da Plataforma Brasil não foi alterado.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados.

#### **Recomendações:**

Ajustar o cronograma na Plataforma Brasil.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Parecer favorável para aprovação da pesquisa, desde que seja ajustado o cronograma da Plataforma Brasil.

**Endereço:** Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03

**Bairro:** Centro Politécnico **CEP:** 85.040-080

**UF:** PR **Município:** GUARAPUAVA

**Telefone:** (42-)3629-8177

**Fax:** (42-)3629-8100

**E-mail:** comep\_unicentro@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CENTRO OESTE - UNICENTRO 

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

APROVADO ad referendum do Colegiado do COMEP.

GUARAPUAVA, 08 de Outubro de 2012

---

**Assinador por:**  
**Sueli Godoi**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03  
**Bairro:** Centro Politécnico **CEP:** 85.040-080  
**UF:** PR **Município:** GUARAPUAVA  
**Telefone:** (42-)3629-8177 **Fax:** (42-)3629-8100 **E-mail:** comep\_unicentro@yahoo.com.br



## ANEXO 2

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Escala Piers-Harris de autoconceito  
“O que eu percebo sobre mim mesmo”

(Pier, E.V. &amp; Harris, D. B., 1984; tradução Jacob, A. V. &amp; Loureiro, S. R., 1999)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/201\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Sexo: menino ( ) menina ( )

Você vai ler uma série de frases que mostram coisas que algumas pessoas percebem em si mesmas. Em cada afirmação, você deve pensar se ela descreve ou não o que você percebe sobre si mesmo. Se ela for verdadeira ou na maior parte verdadeira para você, diga “sim”. Se for falsa ou na maior parte falsa para você, diga “não”. Responda a todas as questões, mesmo que seja difícil decidir.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas. Este material faz parte da nossa pesquisa e é confidencial. Então nós vamos esperar que você realmente se vê internamente. Obrigada por sua atenção e colaboração.

1. Meus colegas fazem gozações de mim.	☺ sim	☺ não
2. Eu sou uma pessoa feliz.	☺ sim	☺ não
3. É difícil para eu fazer amigos.	☺ sim	☺ não
4. Muitas vezes eu estou triste.	☺ sim	☺ não
5. Eu sou esperto.	☺ sim	☺ não
6. Eu sou tímido.	☺ sim	☺ não
7. Eu fico nervoso quando a professora me chama.	☺ sim	☺ não
8. A minha aparência me incomoda.	☺ sim	☺ não
9. Quando eu crescer, serei uma pessoa importante.	☺ sim	☺ não
10. Eu fico preocupado quando nós temos provas na escola	☺ sim	☺ não
11. Eu não sou muito admirado na escola.	☺ sim	☺ não
12. Eu me comporto bem na escola.	☺ sim	☺ não
13. Geralmente a culpa é minha quando alguma coisa dá errado.	☺ sim	☺ não
14. Eu causo problemas para a minha família.	☺ sim	☺ não
15. Eu sou forte.	☺ sim	☺ não
16. Eu tenho boas ideias.	☺ sim	☺ não
17. Eu sou alguém importante na minha família.	☺ sim	☺ não
18. Eu sempre quero as coisas do meu jeito.	☺ sim	☺ não
19. Eu sou bom para fazer coisas com minhas mãos.	☺ sim	☺ não
20. Eu desisto facilmente.	☺ sim	☺ não
21. Eu sou bom em meus trabalhos da escola.	☺ sim	☺ não
22. Eu faço muitas coisas ruins.	☺ sim	☺ não
23. Eu sei desenhar bem.	☺ sim	☺ não
24. Eu sou bom em música.	☺ sim	☺ não
25. Eu me comporto mal em casa.	☺ sim	☺ não
26. Eu sou lento em terminar os meus trabalhos da escola.	☺ sim	☺ não
27. Eu sou alguém importante na minha classe.	☺ sim	☺ não
28. Eu sou nervoso.	☺ sim	☺ não
29. Eu tenho olhos bonitos.	☺ sim	☺ não
30. Eu consigo falar bem na frente da classe.	☺ sim	☺ não

31. Na escola, eu fico no mundo da lua.	☺ sim	☺ não
32. Eu atormento meu(s) irmão(s) e irmã(s).	☺ sim	☺ não
33. Meus amigos gostam das minhas ideias.	☺ sim	☺ não
34. Eu geralmente me meto em encrenca.	☺ sim	☺ não
35. Eu sou obediente em casa.	☺ sim	☺ não
36. Eu tenho sorte.	☺ sim	☺ não
37. Eu sou muito preocupado.	☺ sim	☺ não
38. Meus pais esperam muito de mim.	☺ sim	☺ não
39. Eu gosto de ser do jeito que eu sou.	☺ sim	☺ não
40. Eu me sinto “por fora” das coisas.	☺ sim	☺ não
41. Eu tenho um cabelo bonito.	☺ sim	☺ não
42. Muitas vezes eu me ofereço para responder às coisas que os professores perguntam.	☺ sim	☺ não
43. Eu gostaria de ser diferente.	☺ sim	☺ não
44. Eu durmo bem à noite.	☺ sim	☺ não
45. Eu odeio escola.	☺ sim	☺ não
46. Eu sou um dos últimos a ser escolhido nas brincadeiras e jogos.	☺ sim	☺ não
47. Eu fico doente bastante.	☺ sim	☺ não
48. Eu sou frequentemente mau com as pessoas.	☺ sim	☺ não
49. Meus colegas de <i>Escola</i> Acham que eu tenho boas ideias.	☺ sim	☺ não
50. Eu sou infeliz.	☺ sim	☺ não
51. Eu tenho muitos amigos.	☺ sim	☺ não
52. Eu sou alegre.	☺ sim	☺ não
53. Eu não sei muitas coisas que deveria saber.	☺ sim	☺ não
54. Eu sou bonito(a).	☺ sim	☺ não
55. Eu tenho muita energia.	☺ sim	☺ não
56. Eu entro em muitas brigas.	☺ sim	☺ não
57. Eu sou popular entre os meninos.	☺ sim	☺ não
58. As pessoas me atormentam.	☺ sim	☺ não
59. Minha família está triste comigo.	☺ sim	☺ não
60. Eu tenho um rosto simpático.	☺ sim	☺ não
61. Quando eu tento fazer alguma coisa, tudo parece dar errado.	☺ sim	☺ não
62. Eu sou atormentado em casa.	☺ sim	☺ não
63. Eu sou um líder em brincadeiras e esportes.	☺ sim	☺ não
64. Eu sou desajeitado.	☺ sim	☺ não
65. Nos jogos e esportes, eu assisto ao invés de jogar.	☺ sim	☺ não
66. Eu esqueço facilmente o que aprendo.	☺ sim	☺ não
67. É fácil conviver comigo.	☺ sim	☺ não
68. Eu perco a paciência facilmente.	☺ sim	☺ não
69. Eu sou popular entre as meninas.	☺ sim	☺ não
70. Eu leio bem.	☺ sim	☺ não
71. Eu prefiro trabalhar sozinho do que em grupo.	☺ sim	☺ não
72. Eu gosto dos meus irmãos(ãs).	☺ sim	☺ não
73. Eu tenho um corpo bonito.	☺ sim	☺ não
74. Muitas vezes eu sou medroso.	☺ sim	☺ não
75. Eu estou sempre derrubando ou quebrando as coisas.	☺ sim	☺ não
76. As pessoas confiam em mim.	☺ sim	☺ não
77. Eu sou diferente das outras pessoas.	☺ sim	☺ não
78. Eu tenho maus pensamentos.	☺ sim	☺ não
79. Eu choro facilmente.	☺ sim	☺ não
80. Eu sou uma boa pessoa.	☺ sim	☺ não

## ANEXO 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Rosenberg – Escala de autoestima**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Sexo: masculino ( ) feminino ( )

Data: /201\_

As frases abaixo expressam sentimentos que as pessoas podem apresentar em relação a si próprias. Você deve ler cada uma delas e compará-las com o sentimento que você experimenta em relação a você mesmo. Assinale:

- concordo, se você acha que a frase se aplica a você de alguma forma.
- concordo completamente, se você acha que a frase se aplica totalmente a você.
- discordo, se você acha que a frase não combina com você.
- discordo completamente, se você acha que a frase com certeza não se aplica a você.

A resposta é muito pessoal, não existe resposta certa ou errada. Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Agradecemos a sua importante colaboração.

1) Acho que sou uma pessoa de muito valor			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

2) Acho que tenho boas qualidades			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

3) Muitas vezes acho que sou um fracasso			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

4) Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

5) Eu não tenho motivo para me orgulhar de mim mesmo(a)			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

6) Eu tenho um sentimento positivo em relação a mim mesmo(a)			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

7) De maneira geral, eu estou satisfeito comigo mesmo(a)			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

8) Eu não sinto muito respeito por mim mesmo(a)			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

9) Algumas vezes eu me sinto inútil			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

10) Às vezes eu acho que não sou tão capaz quanto deveria ser			
Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente

## ANEXO 4

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

ICCAC – Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência.  
(Domínio Acadêmico)

(Skinner, Chapman &amp; Baltes, 1983; traduzida por Neri &amp; Pelloni; modificada por Neri &amp; Loos, 2000)

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Sexo: masculino ( ) feminino ( )

Data: /201\_

Solicitamos que você responda a cada uma das questões abaixo da maneira mais atenta e sincera possível. Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Queremos desde já agradecer a sua colaboração.

1) Eu me esforço para prestar atenção a tudo o que o professor diz em sala de aula.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

2) Quando alguém aprende as coisas com facilidade é porque tem sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

3) Meus professores não gostam de mim.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

4) Quando os alunos compreendem rapidamente o que o professor está ensinando é porque são inteligentes.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

5) Meus professores me ajudam a perceber no que eu posso melhorar na escola.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

6) Eu não me esforço muito para prestar atenção a tudo o que o professor explica.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

7) Por mais que eu me esforce, eu não consigo aprender coisas difíceis.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

8) Quando o professor me faz uma pergunta e eu erro, é porque tive azar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

9) Quando as crianças demoram para compreender o que o professor está ensinando é porque não são inteligentes.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

10) Se eu vou mal na escola é porque eu não sou inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

11) Tirar notas baixas é uma questão de falta de sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

12) É difícil entender porque alguém responde certo quando o professor faz uma pergunta complicada.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
13) Se eu decido que não vou tirar notas baixas, eu não tiro.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
14) Quando a matéria é difícil, eu me esforço ao máximo para tirar notas altas.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
15) Quando alguém tem dificuldade para aprender é porque não tem sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
16) Quando eu vou mal nas provas é porque não tomei cuidado para não cometer erros.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
17) Quando eu resolvo aprender alguma coisa muito difícil, eu consigo.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
18) Quando eu tiro notas baixas é por azar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
19) Se eu decido que não vou fazer nada de errado (por exemplo, em um teste de matemática ou em um ditado), eu não erro.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
20) Meus professores gostam de mim.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
21) Quando um aluno vai mal na escola é porque não tem capacidade suficiente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
22) Quando os alunos não vão bem na escola é por causa dos seus professores.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
23) Quando os alunos não conseguem aprender direito, é porque não se esforçaram o bastante.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
24) Quando um aluno vai bem numa matéria difícil, é porque se esforçou para aprender.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
25) Quando o professor faz uma pergunta para algum aluno e ele erra é porque não é inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
26) Quando um aluno vai bem na escola é porque é inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
27) Quando o professor faz uma pergunta e algum aluno acerta é porque é inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

28) Quando os alunos não conseguem entender o que o professor explica, é porque não prestaram suficiente atenção.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

29) Quando os alunos conseguem boas notas na escola é difícil saber qual a razão.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

30) É difícil entender porque um aluno vai mal numa matéria em que costuma ir bem.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

31) Quando os alunos conseguem compreender o que o professor explica, é porque prestaram bastante atenção.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

32) Quando eu vou bem nas provas é porque eu trabalhei com cuidado para não errar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

33) Eu consigo resolver problemas corretamente (por exemplo, em matemática) sem muito esforço.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

34) Quando o professor me faz alguma pergunta e eu acerto, é porque a sorte ajudou.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

35) Os alunos vão bem na escola porque os professores dão um empurrãozinho.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

36) Tirar notas boas é uma questão de sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

37) Quando os alunos cometem erros nas provas é porque não trabalharam com atenção.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

38) Quando os alunos vão bem na escola é por causa dos seus professores.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

39) Mesmo sabendo que se eu não me esforçar não conseguirei tirar notas boas, eu não consigo estudar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

40) É difícil saber qual a razão de um aluno acertar tudo numa prova de matemática.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

41) Quando os alunos tiram notas boas é porque se dão bem com os professores.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

42) Quando eu tenho dificuldade para aprender, é por azar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

43) Eu acho que não adianta eu me esforçar para ir bem nas provas, porque eu não tenho mesmo capacidade.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

44) Se um aluno não vai bem na escola é porque não se dá bem com os seus professores.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

45) Se eu tiro notas boas é porque sou sortudo.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
46) Às vezes eu sei que vou tirar nota baixa, mas não consigo fazer nada para evitar isso.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
47) Quando os alunos têm problemas na escola é porque os professores não ajudam.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
48) Quando um professor faz uma pergunta a um aluno e ele acerta, é porque teve sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
49) Não é fácil conseguir que os professores me ajudem quando eu preciso.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
50) Quando eu aprendo com facilidade é por sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
51) Meus professores me ajudam quando eu preciso.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
52) Meus professores não me orientam quanto ao que eu preciso fazer para melhorar na escola.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
53) Quando o professor faz uma pergunta a um aluno e ele erra, é porque teve azar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
54) Quando os alunos acertam nas provas é porque trabalharam com atenção.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
55) Tirar boas notas não depende de mim.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
56) Por mais que eu me esforce, eu não consigo resolver alguns problemas (por exemplo, em matemática).			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
57) Se eu vou bem na escola é porque eu sou inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
58) Eu não preciso me esforçar muito para ir bem nas provas.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
59) É difícil saber porque alguém erra quando o professor lhe faz uma pergunta.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
60) Quando um aluno comete muitos erros em um teste (por exemplo, de matemática), é difícil saber a razão.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

## ANEXO 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## INVENTÁRIO DE MOTIVAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_  
 Gênero ( ) masculino ( ) feminino  
 Idade \_\_\_\_anos.  
 Série \_\_\_\_\_.  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/201\_\_\_\_.

**Por que venho à escola?**

Usando os quadrinhos abaixo, indique – por favor – o quanto cada frase corresponde com uma das razões porque você vem à escola.

Exemplo:

Por que você vai ao cinema?

1. Eu vou ao cinema porque é divertido

2. Eu vou ao cinema para comer pipoca

1

2

3

4

5

**Por que venho à escola?****1. Não sei, acho não tem nada para se fazer na escola.**

1

2

3

4

5

**2. Tenho preguiça de ir à escola.**

1

2

3

4

5



**3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.**



1



2



3



4



5

**4. Venho à escola porque meus pais mandam.**



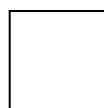
1



2



3



4



5

**5. Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.**



1



2



3



4



5

**6. Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.**



1



2



3



4



5

**7. Venho à escola para não ficar em casa.**



1



2



3



4



5

**8. Não sei porque venho, eu acho a escola chata.**



1



2



3



4



5

**9 Venho para não me chamarem de burro.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**10 Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**11 Venho à escola porque meus pais ficam alegres.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**12 Venho à escola para responder à chamada.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**13 Venho à escola porque é aqui que se aprende.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**14 Venho à escola para não receber faltas.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**15 Antes eu gostava de vir à escola, mas agora não gosto mais.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**16 Venho porque eu gosto de vir à escola.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**17 Venho à escola para aprender.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**18 Não tenho vontade de vir à escola.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**19 Venho à escola para que os professores vejam que sou bom aluno.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**20. Venho porque fico feliz quando estou na escola.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**21. Venho para a escola porque é importante para o meu futuro.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**22. Tenho que mostrar para mim mesmo que sou bom aluno.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

**23. Venho à escola para aprender mais.**



1



2



3



4



5

**24. Venho à escola para ser alguém na vida.**



1



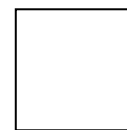
2



3



4



5

**25. Venho à escola porque me sinto bem aqui.**



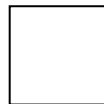
1



2



3



4



5

**26. Venho à escola para não reprovar.**



1



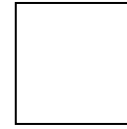
2



3



4



5

**27. Venho à escola porque senão meus pais ficam bravos comigo.**



1



2



3



4



5

**28. Venho à escola para ver meus amigos.**



1



2



3



4



5

29. Venho à escola porque acho legal aprender.



1



2



3



4



5

**ANEXO 6****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO****INVENTÁRIO DE ANSIEDADE-TRAÇO**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: masculino ( ) feminino ( )  
 Série: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_/201\_

Leia cada pergunta e faça um círculo ao redor do número que melhor indicar como você geralmente se sente.

Não gaste muito tempo numa única afirmação, mas tente dar a resposta que mais se aproximar de como você se sente geralmente.

**Avaliação**  
**Quase sempre.....4**                      **Às vezes.....2**  
**Frequentemente..3**                              **Quase nunca....1**

<b>1</b>	Sinto-me bem						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>2</b>	Canso-me facilmente						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>3</b>	Tenho vontade de chorar						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>4</b>	Gostaria de ser tão feliz quanto os outros parecem ser						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>5</b>	Perco oportunidades porque não consigo tomar decisões rapidamente						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>6</b>	Sinto-me cansado						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>7</b>	Sou calmo, tranquilo e senhor de mim mesmo						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>8</b>	Sinto que as dificuldades estão se acumulando de tal forma que não consigo resolver						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>9</b>	Preocupo-me demais com coisas sem importância						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>10</b>	Sou feliz						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>11</b>	Deixo-me afetar muito pelas coisas						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre

<b>12</b>	Não tenho muita confiança em mim mesmo						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>13</b>	Sinto-me seguro						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>14</b>	Evito ter que enfrentar crises ou problemas						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>15</b>	Sinto-me deprimido						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>16</b>	Estou satisfeito						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>17</b>	Às vezes, ideias sem importância me entram na cabeça e me deixam preocupado						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>18</b>	Levo os desapontamentos tão a sério que não consigo tirá-los da cabeça						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>19</b>	Sou uma pessoa estável						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>20</b>	Fico tenso e perturbado quando penso em meus problemas no momento						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre

**ANEXO 7**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**INVENTÁRIO DE ANSIEDADE-ESTADO**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: masculino ( ) feminino ( )  
 Série: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_/\_\_\_/201\_\_

Leia cada pergunta e faça um círculo ao redor do número que melhor indicar como você se sente agora, neste momento.

Não gaste muito tempo numa única afirmação, mas tente dar a resposta que mais se aproximar de como você se sente neste momento.

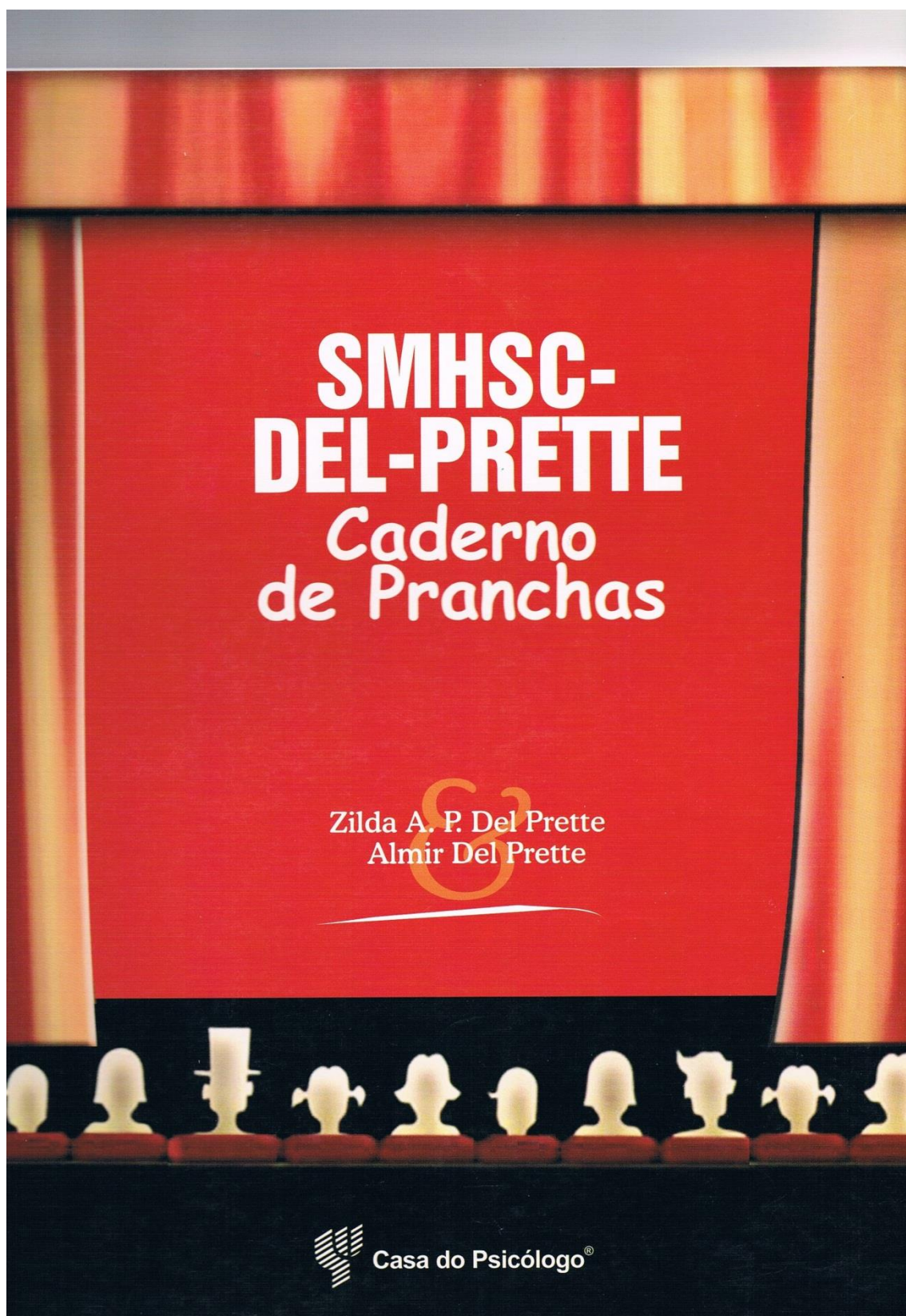
**Avaliação**  
**Quase sempre.....4**                      **Às vezes.....2**  
**Frequentemente..3**                      **Quase nunca....1**

<b>1</b>	Sinto-me calmo						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>2</b>	Sinto-me seguro						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>3</b>	Estou tenso						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>4</b>	Estou arrependido						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>5</b>	Sinto-me a vontade						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>6</b>	Sinto-me perturbado						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>7</b>	Estou preocupado com possíveis problemas						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>8</b>	Sinto-me descansado						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>9</b>	Sinto-me ansioso						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>10</b>	Sinto-me "em casa"						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>11</b>	Sinto-me confiante						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre



<b>12</b>	Sinto-me nervoso						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>13</b>	Estou agitado						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>14</b>	Sinto-me uma pilha de nervos						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>15</b>	Estou descontraído						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>16</b>	Sinto-me satisfeito						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>17</b>	Estou preocupado						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>18</b>	Sinto-me super-agitado e confuso						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>19</b>	Sinto-me alegre						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre
<b>20</b>	Sinto-me bem						
1	Quase nunca	2	As vezes	3	Frequentemente	4	Quase sempre

## ANEXO 8



# SISTEMA MULTIMÍDIA DE HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS

## (SMHSC-Del-Prette) Caderno de Pranchas

ZILDA A. P DEL PRETTE & ALMIR DEL PRETTE  
Universidade Federal de São Carlos

**SITUAÇÃO 1**

*Marina olha um grupo de colegas jogando amarelinha e está com muita vontade de brincar com elas.  
O que Marina vai fazer?*

**REAÇÃO 1.1**

*Marina chega, tira a pedrinha da colega e a empurra*

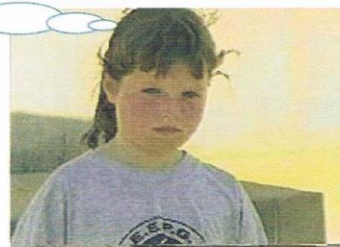


**Agora é a minha vez!!!**

Será que elas vão deixar eu brincar... Elas parecem amigas há tanto tempo...

**REAÇÃO 1.2**

*Marina apenas olha e pensa.*

**REAÇÃO 1.3**

*Marina chega perto das colegas e, quando uma delas olha, ela fala.*



Posso brincar com vocês?

## ANEXO 9

## IMHSC-DEL PRETTE

### Ficha de Auto-avaliação Coletiva A

<b>Dados sobre o(a) aluno(a)</b>	Data da Aplicação:	Sessão 1: <u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>
		Sessão 2: <u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>
 <b>Identificação da Criança</b>		
Nome do(a) aluno(a) _____	Série _____	
Data de nascimento <u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u>	Idade: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
<small>Dia    Mês    Ano</small>		
Escola: _____		
 <b>Informações complementares:</b>		
NSE (Faixa Critério Brasil): _____; TS (1 ou 2) _____; SE (no. de repr.): _____; DA-P: _____; PC-P: _____		
CD (Def. Não/Sim, especificar): _____		
CC (Não/Sim, especificar): _____		
OC (Especificar): _____		

SITUAÇÕES	REAÇÃO 1 S-V-N	REAÇÃO 2 S-V-N	REAÇÃO 3 S-V-N	DIFICULDADE M-P-N
1				(3)
2				(2)
3				(1)
4				(3)
5				(2)
6				(1)
7				(3)
8				(1)
9				(2)
10				(3)
11				(1)
12				(2)
13				(3)
14				(1)
15				(2)
16				(1)
17				(3)
18				(2)
19				(1)
20				(3)
21				(2)

## ANEXO 10

## IMHSC-DEL PRETTE

### Ficha de Auto-avaliação Coletiva B

<b>Dados sobre o(a) aluno(a)</b>	Data da Aplicação:	Sessão 1: ___/___/___ Sessão 2: ___/___/___
<b>Identificação da Criança</b>		
Nome do(a) aluno(a) _____		Série _____
Data de nascimento ___/___/___	Idade: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
<small>                    Dia      Mês      Ano</small>		
Escola: _____		
<b>Informações complementares:</b>		
NSE (Faixa Critério Brasil): _____; TS (1 ou 2) _____; SE (no. de repr.): _____; DA-P: _____; PC-P: _____		
CD (Def. Não/Sim, especificar): _____		
CC (Não/Sim, especificar): _____		
OC (Especificar): _____		

SITUAÇÕES	REAÇÃO 1 C-M-E	REAÇÃO 2 C-M-E	REAÇÃO 3 C-M-E
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

## ANEXO 11

**Os Compadres Corcundas**<sup>75</sup>

Recontado por Luís da Câmara Cascudo

Disse que era uma vez dois corcundas, compadres, um rico e outro pobre. O povo do lugar vivia mangando do corcunda pobre e não reparava no rico. O pobre andava triste e de mais a mais o tempo estava cruel e ele era caçador.

Numa feita, esperando uns veados, já tardinha, adormeceu no girau e acordou noite alta. Ficou sem querer voltar para casa. Ia se acomodando para pegar no sono de novo quando ouviu uma cantiga ao longe, como se muita gente cantasse ao mesmo tempo.

“Deve ser alguma desmancha de farinha aqui por perto. Vou ajudar!”

Desceu da árvore e botou-se no caminho, andando, andando, no rumo da cantiga que não descontinuava. Andou, andou, até que chegando perto de um serrote, onde havia uma laje limpa, muito grande e branca, viu uma roda de gente esquisita, vestida de diamantes que espelhavam ao luar. Velhos, rapazes e meninos, todos cantavam e dançavam de mãos dadas, o mesmo verso, sem mudar.

*Segunda, terça-feira  
Vai, vem!  
Segunda, terça-feira,  
Vai, vem!*

O caçador ficou tremendo de medo. As pernas nem deixavam ele andar. Escondeu-se numa moita de mofundos e assistiu sem querer àquela cantoria que era sempre a mesma, horas e horas.

Com o tempo, foi-se animando, ficando mais calmo e, sendo metido a improvisador e batedor de viola, cantou, na toada que o povo esquisito estava rodando.

---

<sup>75</sup> Conto tradicional extraído da obra de Luís da Câmara Cascudo, **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2001, p. 31-33.

*Segunda, terça-feira  
Vai, vem!  
E quarta e quinta-feira,  
Meu bem!*

Boca para que disseste! Calou-se tudo imediatamente e aquele povo todo espalhou-se como ribaçã procurando, procurando. Acharam o corcunda e o levaram para o meio da laje como formiga carrega barata morta. Largaram ele e um velhã, brilhando como um sacrário, perguntou, com uma voz delicada:

\_ Foi você quem cantou o verso novo da cantiga?

O caçador cobrou coragem e respondeu:

\_ Fui eu, sim senhor!

O velho disse:

\_ Quer vender o verso?

\_ Quero sim, senhor. Não vendo, mas dou o verso de presente porque gostei do baile animado.

O velho achou graça e todo aquele povo esquisito riu também.

\_ Pois bem – disse o velhã -, uma mão lava a outra. Em troca do verso eu te tiro essa corcunda e esse povo te dá um bisaco novo!

Passou a mão nas costas do caçador e este tornou-se esbelto como um rapaz, sem corcunda nem nada. Trouxeram um bisaco novo e recomendaram que só abrisse quando o sol nascesse.

O caçador meteu-se na estrada, andando, andando e assim que o sol nasceu abriu o bisaco e o encontrou cheio de pedras preciosas e moedas de ouro. Só faltou morrer de contente.

No outro dia comprou uma casa, com todos os preparos, mobília, vestiu roupa bonita e para a missa, porque era domingo. Lá na igreja encontrou o compadre rico, também corcunda. Este quase cai de costas, assombrado com a mudança. Perguntou muito e mais espantado ficou reparando no traje do compadre, e ao saber que ele tinha casa e cavalo gordo e se considerava rico.

O pobre contou tudo; e, como a medida do ter nunca se enche, o rico resolveu arranjar ainda mais dinheiro e livrar-se da corcunda nas costas.



Esperou uns dias pensando no que ia fazer e largou-se para o mato no dia azado. Tanto fez que ouviu a cantiga e botou-se na direção da toada. Achou o povo esquisito dançando de roda e cantando:

*Segunda, terça-feira  
Vai, vem!  
E quarta e quinta-feira,  
Meu bem!*

O rico não se conteve. Abriu o par de queixos e logo berrando:

*Sexta, sábado é domingo!  
Também!*

Calou-se tudo rapidamente. O povo esquisito voou para cima do atrevido e o levaram para a laje onde estava o velhão. Esse gritou, furioso:

\_ Quem lhe mandou meter-se onde não é chamado, seu corcunda besta? Você não sabe que gente encantada não quer saber de sexta-feira, dia em que morreu o Filho do Alto; sábado, dia em que morreu o filho do pecado, e domingo, dia em que ressuscitou quem nunca morre? Não sabia? Pois fique sabendo! E para que não se esqueça da lição, leve a corcunda que deixaram aqui e suma-se da minha vista senão acabo com seu couro!

E quando falava os outros iam dando empurrão, taponas e beliscões no rico. O velho passou a mão no peito do corcunda e deixou ali a outra, aquela de que o compadre pobre se livrara.

Depois deram uma carreira no homem, deixando-o longe, e todo arranhando, machucado, roxo de bofetadas e pontapés.

E assim viveu o resto de sua vida, rico, mas com duas corcundas, uma adiante e outra atrás, para não ser ambicioso.

**ANEXO 12****O Compadre da Morte<sup>76</sup>**

Recontado por Luís da Câmara Cascudo

Diz que era uma vez um homem que tinha tantos filhos que não achava mais quem fosse seu compadre. Nascendo mais um filhinho, saiu para procurar quem o apadrinhasse e, depois de muito andar encontrou a Morte, a quem convidou. A Morte aceitou e foi a madrinha da criança. Quando acabou o batizado voltaram para casa e a madrinha disse ao compadre:

\_ Compadre! Quero fazer um presente ao meu afilhado e penso que é melhor enriquecer o pai. Você vai ser médico de hoje em diante e nunca errará no que disser. Quando for visitar um doente me verá sempre. Se eu estiver na cabeceira do enfermo, receite até água pura que ele ficará bom. Se eu estiver nos pés, não faça nada porque é um caso perdido.

O homem assim fez. Botou aviso que era médico e ficou rico do dia para a noite porque não errava. Olhava o doente e ia logo dizendo:

\_ Este escapa!

Ou então:

\_ Tratem do caixão dele!

Quem ele tratava, ficava bom. O homem nadava em dinheiro.

Vai um dia e adoeceu o filho do rei e este mandou buscar o médico, oferecendo uma riqueza pela vida do príncipe. O homem foi e viu a Morte sentada nos pés da cama. Como não queria perder a fama, resolveu enganar a comadre, e mandou que os criados virassem a cama, os pés passaram para a cabeceira e a cabeceira para os pés. A Morte, muito contrariada, foi-se embora resmungando.

O médico estava em casa um dia quando apareceu sua comadre e o convidou para visitá-la.

---

<sup>76</sup> Conto tradicional extraído da obra de Luís da Câmara Cascudo, **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2001, p. 312-313.

\_ Eu vou – disse o médico – se você jurar que voltarei!

\_ Prometo – disse a Morte.

Levou o homem num relâmpago até sua casa.

Tratou-o muito bem e mostrou a casa toda. O médico viu um salão cheio, cheio de velas acesas, de todos os tamanhos, uma já se apagando, outras vivas, outras esmorecendo. Perguntou o que era:

\_ É a vida do homem. Cada homem tem uma vela acesa. Quando a vela se acaba, o homem morre.

O médico foi perguntando pela vida dos amigos e conhecidos e vendo o estado das vidas. Até que lhe palpitou perguntar pela sua. A Morte mostrou um cotoquinho no fim.

\_ Virgem Maria! Essa é que é a minha? Então eu estou morre-não-morre!

A Morte disse:

\_ Está como horas de vida e por isso eu trouxe você para aqui como amigo, mas você me fez jurar que voltaria e eu vou levá-lo para você morrer em casa.

O médico quando deu acordo de si estava na sua cama rodeado pela família. Chamou a comadre e pediu:

\_ Comadre, me faça um último favor. Deixe eu rezar um Padre-Nosso. Não me leve antes. Jura?

\_ Juro – prometeu a Morte.

O homem começou a rezar o Padre-Nosso que estás no céu... E calou-se. Vai a Morte e diz:

\_ Vamos, compadre, reze o resto da oração!

\_ Nem pense nisso comadre! Você jurou que me dava tempo de rezar o Padre-Nosso, mas eu não expliquei quanto tempo vai durar minha reza. Vai durar anos e anos...

A Morte foi-se embora, zangada pela sabedoria do compadre.

Anos e anos depois, o médico, velhinho e engelhado, ia passeando nas suas grandes propriedades quando reparou que os animais tinham furado a cerca e estragado o jardim, cheio de flores. O homem, bem contrariado disse:

\_ Só queria morrer para não ver uma miséria destas!...

Não fechou a boca e a Morte bateu em cima, carregando-o. A gente pode enganar a Morte duas vezes mas na terceira é enganado por ela.